

COLECCIÓN CUADERNOS UNIVERSITARIOS

Publicación académica de la Facultad de Educación

18

Año 18 / Número XVII / Noviembre, 2025



EUCASA

EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
EUCASA

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
(UCASAL)**

CUADERNOS UNIVERSITARIOS
Revista de la Facultad de Educación N.º 18 | 2025

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

Mg. Constanza Diedrich | Vicerrectora Académica de la UCASAL

DIRECTOR ASOCIADO

Dr. en Educación - Dr. Claudio Rama Vitale | Investigador de la Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

SECRETARIO

Esp. Ángel Gustavo Romero | Facultad de Educación- UCASAL

MIEMBROS

Dra. Adriana Ortiz | Universidad Católica de Salta (Argentina)

Dr. Eduardo Hernández de la Rosa | Instituto Francés de Ciencias, Artes y Humanidades (México)

Dra. Alicia Rosa Caporossi | Facultad de Humanidades y Artes- Universidad Nacional de Rosario (Argentina)

Dr. Mariano Narodowski | Universidad Torcuato Di Tella (Argentina)

Mg. Maricel Lederhos | Universidad Católica de Santa Fe

Mg. Silvia Milagro Álvarez - Universidad Católica de Salta (Argentina)

CONSEJO ASESOR INTERNO

Mg. Prof. Mariela Capaldo | Facultad de Educación- UCASAL

Mg. Lic. Karina Puente | Facultad de Educación- UCASAL

COMITE EVALUADOR

Mg. Aibar, Carolina - Universidad Católica de Salta (Argentina)

Dr. Barreira, Ignacio - Universidad del Salvador (Argentina)

Dra. Camacho, Rudix Claudia - Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Dra. Chaparro, María Gabriela - CONICET - Instituto INCUAPA Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)

Dra. Comastri, Silvia Fabiana - Universidad del Salvador (Argentina)

Dr. Galán Peñalva, Fabián Guillermo- Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Mg. Lanusa, Eugenia - Universidad Católica de Salta (Argentina)

Dra. Lencina, María Natalia - Universidad Nacional de Catamarca (Argentina)

Mg. Orellana, Sara - Universidad Nacional de Salta (Argentina)

Lic. Urbina Valor, Laura Noemi - Universidad Católica de Salta (Argentina)

Dr. Vigo, Carlos José - Universidad Católica de Santa Fe (Argentina)

e-ISSN 2250-7132

ISSN 2250-7124 (hasta el núm. 11 - 2018,

la revista se publicó en soporte papel)

Domicilio editorial: Campus Universitario

Castañares - 4400 Salta - Argentina

Tel.: (54-387) 4268607

e-mail: cuadernosuniversitarios@ucasal.edu.ar

web: <http://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU>

www.ucasal.edu.ar/eucasa

Imagen de tapa: *Hombre de Vitruvio*, de Leonardo da Vinci, dibujo, ca. 1490.

CUADERNOS UNIVERSITARIOS

Publicaciones Académicas

18 | 2025



EUCASA

—

EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
EUCASA

Cuadernos Universitarios es una revista científica electrónica de periodicidad anual, editada por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Salta y publicada bajo el sello EUCASA.

Fue creada originalmente con un contenido plural –heterogéneo– y albergó artículos de los diferentes campos de la ciencia, pues se trataba de la única publicación académica que se generaba en esta universidad (2008-2018). A partir del 2019, la temática está centrada en temas de Educación Superior, en nuestro contexto regional y nacional, en diálogo con los contextos internacionales, siendo el enfoque multidisciplinar, dado que se pretende el abordaje de la temática desde diferentes campos disciplinares y áreas de interés.

Publica trabajos de investigación, de extensión y sistematización de proyectos pedagógicos originales e inéditos, reseñas de libros, entrevistas académicas y notas de interés científico. Además, acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales y sin restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

Es una revista de acceso abierto publicada bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual. Es decir que todo su contenido está libremente disponible sin cargo para usos lícitos por los usuarios, sin autorización previa del autor o del editor. Las personas autoras retienen, sin embargo, el derecho a ser adecuadamente citados. La responsabilidad sobre las opiniones vertidas en los textos y sobre el respeto a la propiedad intelectual corresponde a los autores.

La revista trabaja de manera continua para ampliar su presencia en bases de datos y sistemas de indización académica a nivel regional e internacional. Actualmente forma parte de Latindex y CLASE, y proyecta su inclusión en otros catálogos e índices. Cuenta con la asignación de identificadores DOI a sus artículos, con el fin de fortalecer la calidad editorial, la preservación y visibilidad e impacto de los trabajos publicados.

En cada número de **Cuadernos Universitarios** se propone favorecer la circulación abierta de conocimientos acerca de la educación superior, por lo que incentiva a los autores a depositar sus contribuciones en el repositorio institucional.

«Cuadernos Universitarios» is a scientific publication produced by «Universidad Católica de Salta», Argentina. It was created in 2008 and is an imprint of EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta - Universidad Católica de Salta Editions). It is an annual publication that focuses on topics concerning higher education in Argentine regional and national contexts in dialogical relationship with international contexts. «Cuadernos Universitarios» has a multidisciplinary approach as the topic of higher education is addressed from different disciplinary fields and areas of interest. Originally, it had plural –heterogeneous, multidisciplinary– contents because it was the only academic publication by the University (2008-2018); therefore, articles from different scientific fields were published in «Cuadernos Universitarios» over that period of time.

«Cuadernos Universitarios» is an open-access publication under Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual licence; consequently, contents are freely available for lawful use. Users require no previous authorization by authors or editors; however, authors retain the right to be adequately quoted.

«Cuadernos Universitarios» contains three sections. “Desafíos” (Challenges) includes one or more essays by authors invited by the Editorial Committee to write about the challenges that contemporary society poses in different fields of knowledge. “Colaboraciones” (Collaborations) gathers scientific articles, essays and science dissemination notes on the thematic field covered by the publication. The texts need to be original, unpublished and go through a review process which is external to the University before being accepted for publication. “Reseñas” (Reviews) contains reviews of books dealing with higher education.

Authors are responsible both for the opinions and views expressed in their contributions and for compliance with copyright laws.

«Cuadernos Universitarios» has been incorporated to the LATINDEX Catalog (Regional Information System for Scientific Publications from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal), version 1.0 Folio 23763 and to CLASE database (Latin American Bibliography of Social Sciences and the Humanities).

Sumario

Editorial	7
Constanza Diedrich	

DESAFÍOS

La expansión de carreras de posgrado en Argentina. De indicadores macroestructurales a las biografías narradas por los académicos universitarios	11
Jonathan Aguirre, Luis Porta y Carolina Vargas Pisani	

COLABORACIONES

La patologización de la vida: ensayo a favor de la expansión subjetiva	39
Ianni Santos de Macedo	

Influencers virtuales creados por inteligencia artificial y su integración en las estrategias de marketing digital de PyME mendocinas internacionalizadas María de la Paz Rego	53
--	----

Implementación del enfoque por competencias en la carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Salta: análisis de programas curriculares y percepciones docentes	61
Victor F. Toledo, Soledad Celiope, María Pía Moreno Fleming y María Victoria Rainero	

Representaciones sobre la co-formación en la residencia pedagógica en Institutos de Educación Superior en el noroeste argentino	85
Graciela Ester Flores, Ana Laura Marín, Miguel Alfredo Pérez y Luisa Josefina Medina	

Las prácticas que “están siendo” en la enseñanza universitaria en clave de
desafíos y devenires en los profesorados de Artes en la UNT en Argentina 111
Pablo Daniel Muruaga

Del hacer al repensar: una experiencia de aprendizaje y solidaridad
como germen de un proyecto de investigación institucional 129
María Martha Villarreal y Federico Rodolfo Santos Berisso

Editorial

En las últimas décadas, la universidad latinoamericana ha transitado una mutación silenciosa pero profunda. Los viejos contornos de la docencia, la investigación y la extensión se han visto interpelados por nuevas formas de producir conocimiento, de enseñar y de habitar la comunidad académica. Los entornos digitales, las demandas de empleabilidad, la irrupción de la inteligencia artificial y las exigencias de un mundo incierto nos confrontan con una pregunta que atraviesa cada uno de los trabajos reunidos en este número: ¿qué significa hoy formar, investigar y pensar desde la universidad?

La respuesta —o más bien, las múltiples respuestas— emerge desde las experiencias, los ensayos y las investigaciones que aquí se presentan. Cada autor, desde su campo y su territorio, ofrece una arista distinta de una misma conversación: la necesidad de repensar la universidad no solo como institución, sino como forma de vida intelectual y ética. En ese sentido, este número se ofrece como un espejo de nuestro tiempo; un tiempo en el que la educación superior busca conjugar innovación y sentido, tecnología y humanidad, eficacia y compromiso.

Los artículos que integran este número trazan un recorrido coral que va desde la acción solidaria hasta la reflexión epistemológica, desde la práctica docente hasta la crítica cultural.

Villarreal y Santos Berisso abren el volumen con un llamado a recuperar la dimensión ética del aprendizaje a través del aprendizaje y servicio solidario, donde enseñar se entrelaza con el compromiso con la comunidad.

Muruaga y Flores et al. prolongan esta reflexión hacia el corazón de la práctica docente, concebida no como mera transmisión sino como un acto político y reflexivo que se piensa a sí mismo, en diálogo con Schön, Edelman y Perrenoud.

El trabajo de Toledo et al. traslada esta mirada al plano institucional, mostrando cómo el modelo educativo por competencias de UCASAL se transforma en un dispositivo de cambio cultural y pedagógico, donde el lenguaje competencial no se reduce a técnica, sino que se convierte en marco ético y formativo.

Desde otro registro, el artículo de Rego introduce la irrupción de la inteligencia artificial en el ámbito comunicacional, invitando a pensar los límites de la automatización y el imperativo de una ética digital en las nuevas profesiones.

El ensayo de Santos de Macedo, por su parte, propone una inflexión filosófica: frente a la “patologización de la vida”, defiende la expansión subjetiva como gesto de resistencia cultural, recordándonos que ningún saber técnico puede sustituir la complejidad de la experiencia humana.

DESAFÍOS



Finalmente, el trabajo de Aguirre et al. amplía el foco al terreno macroestructural, analizando la expansión del posgrado en Argentina y las biografías académicas que le dan cuerpo y sentido, evidenciando que detrás de cada indicador hay trayectorias humanas.

Así, el número despliega una trama que enlaza práctica, ética y subjetividad; una universidad que se transforma cuando se piensa a sí misma, cuando escucha sus contradicciones y se atreve a repensar su función social en tiempos de incertidumbre.

En conjunto, las páginas de este número nos recuerdan que la innovación universitaria no es solo tecnológica, sino también ética y simbólica. La verdadera transformación ocurre cuando la universidad asume su doble vocación: la de formar para el trabajo y, al mismo tiempo, la de formar para la vida; la de preparar para la acción, pero también para la reflexión.

La educación continua, la investigación situada, el aprendizaje solidario, la crítica cultural y la expansión del posgrado son —en estas contribuciones— distintas manifestaciones de una misma búsqueda: ensanchar los límites de lo posible, abrir nuevos espacios de sentido en la docencia, la gestión y la investigación.

Tal vez, como sugiere Ianni Santos de Macedo, el desafío contemporáneo consista en “habitar lo incomprensible sin la urgencia de etiquetar”, sosteniendo la tensión entre lo instituido y lo que aún está por venir.

Este número de *Cuadernos Universitarios* se ofrece entonces como una invitación a la lectura y a la reflexión: un mapa de prácticas y pensamientos que, más que ofrecer certezas, nos anima a seguir preguntando. Porque, en definitiva, la universidad del siglo XXI se construye no solo con saberes, sino con preguntas que expanden nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos.

La expansión de carreras de posgrado en Argentina. De indicadores macroestructurales a las biografías narradas por los académicos universitarios

The expansion of postgraduate programs in Argentina. From macrostructural indicators to biographies narrated by university professors

Jonathan Aguirre, Luis Porta, Carolina Vargas Pisani¹

Educación/ Ensayo científico

Citar: Aguirre, J., Porta, L. y Vargas Pisani, C. (2025). La expansión de carreras de posgrado en Argentina. De indicadores macroestructurales a las biografías narradas por los académicos universitarios. *Cuadernos Universitarios*, 18, pp. 11-36.

Recibido: marzo 2025

Aceptado: mayo 2025

Resumen

La formación de posgrado y sus vínculos materiales y simbólicos con el inicio, el desarrollo y la consolidación de la profesión académica universitaria se configura en un aspecto central en las investigaciones del campo de la educación superior. Las razones de dicha centralidad se encuentran en su constante dinamismo y permanente expansión temática y metodológica. El trabajo que presentamos aquí propone, en primer lugar, una exploración estadística y documental de los procesos de expansión del nivel de posgrado en Argentina a partir del análisis de los informes 2023 y 2025 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y los últimos anuarios estadísticos de la actual Subsecretaría de Políticas Universitarias. En segundo lugar se complementan indicadores macroestructurales con las biografías narradas por académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La mixtura de abordajes entre cuestiones estructurales del nivel y las propias biografías narradas de quienes lo edifican cotidianamente ingresa en el concierto de producciones para matizar conclusiones y proyectar nuevas líneas de indagación sobre el objeto. Los hallazgos que presentamos se desprenden de una investigación mayor realizada en el marco del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, la cual busca comprender la expansión de la formación de posgrado y su incidencia en la profesión académica nacional.

Palabras clave: educación superior - formación de posgrado - profesión académica - fuentes estadísticas - CONEAU.

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP).

Abstract

Postgraduate education and its material and symbolic links to the beginning, development, and consolidation of the university academic profession are central to research in the field of higher education. The reasons for this centrality lie in its constant dynamism and ongoing thematic and methodological expansion. The work presented here proposes, firstly, a statistical and documentary exploration of the postgraduate expansion processes in Argentina based on the analysis of the 2023 and 2025 reports of the National Commission for University Evaluation and Accreditation (CONEAU) and the latest statistical yearbooks of the current Undersecretariat of University Policies. Secondly, macrostructural indicators are complemented by biographies narrated

by academics from the National University of Mar del Plata. The combination of approaches between structural issues at the level and the narrated biographies of those who build it daily enters the concert of productions to qualify conclusions and project new lines of inquiry into the subject. The findings we present are the result of a larger study conducted within the framework of the National Council for Scientific and Technical Research (CONICET) of Argentina, which seeks to understand the expansion of postgraduate training and its impact on the national academic profession.

Keywords: higher education - postgraduate training - academic profession - statistical sources - CONEAU.

Introducción

Presentamos aquí una primera exploración estadística y documental de los procesos de expansión del nivel de posgrado en Argentina a partir del análisis de los informes del 2023 y 2025 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) respecto a los posgrados nacionales y sus diversos procesos de acreditación entre los años 1998 y

2022 y el cruce posible con los últimos anuarios estadísticos de la actual Subsecretaría de Políticas Universitarias en lo que refiere a matrícula del nivel, tasas de graduación y los vínculos que se hilvanan con el ejercicio de la profesión académica². En un segundo término matizamos dichos indicadores con algunas narrativas biográficas de quienes trabajan cotidianamente en el ejercicio de la profesión académica en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

² Según Teichler (2017) se puede afirmar que existen ciertos aspectos comunes que la definen como un objeto de estudio susceptible de ser analizado desde su globalidad y localidad (Marquina, 2020). Tanto Clark (1987) como Teichler (2017) recuperan cuatro aspectos que, con sus matices regionales, cimientan a la denominada “key profession” (Perkin 1994, p. 125). El primero de ellos es su marcada heterogeneidad (Clark, 1987). Dicha heterogeneidad depende, en gran medida, de los distintos planos jerárquicos de la educación superior (la disciplina, la especialidad, la organización y el rango de la carrera docente) que, a su vez, determinan las condiciones de trabajo, el prestigio y la orientación de la profesión (Altbach, 2005). El segundo punto para destacar del objeto de estudio de educación superior son las actividades de investigación y de docencia que componen el cotidiano de los académicos a nivel internacional y local. El tercer aspecto que destacan los autores para definir a la profesión académica contemporánea es “el largo proceso de preparación, estudio, consolidación y maduración que requiere” (Teichler, 2017, p. 3). La edad promedio de los académicos que ostentan cargos de profesores en las universidades oscila entre los 40 y 50 años (Nosiglia et al., 2021). Dicho indicador varía según las dinámicas laborales y profesionales que se transiten en cada sistema universitario de acuerdo con las políticas educativas de cada uno de los países, ya sean europeos, americanos o asiáticos (Teichler, 2017). El último rasgo que comparte la comunidad de académicos y que, por lo tanto, se manifiesta como una característica propia del objeto de estudio está relacionado con la libertad y autonomía.

El trabajo es parte y se desprende de una investigación mayor realizada en el marco del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, la cual busca comprender la expansión de la formación de posgrado en Argentina y su incidencia en el desarrollo de la profesión académica nacional a partir de fuentes documentales y estadísticas oficiales, los resultados arrojados por la encuesta internacional Academic Profession in the Knowledge-Based Society (APIKS) y las narrativas biográficas de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Aguirre y Porta, 2022; Aguirre et al., 2022).

Para el despliegue de dicha investigación, nos valemos de los antecedentes teóricos y empíricos que el campo de la educación superior y de la profesión académica han sembrado en las últimas décadas (Clark, 1983; Altbach, 2005; Fanelli, 2009; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Marquina 2013, 2021; Teichler, 2017; Pérez Centeno, 2017; Fernández Lamarra, 2018; Porta y Aguirre 2019; Aguirre y Porta, 2021; Bruner, 2021; Nosiglia et al., 2021; Foutel, 2022; Aguirre et al., 2023; Marquina y Reznik, 2024).

Asimismo, profundizamos en la línea temática y metodológica de investigación iniciada en nuestros estudios doctorales³ y posdoctorales⁴ en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) —ambos radicados en el Centro de Investigaciones

Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP)—, y al trabajo desplegado por investigadores de los dos grupos en el marco del proyecto APIKS 20182020 (Aguirre et al., 2020; Aguirre, 2021) en torno a uno de los aspectos constitutivos de la profesión académica argentina como es la actualización y formación de los docentes e investigadores universitarios en el nivel de posgrado (Porta y Aguirre, 2019; Aguirre y Porta, 2020; Aguirre 2020, 2021; Aguirre et al., 2024). Una formación que asume una complejidad particular y subjetiva distinta a otras instancias educativas previas por las que atraviesa el sujeto (Mancovsky, 2021; Wainerman, 2016; Fernández Fastuca, 2018; Aguirre et al., 2022).

Nuestra investigación recupera como aproximación inicial al objeto que el crecimiento del nivel de posgrado y la propia formación posgradual de los académicos se debe, en gran parte, al desarrollo, evolución y complejización que la profesión y el trabajo universitario evidenció en las últimas tres décadas en el país y en la región latinoamericana (Dávila, 2010; Fuentes, 2016; De la Fare et al., 2021; Nosiglia y Fuksman, 2020; Araujo y Walker, 2020; Aguirre et al., 2024).

Si bien el nivel de posgrado encuentra su desarrollo inicial en Europa y Estados Unidos en la década de 1950, en América Latina presenta un crecimiento tardío caracterizado por “un desarrollo desigual entre los países en función de las tradiciones educativas y las particulares legislaciones e instrumentos de polí-

³ Aguirre, J. (2019). *La formación docente en argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo*. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Dirigida por el doctor Luis Porta.

⁴ Programa de Estudios Posdoctorales PEP-Universidad Nacional de Tres de Febrero. Modalidad: formación posdoctoral 2020-2021. Proyecto aprobado: “Formación de posgrado y profesión académica en Argentina. Estudio interpretativo a partir de las biografías de los docentes universitarios”. Doctor Jonathan E. Aguirre (UNMP- UNTREF-CONICET). Dirección: doctora Mónica Marquina (UNTREF-CONICET)

tica educativa implementados, los avances de los distintos campos disciplinares y los mercados nacionales” (Araujo y Walker, 2020, p. 13).

En la región, los países que cuentan con mayor trayectoria en la institucionalización del nivel son Brasil, México y Argentina. Dicha expansión de los posgrados latinoamericanos y, especialmente, argentinos se produce en el contexto de dos fenómenos concomitantes: por un lado, la búsqueda de modernización de los sistemas de educación superior en un contexto caracterizado por la globalización económica, política y cultural, y el desarrollo científico tecnológico y, por el otro, la crisis del Estado de bienestar que significó el recorte de los presupuestos gubernamentales y que derivó en una creciente privatización de la educación superior (De la Fare et al., 2021). “Se trata de dos caras de una misma moneda que dan cuenta de los cambios operados y de la configuración que fue adoptando el nivel cuaternario en un corto lapso” (Araujo y Walker, 2020, p. 14).

El crecimiento y evolución de la formación de posgrado en cuanto a diversidad de los formatos, propuestas curriculares y pedagógicas, mayor propensión a la internacionalización y un marcado incremento en el número de graduados en países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México, ha estado asociado al avance científico-tecnológico y su impacto en las esferas económico-productivas y sociales, lo que da origen a la demanda de conocimientos nuevos y a la formación continua para dar respuesta a las necesidades sociales, a la mayor especialización dentro de las profesiones y a la creciente competencia en los mercados laborales (De la Fare et al. 2021; Dávila, 2012). La expansión responde a estos requerimientos que se configuran como el espacio privilegiado de la educación transnacional, caracterizada por la aparición de nuevas disciplinas, la interdisciplinariedad, la especialización y

la internacionalización (Dávila, 2012). Cabe señalar que otro factor de crecimiento, compartido por la mayoría de los países, han sido las políticas académicas para las instituciones universitarias en las cuales comenzó a exigirse la credencial de posgrado para el ingreso, o la promoción en los cargos docentes, así como las políticas de incentivos a la investigación en las que el posgrado se convirtió en un requisito para el progreso en la carrera como investigador o investigadora y para la obtención de recompensas salariales adicionales (Aiello y Pérez Centeno 2010; Aguirre et al., 2024).

La formación de posgrado argentina y su desarrollo en los últimos años se configura en un elemento central para el campo de estudios sobre educación superior siendo abordada desde múltiples constelaciones investigativas. Una de ellas se orienta a analizar la formación de posgrado a partir de sus vínculos con la profesión académica, ya que “el requisito de posesión de esa titulación se vuelve ineludible para acceder a determinados campos profesionales, principalmente para el ingreso a las diversas formas de la carrera académica y de investigación” (Unzue y Rovelli, 2020, p. 38). La revisión literaria en este sentido permite afirmar que la formación de posgrado puede indagarse, de igual manera, desde prismas que colocan en el centro del análisis las vivencias de los sujetos que transcurren la instancia de formación. Una formación que conlleva múltiples complejidades de índole institucional, laboral, económica, académica y, particularmente, emocional y vital (Mancovsky, 2021; Fernández Fastuca, 2018). De alguna manera implica un viraje hacia las historias, las experiencias, las afectaciones y las trayectorias que se van forjando y construyendo a partir de y con los sujetos que transitan el nivel posgradual. Es por ello que nuestras investigaciones apuestan por colocar la mirada en la condición biográfica de los procesos de for-

mación y recuperarlos interpretativamente desde las narrativas de quienes los transitan como estudiantes y como docentes universitarios (Arfuch, 2018; Porta y Aguirre, 2019; Porta, 2021; Aguirre y Porta, 2022; Aguirre et al., 2024).

A continuación se presentan los apartados metodológicos y de hallazgos. Estos se hilvanan a partir de ciertas aproximaciones estadísticas y contextuales, así como de diversas dimensiones del objeto de estudio. El análisis exploratorio de la expansión del posgrado se matizará hacia el final con datos provenientes de la ex Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, hoy devenido en secretaría del Ministerio de Capital Humano, y con las voces narradas por los académicos de la UNMP.

Aspectos metodológicos

La investigación de la cual es parte este texto y de la cual se desprende es edificada desde un enfoque mixto de investigación social (Piovani, 2018). Aun cuando en el inicio de la indagación se trabaja con la descripción, exploración, sistematización y comparación de datos estadísticos y documentos oficiales emanados de organismos públicos y de los resultados arrojados por el proyecto Changing Academic Profession (CAP) y la encuesta internacional de APIKS, en la segunda etapa del trabajo se privilegian abordajes cualitativos, interpretativos y biográfico-narrativos (Denzin y Lincoln, 2015; Grinberg y Porta, 2021).

En esta oportunidad centramos la mirada en un primer momento en la exploración y caracterización de la expansión del nivel posgradual a partir de los documentos oficiales de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) de la República Argentina y de la actual Subsecre-

taría de Políticas Universitarias. Luego complementamos con narrativas de académicos de la UNMP que han sido seleccionados para ser entrevistados a partir de criterios que explicitaremos a continuación.

En términos epistémicos y metodológicos analizamos los documentos e informes oficiales desde lo que Elsie Rockwell ha denominado como “etnografía de archivo o de documentos” (2009, p. 157). En este sentido Rockwell (2009) sostiene que en las instituciones y agencias estatales hay normas no escritas, hay prácticas discursivas y discursos prácticos, hay prácticas que fijan la norma y vigilan su aplicación, algunas disposiciones son producto de prácticas que reflejan ciertos consensos, otras que imponen la coerción y a su vez hay normas y prácticas que tienen escasa relación unas con otras. Por ello, es pertinente encontrar formas de leer los documentos estadísticos que tomen en cuenta el entrelazamiento y la distancia entre la norma, los datos, la política educativa, y las prácticas culturales de las instituciones que los relevan y construyen.

Las fuentes principales de análisis para esta aproximación exploratoria del objeto de estudio son, por un lado, el documento denominado *El posgrado en la Argentina* (2023) y por otro el informe *Carreras de posgrado de Argentina 2025*, elaborado este último por la Dirección de Desarrollo y Relaciones Internacionales en forma conjunta con la Dirección de Acreditación de Carreras, también de la CONEAU. El primero de los trabajos se desprende de un estudio realizado en el marco del convenio de cooperación entre la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria y la Corporación Andina de Fortalecimiento (CAF) del Banco de Desarrollo de América Latina con el objetivo de “fortalecimiento de las capacidades institucionales de la CONEAU” (Comisión Nacional de Evalua-

ción y Acreditación Universitaria [CONEAU], 2023)⁵. Asimismo, se recuperan cruces a partir de los datos proporcionados por los últimos anuarios estadísticos de la Subsecretaría de Políticas Universitarias⁶.

Las narrativas de académicos que matizan, tensionan y complementan los datos macroestructurales emergen de entrevistas en profundidad (Denzin y Lincoln, 2015) realizadas durante los años 2022 y 2023 como parte del trabajo de campo de la investigación mayor del CONICET. Se sustanciaron diversas entrevistas a docentes e investigadores de la UNMP a partir de una selección de tres académicos provenientes de cada una de las facultades de la universidad respetando criterios de pertenencia disciplinar, cargo, edad, posición y género⁷. De dichas entrevistas, junto con las que pudimos realizar a los coordinadores y secretarios del nivel de posgrado de la universidad en el año 2021, se desprenden los retazos narrativos que compartimos en el apartado de resultados. Cada retazo narrativo será referenciado con un número secuencial y el nombre de la persona entrevistada. Todos/as ellos/as han dado su expreso consentimiento para la publicación de su testimonio; elemento este indispensable en el proceso de validación del instrumento en investigaciones autobiográficonarrativas.

Hallazgos. Aproximaciones estadísticas y contextuales desde la propia CONEAU

La educación superior ha tenido, a partir de las últimas décadas del siglo XX, un desarrollo que se ha caracterizado por el surgimiento de nuevas formas institucionales, la ampliación y la diversificación de la oferta de carreras universitarias y el crecimiento de la matrícula, con nuevas configuraciones y con un mayor acceso a grupos sociales antes excluidos de la universidad (Fernández Lammara, 2018; Marquina, 2021). Esta evolución de la educación superior tuvo una manifestación particular en el desarrollo de la formación de posgrado (De La Fare et al., 2021).

En Argentina, la formación de posgrado inició su expansión en la década de 1980, con el crecimiento de carreras de las áreas vinculadas fundamentalmente a las ciencias básicas y a las biomédicas, que habían tenido un desarrollo previo, y carreras de doctorado articuladas alrededor de grupos de investigación con proyección internacional y especializaciones ligadas a la práctica profesional (Araujo y Walker, 2020). No obstante, el crecimiento sostenido en términos cuantitativos, y con sucesivas transformaciones cualitativas, se aceleró a partir de mediados de la década de los

⁵ El informe analizado es una de las producciones que surgen del convenio entre ambas instituciones y describe el universo de programas de posgrado presentados para su evaluación y un análisis de la evolución de la oferta, de los resultados de las evaluaciones, así como de la matrícula y de los posgrados en nuestro país.

⁶ <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

⁷ Si bien aquí compartimos algunos retazos narrativos, pudimos entrevistar a académicos de las 10 Facultades que componen la UNMP: Humanidades, Arquitectura Urbanismo y Diseño, Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias Exactas, Derecho, Ingeniería, Ciencias Agrarias, Salud y Trabajo Social, Psicología, y la Escuela Superior de Medicina. Debieron cumplir los siguientes criterios: haber alcanzado la titulación posgradual dentro de los últimos 15, diez o cinco años y ser graduados de posgrados cursados en el sistema universitario argentino y en la propia UNMP. El criterio de diversidad disciplinar y de tipo de posgrado ya se cumple al tomar como subuniverso de selección las diversas unidades académicas de la universidad. Asimismo se prevé la diversidad de géneros, la antigüedad docente y la pertinencia o no a organismos públicos de ciencia y técnica.

noventa (Pérez Centeno y Aiello, 2021). En 1985 existían aproximadamente 38 maestrías y 135 doctorados en el sistema universitario, a los que se sumaban cursos de especialización y actualización organizados por diferentes instituciones y asociaciones profesionales (Araujo y Balduzzi, 2015). La matrícula estaba concentrada especialmente en el doctorado y se observaba un predominio de inscriptos en las carreras de ciencias básicas⁸ (Krotsch, 1994). Ya entrada la década de 1990, un relevamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación arrojaba el número de 792 carreras con la siguiente distribución: 303 (38 %) especializaciones, 245 maestrías (31 %) y 244 doctorados (31 %).

Dicha expansión fue acompañada con múltiples políticas de sostenimiento del nivel posgradual. La primera de ellas fue la creación del Sistema Universitario de Cuarto Nivel (SICUN) (Decreto 1967/85) que impulsó el registro y la evaluación de los posgrados en las universidades nacionales con el propósito de racionalizar la oferta y mejorar el aprovechamiento del cuerpo académico y priorizar posgrados que se relacionaran con el planteo o la solución de problemas de la región desde el punto de vista social, científico y tecnológico (Araujo y Balduzzi, 2015). Se procedió, en ese contexto, a la evaluación de programas con la intervención de grupos de expertos que debían

considerar la calidad intrínseca de la propuesta y su factibilidad. La decisión final recaía en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)⁹. De alguna manera, este fue el primer intento de evaluación que brindó elementos para la demarcación del sistema de posgrados (CO-NEAU, 2023). Las maestrías y los doctorados se configuraron allí en posgrados de corte académico, mientras que los cursos de formación superior fueron interpretados como las instancias que permitían ampliar la capacitación profesional, a la postre, las especializaciones.

La segunda y tercer política de aseguramiento de la calidad se sustanciaron a mediados de la década de 1990 y están signadas por los dictámenes del Consejo Nacional de Educación Superior, en especial el Dictamen V que diferenciaba los títulos de posgrado de otras actividades de postítulos, como los programas de actualización o cursos de perfeccionamiento y, por otro lado, la definición de una política pública de posgrado respecto a la recreación de la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) (Resolución 3223/1994) en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). La CAP llevó a cabo la evaluación de posgrados por medio de la utilización del método de pares académicos para juzgar la calidad de las carreras. En dichas convocatorias de evaluación no ingresaron las especializaciones, porque uno de los objetivos era

⁸ En el devenir del texto utilizaremos la denominación de ciencias y áreas que establecen los organismos estatales consultados. No obstante, advertimos que la caracterización de cada ciencia varía según el posicionamiento epistémico, teórico y metodológico de quien lo utiliza. Nos alejamos de conceptualizaciones en torno a ciencias blandas y duras sino que recuperamos la distinción entre básicas y aplicadas con las aclaraciones epistémicas que cada caso requiera y con la subcategorización disciplinar que corresponda: ciencias sociales, humanas, de la salud, etc.

⁹ El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) fue creado por decreto del presidente de la República Argentina, doctor Raúl Alfonsín, el 20 de diciembre de 1985. El Consejo es una persona de derecho público no estatal que se sostiene, primordialmente, con los aportes que realizan sus miembros. Durante sus primeros diez años de vida, núcleo, exclusivamente, a las universidades nacionales que, voluntariamente y en uso de su autonomía, se adhirieron a este organismo que organiza las políticas universitarias. A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (1995), se han incorporado los institutos universitarios y las universidades provinciales reconocidas por la Nación.

producir información para el otorgamiento de becas de perfeccionamiento docente y de formación de investigadores de acuerdo con los dictámenes de calidad del Programa de Fondo de Mejoramiento para la Calidad Universitaria (FOMEUC)¹⁰.

Por último, la expansión del nivel de posgrado en las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI tiene sus bases en la sanción de la Ley de Educación Superior 25521/95 (LES). En ese marco se estableció la obligatoriedad de la evaluación y la acreditación de carreras de posgrado para todas las instituciones universitarias del país, se creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como organismo estatal encargado de llevar adelante los esos procesos. Al respecto sostiene Marquina,

La peculiaridad de la agencia de evaluación argentina está dada por la multiplicidad de funciones que le son asignadas por dicha norma, tales como la realización de evaluaciones externas de instituciones cada seis años; la acreditación de programas de grado denominados “de riesgo”¹¹ por comprometer el interés público; y de todos los programas de posgrado. También es la responsable de dictaminar sobre la consistencia y viabilidad de proyectos institucionales, requeridos para la autorización de nuevas instituciones por parte del Ministerio de Educación. También elabora los informes

previos para el otorgamiento de autorización provisoria o reconocimiento definitivo a instituciones privadas; y se encarga del reconocimiento de entidades privadas de acreditación. (2017, p. 2)

Asimismo, la CONEAU no es un organismo que elabora criterios o estándares de evaluación del sistema, sino que aplica regulaciones definidas por la cartera de Educación, que a la vez son consultadas al Consejo de Universidades, que es el ámbito en el que se encuentran representadas el conjunto de las instituciones universitarias, públicas y privadas. No obstante, la agencia sí se encarga de la elaboración de instrumentos de apoyo a los procesos, tales como manuales de pares, guías, y otros documentos (Marquina, 2017).

La evaluación en el nivel superior durante este período adquiere rasgos polémicos toda vez que se privilegian para su consideración cuestiones netamente cuantificables, que abogan a la competencia y al resultado eficiente de los procesos educativos. Pero, si asumimos que “la evaluación de la educación superior es un campo de conflictos, tensiones y disputas, de espacios de poder” (Dias Sobrinho, 2003, p. 71), ninguna evaluación está exenta de valores y subjetividad. Su operacionalización está cargada de actitudes valorativas, interpretaciones, intereses e ideologías, y no puede ser vista por fuera de las realidades históricas y sociales. Pensar en la evaluación

¹⁰ El FOMEUC fue, desde 1996 al 2002, un instrumento de política universitaria que buscó el equilibrio entre el planeamiento estratégico y el mercado académico, es decir entre el establecimiento de prioridades y objetivos de desarrollo y la asignación de recursos mediante un mecanismo concursable de financiamiento por proyectos. Tuvo como objetivo explícito no solo la mejora de la enseñanza por medio de la inversión en recursos humanos y equipos, sino también la creación de una nueva cultura de gestión académica (Programa de Fondo de Mejoramiento para la Calidad Universitaria [FOMEUC], 2002).

¹¹ Se trata de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes (Presidencia de la Nación, 1995, art. 43).

como ámbito político implica reconocer la existencia de contradicciones, dadas por la presencia de variados sectores y grupos. En este sentido, Marquina (2017) advierte que, para sortear las tensiones internas y externas del organismo —evaluación de técnicos y de miembros académicos, legitimidades del saber experto, racionalidad política y burocrática— la CONEAU ha logrado en los últimos años ciertos equilibrios entre los actores participantes que permiten que las tensiones se autorregulen según se logre el contrapeso deseado en cada una las tensiones.

Predomina el rol del evaluador como conocedor, experto, y colaborador a partir de su conocimiento, el rol del evaluado como receptor del aporte recibido desde la evaluación para incorporarlo a sus procesos de mejora continua; y una agencia que en permanente revisión de sus procesos e instrumentos aporta racionalidad a las posibles tensiones dadas entre evaluadores y evaluados, manteniendo internamente un equilibrio entre el criterio político y el funcionamiento autónomo de los procedimientos. En este circuito es posible concebir a la evaluación como facilitadora de la mejora y el cambio, y hay espacio para la reflexión, la participación y la construcción colectiva de sentidos de todos los actores involucrados. (2017, p. 14).

A partir de su creación entonces, toda carrera de posgrado debe pasar por la co-

misión y alcanzar un dictamen favorable el cual habilite la validez del título que otorgue la carrera en cuestión¹². Desde 1997 esta comisión realiza la evaluación y acreditación de las carreras de grado y posgrado del sistema universitario nacional. Datos documentados por la CONEAU (2002, p. 29) sobre las carreras presentadas para acreditación, señalan que aproximadamente el 50 % de los posgrados fueron creados a partir de 1995 y el otro 25 % entre 1989 y 1994, con una tasa promedio de crecimiento anual del 17 % en el período 1989-1994 y del 18 % en el período 1995-2000. Esta explosión de posgrados se desarrolló en forma relativamente tardía, comparado con algunas experiencias de otros países de la región (Araujo y Walker, 2020).

Dada la obligatoriedad de acreditación de carreras que estipula la Ley, desde el inicio de las actividades se han completado cinco convocatorias para la acreditación de especializaciones, maestrías y posgrados en funcionamiento de ciencias básicas, ciencias aplicadas, ciencias humanas, ciencias sociales y ciencias de la salud¹³ (CONEAU, 2023). El informe de CONEAU (2023) junto con las sucesivas acreditaciones de carreras permiten alcanzar una cartografía exploratoria de la situacionalidad institucional del nivel y de su crecimiento en las diversas áreas.

A partir del informe 2023 de la CONEAU se evidencia un marcado crecimiento en los porcentajes de carreras acreditadas del nivel de posgrado y una disminución de la proporción de carreras no acreditadas a lo largo de

¹² Para mayor profundización respecto a los artículos 39, 43 y 44 de la LES y sobre la dinámica de evaluación de estándares aprobados por el Ministerio respecto a la acreditación de carreras de posgrado se puede consultar el documento *El posgrado en la Argentina*, elaborado por la CONEAU en el año 2023.

¹³ Para profundizar en las disciplinas que conforman las grandes áreas de conocimiento según CONEAU, consúltese https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/Carreras-Posgrado_Argentina2025.pdf?utm_source=email_marketing&utm_admin=138887&utm_medium=email&utm_campaign=Nueva_publicacin_Carreras_de_Posgrado

las últimas cinco convocatorias (1998-2022)¹⁴. “El porcentaje de carreras acreditadas ha ido incrementándose en cada convocatoria, desde un porcentaje del 77 % en 1997-2002 hasta alcanzar el 93,8 % en la convocatoria más reciente de 2016 al 2022” (CONEAU, 2023, p. 30). Estos porcentajes no solo muestran el paulatino crecimiento de la oferta de carreras de posgrado en Argentina, sino el enriquecimiento que estas han ido construyendo a partir de la presentación a convocatorias¹⁵.

Si se posa la mirada en la distribución de acreditación de los posgrados en las cinco grandes áreas disciplinares establecidas por la comisión —ciencias aplicadas, básicas, humanas, de salud, sociales— se evidencia un incremento continuo con un salto importante a partir de la tercera convocatoria (año 2006 en adelante) que representa en todos los casos alrededor de un 20 % (CONEAU, 2023, p. 34).

Profundizando la descripción, dentro del total de carreras evaluadas en las dos primeras convocatorias, un 15 % corresponde a doctorados, un 35 % a maestrías y un 50 % a especializaciones. Estos porcentajes del conjunto de carreras constituyen un promedio que, al interior de cada área disciplinar, evidencia distribuciones muy diversas, aunque sostenidas en el tiempo. A pesar de ello, las fuentes consultadas advierten que transversalmente en las cinco áreas mencionadas se ha mantenido una distri-

bución relativamente constante de perfiles profesionales y académicos con algunas variaciones en las ofertas de maestrías y especializaciones. En el área de ciencias básicas han prevalecido los doctorados (64 %) y existe una baja proporción de especializaciones (3,2 %), mientras que en la de ciencias de la salud se presenta un escenario contrapuesto con un marcado predominio en especializaciones (85 %) por sobre las maestrías (11 %) y los doctorados (4 %). En la quinta convocatoria 2016-2022, se asemejan las proporciones de carreras de maestrías y especializaciones en las áreas de ciencias aplicadas, ciencias sociales y ciencias humanas, y ello puede deberse a la progresiva instalación de las maestrías profesionales a partir de la resolución de estándares 160/11 (CONEAU 2023, p. 36).

Por su parte, el informe de CONEAU (2025) denominado *Carreras de posgrado en Argentina* reúne las 4057 carreras de posgrado que actualmente se encuentran con acreditación vigente a nivel nacional. La nómina incluye información de especializaciones, maestrías y doctorados que las instituciones universitarias ofrecerán en el año según lo informado a la Comisión en su consulta anual¹⁶. Del informe se desprenden datos que grafican no solo la expansión mencionada anteriormente del nivel de posgrado en cuanto a la oferta de las carreras, sino también el tipo de gestión universitaria en que se encuadran y la modalidad de dictado.

¹⁴Primera y segunda convocatoria se dieron desde 1997 a 2002; la segunda, de 2006 a 2010; la tercera, de 2012 a 2015 y la quinta de 2016 a 2022 (CONEAU, 2023).

¹⁵Es importante aclarar que en las sucesivas convocatorias de la CONEAU para carreras en funcionamiento pueden encontrarse posgrados que han acreditado solo una vez y posgrados que han acreditado en dos, tres o cuatro oportunidades consecutivas. También, debido a los plazos de acreditación, no todas las carreras deben presentarse a todas las convocatorias, sino que deben hacerlo en aquella que les corresponda por vencimiento del plazo de acreditación —3 o 6 años—. En este punto, la cantidad de posgrados presentados en una convocatoria no representa el total de programas existentes, sino el conjunto de carreras a las que en el fecha establecida por esa convocatoria se les vence la acreditación anterior.

¹⁶Cada carrera ha sido incluida en el área disciplinar que se corresponde con la última convocatoria de la CONEAU a la que se ha presentado y, a partir de la cual, ha obtenido su acreditación actual. La nómina de disciplinas de cada área disciplinar es orientativa y no necesariamente exhaustiva.

En términos generales, para el año 2025 a nivel nacional hay 562 doctorados con acreditación vigente (13,9 %), 1389 maestrías (34,2 %) y 2100 especializaciones (51,9 %). Cerca del 70 % de dichos posgrados pertenecen al sector estatal de gestión universitaria y el 30 % restante al sector privado¹⁷. De las 4057 carreras con acreditación vigente, el 87,7 % se dicta de forma presencial y el 12,3 % lo hace a distancia según la reglamentación vigente. Finalmente, como se verá a continuación de forma desagregada, el área disciplinar con mayor número de carreras de posgrado es el área de Ciencias Sociales (33,3 %) seguida por ciencias aplicadas (23,3 %), ciencias de la salud (23 %), ciencias humanas (18 %) y ciencias básicas (2,4 %). Dichos indicadores, junto con su desagregado en las Tablas 1, 2 y 3, dan cuenta de la expansión del nivel en términos de oferta, al tiempo que evidencian la complejidad de su evaluación y el crecimiento de muchos de ellos a la luz de los criterios de acreditación que la Comisión ha establecido.

Tabla 1
Carreras de posgrado según tipo y área disciplinar

Carreras de posgrado según tipo y área disciplinar		
Ciencias aplicadas		
Doctorado	181	19,1 %
Maestría	373	39,4 %
Especialización	393	41,5 %
Total	947	100 %

Ciencias básicas		
Doctorado	66	66,7 %
Maestría	27	27,2 %
Especialización	6	6,1 %
Total	99	100 %
Ciencias de la salud		
Doctorado	46	4,9 %
Maestría	108	11,6 %
Especialización	777	83,5 %
Total	931	100 %
Ciencias humanas		
Doctorado	128	17,5 %
Maestría	279	38,3 %
Especialización	322	44,2 %
Total	729	100 %
Ciencias sociales		
Doctorado	141	10,4 %
Maestría	602	44,6 %
Especialización	608	45 %
Total	1351	100 %

Fuente: CONEAU, 2025.

¹⁷ Mayoritariamente el nivel de posgrado es arancelado en Argentina. Pero la gestión de las carreras puede ser estatal o privada, independientemente del arancelamiento de los programas.

Tabla 2

Carreras de posgrado según tipo de gestión y área disciplinar

Carreras de posgrado según tipode gestión y área disciplinar		
Ciencias aplicadas		
Estatad	826	87,2 %
Privada	121	12,8 %
Total	947	100 %
Ciencias básicas		
Estatad	96	96 %
Privada	3	4 %
Total	99	100 %
Ciencias de la salud		
Estatad	533	57,3 %
Privada	398	42,7 %
Total	931	100 %
Ciencias humanas		
Estatad	532	73 %
Privada	197	27 %
Total	729	100 %
Ciencias sociales		
Estatad	825	61 %
Privada	526	39 %
Total	1351	100 %

Fuente: CONEAU, 2025.

Tabla 3

Carreras de posgrado según tipo de modalidad de dictado y área disciplinar

Carreras de posgrado según modalidad de dictado y área disciplinar		
Ciencias aplicadas		
Presencial	857	90,5 %
A distancia	90	9,5 %
Total	947	100 %
Ciencias básicas		
Presencial	97	98 %
A distancia	2	2 %
Total	99	100 %
Ciencias de la salud		
Presencial	908	97,5 %
A distancia	23	2,5 %
Total	931	100 %
Ciencias humanas		
Presencial	586	80,4 %
A distancia	143	19,6 %
Total	729	100 %
Ciencias sociales		
Presencial	1110	82,2 %
A distancia	241	17,8 %
Total	1351	100 %

Fuente: CONEAU, 2025.

Como se puede apreciar en las tablas precedentes, si bien la expansión de la oferta de posgrado se da de forma general, de acuerdo con las particularidades, incumbencias y desafíos que presentan las diversas áreas disciplinares, dicha expansión puede acentuarse en determinadas carreras o modalidad de dictado. Por ejemplo, en el área de ciencias de la salud el porcentaje de especializaciones es superior al 80 % mientras que en otras áreas las maestrías y los doctorados hegemonizan la oferta. Incluso dicha variabilidad porcentual se evidencia respecto a la

presencialidad o virtualidad de la modalidad de cursada.

Ahora bien, respecto al universo de estudiantes y graduados, resulta interesante comparar los datos estadísticos de la CONEAU con los que recaba el Departamento de Información Universitaria de la que hasta diciembre del 2023 era la Secretaría de Políticas Universitarias del ex Ministerio de Educación. En la siguiente tabla se detalla la cantidad de carreras de posgrado por área disciplinar y por tipo (especialización, maestría y doctorado) que tuvieron estudiantes en el período 2012-2020.

ÁREA DISCIPLINAR/TIPO	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Aplicadas	282	317	309	321	318	328	356	340	431
Doctorado	70	73	74	76	72	71	78	77	92
Maestría	109	134	118	127	124	134	142	128	167
Especialización	103	110	117	118	122	123	136	135	172
Sociales	248	263	257	266	284	292	281	291	350
Doctorado	50	246	50	53	55	49	50	53	59
Maestría	98	345	100	104	114	119	112	118	141
Especialización	100	359	107	109	115	124	119	120	150
Humanas	197	187	198	200	203	190	188	198	242
Doctorado	52	52	50	49	51	50	51	53	60
Maestría	76	70	73	75	76	66	66	65	86
Especialización	69	65	75	76	76	74	71	80	96
Salud	142	121	128	122	132	129	138	138	171
Doctorado	40	36	38	35	38	34	37	37	46
Maestría	30	24	25	25	27	29	29	28	38
Especialización	72	61	65	62	67	66	72	73	87
Básicas	95	79	81	77	80	68	64	64	74
Doctorado	38	28	29	29	30	34	32	32	34
Maestría	33	33	32	30	31	22	22	21	27
Especialización	24	18	20	18	19	12	10	11	13
Total	964	967	973	986	1.017	1.007	1.027	1.031	1.268

Tabla 4
Cantidad de carreras en funcionamiento por tipo y área disciplinar
 Fuente: CONEAU, 2023.

En la segunda tabla se puede apreciar la cantidad de estudiantes en relación con la cantidad de carreras en el mismo período. Al observar los datos, se infiere que la cantidad de estudiantes se incrementó en un 18 % apro-

ximadamente en el período; mientras que la cantidad de carreras lo hizo en un 32 %. Es decir que el incremento en la oferta de posgrados es superior al incremento en la cantidad de estudiantes.

ÁREA DISCIPLINAR / CARRERAS / MATRÍCULA	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Aplicadas									
Carreras	282	317	309	321	318	328	356	340	431
Estudiantes	15.277	16.890	17.806	19.726	20.191	21.011	24.009	18.805	18.033
Básicas									
Carreras	95	79	81	77	80	68	64	64	74
Estudiantes	7.215	7.471	6.645	7.579	8.017	6.808	6.771	5.765	5.488
Humanas									
Carreras	197	187	198	200	203	190	188	198	242
Estudiantes	30.047	32.762	33.369	36.275	32.989	33.633	32.126	35.668	37.463
Salud									
Carreras	142	121	128	122	132	129	138	138	171
Estudiantes	24.507	26.073	23.895	31.878	28.886	27.888	27.875	28.286	26.441
Sociales									
Carreras	248	263	257	266	284	292	281	291	350
Estudiantes	56.677	60.791	62.427	65.416	70.589	69.769	66.936	67.681	70.969
Total de carreras	964	967	973	986	1.017	1.007	1.027	1.031	1.268
Total de estudiantes	133.723	143.987	144.142	160.874	160.672	159.109	157.717	156.205	158.394

Tabla 5
Matrícula y carreras entre 2012 y 2020 por área disciplinar
Fuente: CONEAU, 2023.

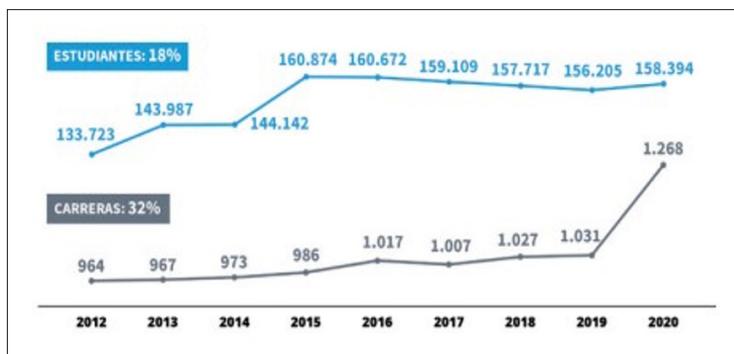


Gráfico 1
Evolución de estudiantes y carreras (2012-2022)
Fuente: CONEAU, 2023.

Si se toman en cuenta las áreas disciplinares, el crecimiento de la oferta se reitera en todas ellas con excepción de las ciencias básicas, la cual ha disminuido en un 20 % desde 2012. Según la información obtenida de la guía de posgrados acreditados que publica la CONEAU, en 2020 las instituciones universitarias ofrecían 3664 carreras, mientras que la cantidad de posgrados que tuvieron estudiantes fue de 1268. Si bien las carreras no abren la inscripción todos los años, la cantidad de posgrados que tienen estudiantes (nuevos inscriptos y cursantes) en la secuencia de 9 años no muestra un crecimiento significativo, aun cuando

existe un volumen importante de nuevas carreras que resultan acreditadas (un promedio de 180 posgrados por año). Los datos muestran la capacidad académica instalada en las instituciones universitarias para el desarrollo de formación de posgrado de calidad (por sus resultados en carreras en funcionamiento y en nuevas propuestas), que está disponible para el diseño de políticas que requieran de esa formación o que apunten a ampliarla (CONEAU, 2023, p. 42).

Respecto a la graduación, los datos recabados por la ex Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación muestran la siguiente distribución por áreas disciplinares:

ÁREA DISCIPLINAR/ GRADUADOS	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
Sociales										
Graduados	4.360	5.052	4.803	5.455	6.223	5.733	6.436	6.100	5.810	49.972
Salud										
Graduados	3.374	3.540	2.158	3.681	4.684	4.340	5.692	4.843	3.576	35.888
Humanas										
Graduados	2.786	2.996	2.945	3.047	2.588	2.876	2.668	3.121	3.511	26.538
Aplicadas										
Graduados	1.478	1.804	1.976	1.757	2.108	1.775	2.331	1.782	1.365	16.376
Básicas										
Graduados	868	921	809	986	966	854	795	665	579	7.443
TOTAL	12.866	14.313	12.691	14.926	16.569	15.578	17.922	16.511	14.841	136.217

Tabla 6

Graduados de carreras de posgrado, en el período 2012 y 2020, por área disciplinar

Fuente: CONEAU, 2023.

Como se aprecia en la tabla, la mayor cantidad de graduados se concentra en el área de ciencias sociales y le siguen en números los de ciencias de la salud, ciencias humanas, ciencias aplicadas y ciencias básicas. Por otra parte, si se consideran los graduados sobre la cantidad de estudiantes, pueden detectarse diferencias entre áreas.

Para realizar una estimación aproximada de la graduación y su relación con la matrícula en carreras de posgrado, se construyó un coeficiente que surge del porcentaje de graduados

sobre los estudiantes. Es importante aclarar que no constituye una tasa de graduación en tanto no identifica el porcentaje de egresados por cohorte. En el período considerado, sobre el total de estudiantes, el coeficiente general es del 10 %. Este porcentaje varía si se consideran las áreas disciplinares y los tipos de carrera (CONEAU, 2023).

Si se considera la relación estudiantes-graduados por área disciplinar, surge que los mejores resultados de graduación corresponden a los posgrados de ciencias de la salud, con

un 14,6 %, seguidos por los de ciencias básicas con un 12,1 %, los de ciencias aplicadas con un 9,5 %, los de ciencias humanas con un 8,7 % y los de ciencias sociales con un 8,5 % (CONEAU, 2023). Cuando se considera el tipo de carrera, las especializaciones cuentan con el mayor coeficiente de graduación, con un 13,8 %. Siguen en porcentaje los doctorados, con un 8,2 %; mientras que las maestrías solo alcanzan un 6,3 % de graduación.

En suma, si tuviéramos que hacer una descripción recursiva de los datos vertidos hasta aquí podríamos advertir que la cantidad de carreras de posgrado que ofrece el sistema universitario argentino ha crecido de manera sostenida desde 1998 hasta 2022. Incluso el último informe de la CONEAU advierte dicho fenómeno. La cantidad total, que reunía 1677 carreras presentadas en las dos primeras convocatorias, tras los sucesivos ingresos de los siguientes veinte años alcanza el número de 7363 carreras de posgrado presentadas ante la CONEAU. Entre ellas, 3199 solo han tenido presentación como carreras nuevas y 4164 cuentan con al menos una evaluación como carreras en funcionamiento. En relación con el crecimiento antes mencionado, resulta revelador observar el ingreso de carreras nuevas desde los inicios de los procesos de evaluación hasta la actualidad, con un promedio de 255 presentaciones por año desde 2011 y una variación por quinquenios que, desde 1997 a 2021, representa un incremento de 516,9 % entre el primero (1997-2001) y el último (2017-2021). De las 7363 carreras presentadas desde 1998, un 66,5 % corresponde a instituciones de gestión estatal y un 33,5 % a las de gestión privada. Si se consideran dentro de este universo las que se han presentado como carreras en funcionamiento, la distribución muestra un 73,6 % de posgrados pertenecientes al sector estatal y un 26,4 % al sector privado.

Ahora bien, a los efectos de profundizar el debate actual, si se considera la distribución por tipo de carrera en los distintos sectores de gestión, se observa que las instituciones de gestión privada ofrecen posgrados en todas las áreas disciplinares; pero concentran la mayor parte de su oferta en las áreas de ciencias sociales y ciencias de la salud. Por su parte, el sector público, en algunas áreas como ciencias básicas, gestiona casi la totalidad de las carreras del sistema; en ciencias aplicadas llega aproximadamente a un 90 % de la oferta y en ciencias humanas supera el 75 % de las carreras ofrecidas. También se observa que, en las áreas de mayor oferta del sector privado, ciencias sociales y ciencias de la salud, la maestría es el tipo de carrera cuyo desarrollo predomina en el primer caso y la especialización, en el segundo. Por su parte, en las áreas de ciencias básicas y ciencias aplicadas, la oferta de doctorados del sector estatal ocupa los mayores porcentajes en la distribución estatal-privada de los tipos de carrera por disciplina. Lo mismo sucede con los doctorados de ciencias de la salud; mientras que en ciencias sociales y humanas crece el porcentaje de doctorados del sector privado, en comparación con la distribución de los otros tipos de carreras.

Finalmente, resulta oportuno en una descripción del universo de carreras de posgrado que ofrecen las instituciones universitarias en la Argentina comparar la información registrada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) entre 2012 y 2020 con los datos que surgen del sistema informático de la CONEAU. De la información recabada surge que la cantidad de carreras que tienen estudiantes, según datos de la SPU, es inferior a la cantidad de carreras acreditadas (nuevas y en funcionamiento) que pueden ofrecer y ofrecen las instituciones. Según la información obtenida de la guía de posgrados acreditados que

publica la CONEAU, en 2020 las instituciones universitarias ofrecían 3664 carreras, mientras que la cantidad de posgrados que tuvieron estudiantes fue de 1268. Si bien las carreras no abren la inscripción todos los años, la cantidad de posgrados que tienen estudiantes (nuevos inscriptos y cursantes) en la secuencia de 9 años no muestra un crecimiento significativo, aun cuando existe un volumen importante de nuevas carreras que resultan acreditadas (un promedio de 180 posgrados por año).

De indicadores macroestructurales a narrativas biografías de académicos

Los indicadores macroestructurales permiten alcanzar una fotografía, un diagnóstico sistémico del fenómeno que venimos indagando en el equipo de investigación. Ahora bien, recuperar algunas de las narrativas biográficas de quienes transitan el nivel de posgrado, o incluso gestionan los programas posgraduales en las universidades argentinas resulta, al menos, necesario al momento de matizar, tensionar o confirmar ciertas tendencias que muestran los datos generales del sistema.

Realizaré mi doctorado cuando el tiempo me dé, ese es el plan, porque me parece que hay un vector que tiene que ver con el tiempo, en áreas cómo la formación de posgrado, que generalmente la hacen profesionales que están trabajando en su disciplina o en la academia y que además suman ese tiempo, si es que lo tienen, cuando lo tienen (...) habría como dos grandes grupos. Uno que tiene que ver con el alumno de posgrado que se dedica a investigación, entonces tanto por el sistema de becas o sistema de CONICET universidad... la formación de posgrado es un requisito y está

contemplado un tiempo para esa formación de posgrado en ese caso. Después hay todo otro grupo de profesionales que no están circulando por investigación, pero que sí quieren acceder a una titulación de posgrado, pero tienen su profesión aparte, clínica en nuestro caso, más allá de la investigación. Ahí sí la disposición del tiempo de esos profesionales que tienen actividad por fuera de la facultad es mucho más escasa. A veces es un obstáculo. (Mauro, exsecretario de Posgrado, Psicología)

En ese momento [cursada de doctorado] era muy joven. Tenía unos cuantos años menos. Hacía poco que me había recibido y siempre tuve inquietud —desde alumna— por la investigación. Mi intención era profundizar en las áreas que a mí me interesaba. Las opciones eran buscar espacios académicos donde pudiera desarrollar esa parte de la investigación. Bueno, averigüé en varios lados, pero finalmente fui a la UBA. Hablé con la directora del doctorado, que luego fue la primera directora del doctorado nuestro. Me explicó todo como era, el reglamento, las condiciones, requisitos y me orientó, porque viviendo afuera y no estando en Buenos Aires te sentís un poco perdida porque no sabes la mecánica de la facultad. Me orientó todo lo que era la parte formal, cómo debía presentar la nota para pedir el reconocimiento de las horas, qué eran las cosas que yo tenía que acreditar de la carga horaria o de los cursos que tenía que profundizar para el desarrollo de mi tesis. Así que ella, si bien no era la directora de mi tesis en particular, como directora de la carrera me orientó mucho. Entonces lo hice, por una vocación que tenía ya como estudiante por la investigación. (Ana, directora de Doctorado, Derecho)

No hice el doctorado con beca, me lo costé yo porque en ese momento era gratuito, no tenía un arancel. El único gasto que tenía, más allá de los insumos propios de cualquier investigación, eran los traslados. En ese momento la universidad no cobraba un arancel. Lo hacía gratuito. Era en los primeros años... recién se empezaba a abrir la universidad. Habían pasado pocos años de la democracia y no se había arancelado el posgrado todavía. Eso llevó varios años: me doctoré en octubre del 99. Entre una cosa y otra, más o menos estuve seis años, en hacer la tesis, desde que presenté el plan y la terminé. La defensa fue en octubre del 99. Paralelamente estaba haciendo el de docencia universitaria. No obstante eso, por supuesto que esa trayectoria de la que hablabas hoy, te marca cuando inicias el camino de la investigación o la profesión académica, porque el doctorado, una cosa que a veces cuesta —aunque ahora no, fijate que es más claro, ahora lo noto más claro en el alumnado— encontrar un sentido. Eran pocas las personas que lo hacían porque le encontraban un sentido, todos aquellos que se habían formado profesionalmente. Todas las fichas había que ponerlas en la profesión o en la carrera judicial. Esto de investigar o dedicarse a la docencia, con todo respeto, se decía que era perder tiempo. Había sectores de graduados que pensaban eso y uno lo hacía por vocación, no pensaba cuánto iba a ganar o si iba a ganar plata haciendo eso. No era lo que me llevaba a hacer esa carrera. Luego que vos te recibís, eso es lo interesante, te das cuenta la cantidad de puertas que se te abren por esta formación. Después empiezan las cuestiones institucionales. Con el transcurso de los años se abrió la CONEAU, empezaron a armar comités para evaluar carreras, y si eras doctor te llamaban

para evaluar tesis y si no, no. Si eras doctor te llamaban para dictar clases en otros doctorados; si no eras doctor, no. Hay un montón de cosas: te invitaban a escribir artículos en revistas científicas, participabas de otros ámbitos en los espacios académicos, entrabas a otros espacios académicos. Eso el profesional no lo veía, porque veía lo inmediato: te rinde económicamente o no. Uno lo hacía por vocación. Las gratificaciones que te da la formación o la carrera las ves después, cuando estas graduado. La forma en que te vas insertando en estos espacios: notas la diferencia con aquellos que no lo hicieron o que optaron por la profesión. Por lo que fuera, las circunstancias de la vida, que no pueden dedicarle el tiempo, tienen que trabajar más horas, lo que sea. Yo también tenía familia, cuando defendí mi tesis habían nacido mis dos hijos: lo hice con mucho esfuerzo. Te lo digo en forma vulgar: no es que no tenía nada que hacer. No es así, no es mi caso. Ocurre en humanidades, a veces, personas con mucha disponibilidad de tiempo y pueden hacer posgrados, maestrías en distintos lados, porque pueden porque su vida se los permite, su entorno, su realidad. Yo lo hice con esfuerzo y sacrificio, porque ya tenía mi familia formada, mis hijos eran chicos (uno nació en el 95 y el otro en el 96). En ese ínterin estaba haciendo la tesis. Después tuve otra, pero ya es distinto porque tenía todo hecho. Es un esfuerzo de voluntad muy grande, que muchas veces el alumno de posgrado tiene que invertir en eso. (Ana, directora de Doctorado, Derecho)

Yo soy biólogo. Soy licenciado en biología y digamos que para los biólogos en general, la mayoría nos dedicamos a esto porque queremos hacer investigación. Hacer el doctorado es un paso lógico y obvio des-

pués de una licenciatura. Yo creo que la gran mayoría de los que estudian biología, salvo que quieran dedicarse a algún tipo de actividad privada, qué es muy poco, tendemos a querer hacer investigación. Digamos que la forma de insertarse en el sistema es el doctorado. Así que básicamente es una continuación lógica del inicio de la carrera. (Juan, secretario de Posgrado, Biología)

Las narrativas compartidas por Mauro, Ana y Juan vuelven sobre lo dificultoso de cursar un posgrado, sobre la noción de tiempo que implica hacerlo (Aguirre et al., 2024) y la retribución simbólica que asume el devenir en el nivel. Al adentrarnos en las diversas sinfonías biográficas de los participantes de la investigación pudimos observar la trama que se va forjando entre lo fortuito y lo deseado, entre el acontecimiento y la contingencia, entre lo cumplido y lo proyectado en el devenir de sus vidas. Temporalidades difusas, nómades, familia(s), hijos/as, viajes, director(es), colegas, trabajo y profesión conforman melodías de una misma pieza musical (Aguirre y Porta, 2022; Aguirre et al., 2024). Una pieza que es singular y colectiva a la vez y que, en nuestro caso, podemos significarla a partir de la narración de sus propios autores. El espacio biográfico materializado en relato posibilita volver sobre esa experiencia y producir, junto a quien narra, nuevo conocimiento (Arfuch, 2010). Incluso en este concierto narrativo emerge la particularidad disciplinar y el tipo de programa como condición necesaria a considerar en el análisis de las trayectorias en el nivel de posgrado. No es lo mismo quienes cursan una carrera de corte profesionalista que aquellos que transcurren su formación en programas más académicos. Juan, con su experiencia biográfica, recupera la particularidad de las ciencias exactas en torno a la continuidad que mayo-

ritariamente hay entre el grado y el posgrado. Ana y Mauro recuperan las complejidades del ejercicio de profesiones liberales y la cursada de posgrados que tensionan los objetivos de quienes los cursan, sus sentidos y sus retribuciones (Foutel, 2024).

A continuación, Silvia, Federico y Alejandra retoman coordenadas biográficas y profesionales de los posgrados a partir del ejercicio profesional académico, la internacionalización que aporta y el valor simbólico que posee en la universidad. Dicho valor se contrapone con las estadísticas revisitadas en este escrito y que se pueden encontrar en los anuarios estadísticos de la Subsecretaría de Políticas Universitarias. Si bien la profesión académica exige y premia a quienes poseen doctorados y maestrías, dichas titulaciones no son generalizadas en el cuerpo académico universitario. Allí acontece una tensión que las investigaciones situadas pueden desentrañar posando la mirada analítica en los intersticios del sistema.

Yo era grande [cuando cursé el doctorado], digamos a nivel de lo que suele ser actualmente la edad juvenil de quienes lo cursan. Hacen el grado y el posgrado inmediatamente. Es como una continuidad que tienen, como un camino que se busca recorrer en la carrera académica, como una condición también, si bien para mí no fue una condición. Pero uno se autoimpone también ciertas condiciones, porque en el entorno social de la universidad es muy competitivo, aunque no compitan otras personas con vos, pero simbólicamente competitivo, es muy competitivo. Entonces es como que sí se mira mucho el nivel de formación y también hasta se puede estigmatizar las carreras cuando no hay docentes con posgrados dando en esa carrera. “No es doctor, es profesor y no es doctor”. Entonces eso

me parece que influye mucho también en la decisión que vos tomas para seguir un doctorado o una maestría, en el sentido de decir “bueno, a ver, también lo hago por mí”, pero también lo hago socialmente, porque yo me desempeño en un espacio donde eso es lo común, por tanto, como que es visto por la comunidad universitaria como algo importante. Pero además, en aquel momento para nosotros estaba cerrada la posibilidad en la carrera de acceder a un montón de cosas del sistema. Por ejemplo, en el sistema de categorización para tener la categoría 2 y la 1, pero primero la 2, vos tenías que tener el doctorado y otra cantidad de cosas, pero si no tenías no categorizabas. Yo por ejemplo, cuando tenía mi categoría 3 me sobraba puntaje para tener la categoría 2, pero me faltaba el doctorado. Entonces también era un requisito para en el Sistema Nacional de Categorizaciones y para nosotros desde una disciplina que es vacancia en la Argentina — Bibliotecología— que está en siete universidades y en todas más o menos en la misma situación, poder acceder a evaluar. Porque si no, nos evaluaban desde otras disciplinas. Esto por ponerte algunos ejemplos nada más. (Silvia, directora de centro de investigación y exdecana, Humanidades)

La tesis te voy decir que a mí me parece la experiencia personal de mi vida de estudiante. Nunca hice un esfuerzo tan grande y yo creo que estudié más para escribir la tesis que durante toda mi vida. Entonces eso es lo que yo sentí, que sentí que estaba haciendo un esfuerzo muy grande, que me llevaba mucho tiempo. (...) Es un esfuerzo muy grande después de horas y de dejar de hacer otras cosas. (Silvia, directora de centro de investigación y exdecana, Humanidades)

Yo siento que mi mirada sobre estos posgrados [doctorado, maestría y especialización] no es una mirada que los pondera como algo que te hace Gardel. No tienen para mí una carga en mi formación tan fuerte. Entiendo que hay en el ámbito de la universidad una lógica que hace que se tenga mucho peso en la especialización, la maestría. Para mí son llaves que abren puertas. Pero incluso es simbólico, fijate que en las comunicaciones de la facultad, cuando das un seminario, una asignatura, se pone por delante el máximo título alcanzado incluso antes de los nombres. En mí pasó por otro lado. Yo quería ser mejor profesional. Mejorar mi práctica docente, mi práctica de investigación más allá de la retribución material o simbólica que el título me daba. Obvio luego lo usufructúas, pero a mí me pasó por otro lado. Y vaya que me abrió puertas. Incluso en lo económico, gracias al acuerdo entre el gremio y las universidades por el porcentaje en el básico de los posgrados. (Federico, académico universitario, Humanidades).

Pude hacer el doctorado porque hubo un proceso de crecimiento de la oferta del posgrado en Argentina lo cual me permitió luego irme a España a hacer mi posdoctorado, a Barcelona. Fui parte de una generación que pudo realizar sus estudios aquí. Si bien el posgrado es arancelado, cuesta mucho en tiempos y en sacrificios profesionales y personales, el crecimiento del nivel en los últimos 20 años posibilitó que ya no sea exclusivo de unos pocos, sino que poco a poco pueda democratizarse más su alcance. Lógicamente que hay posgrados que deberían revisar sus programas, sus planes y su itinerario curricular, y más en Ingeniería. Pero percibo eso. E incluso la importancia de lo colectivo. Cada vez más se trata de que la

trayectoria en un posgrado, en este caso, un doctorado, no sea en solitario. Y eso es importantísimo. (Alejandra, directora de centro de investigación, Ingeniería)

Advertíamos en otro escrito que el transcurrir un posgrado implica, al menos desde nuestros lentes interpretativos, un itinerario educativo distinto a otros que ha cursado la persona que decide emprenderlo (Aguirre et al., 2024). Más allá de las coordinadas institucionales o curriculares del programa de formación, para quien lo transita implica una subjetivación particular y nueva (Aguirre, 2021; Mancovsky, 2021; Aguirre y Porta, 2022). Conviven en esos aconteceres temporalidades nómades, territorios variopintos de significación, performatividades textualizadas y experiencias vitales alternativas a las ya vividas en el la formación escolar o universitaria de grado (Aguirre et al., 2024). Las narrativas de los colegas de la Universidad Nacional de Mar del Plata le colocan rostro humano a los datos sistémicos compartidos en el inicio del artículo. Permiten un acercamiento al objeto de forma más situada que enriquece y tensiona las informaciones macroestructurales, abriendo debates y proyecciones a nuevas investigaciones en el campo. Lo biográfico y narrativo posibilita ese juego multinivel que expande sentidos y reajusta análisis en el campo educativo contemporáneo (Porta, 2021; Aguirre, 2022; Crego et al., 2023).

Conclusiones y posibles líneas de indagación futuras

La posesión de un título de posgrado no es una condición generalizada entre los académicos argentinos. Según los últimos datos de los anuarios de estadísticas universitarias, menos del 10,7 % del total de cargos docentes de las

universidades nacionales cuentan con título de doctor, el 5,8 % cuenta con título de maestría y el 4,2 % posee título de especialización (Subsecretaría de Políticas Universitarias, 2022). A pesar de ello, el nivel de posgrado continúa siendo una de las credenciales profesionales y educativas más importantes en el campo laboral universitario y evidencia en las últimas décadas una marcada expansión en su oferta, tanto en el sector público como en el privado (Aguirre, 2021; De la Fare et al., 2021).

El posgrado es parte constitutiva de la profesión académica global y local. Comprender los imbricados vínculos que se entretienen entre ambos objetos de estudio se configura en el objetivo principal de nuestras investigaciones en el seno del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Incluso, posar la mirada analítica en los datos macroestructurales para luego sumergirnos en las vicisitudes que estos asumen en el devenir cotidiano del nivel posgradual y el despliegue de la formación marca un marcado aporte al campo de la educación superior contemporánea.

En este sentido, los estudios biográficos, autobiográficos y narrativos que los equipos venimos llevando a cabo desde hace más de 15 años expanden los hallazgos que se puedan alcanzar en torno a la profesión de los académicos argentinos y su propia formación de posgrado.

Respecto a las principales conclusiones que se desprenden de la indagación exploratoria propuesta se advierte un marcado crecimiento en las carreras acreditadas en la CO-NEAU durante las últimas convocatorias y en la misma medida se vislumbra la expansión de la oferta de los posgrados en las diversas áreas del conocimiento. Cabe señalar aquí que el nivel posgradual es arancelado, de manera tal

que quien cursa un doctorado, una maestría o una especialización debe abonar matrícula y cuotas por seminarios o clínicas según el programa establecido por la institución universitaria que lo ofrece.

El perfil de la oferta de carreras, esto es, académicas o profesionalizantes, también varía según las disciplinas; pero se mantiene la tendencia al crecimiento y la expansión. Incluso, del documento consultado, emergen con potencia los aportes que la CONEAU ha permitido en torno a la evaluación de carreras y a las mejoras que estas deberían proyectar de convocatoria a convocatoria. Asimismo, tanto el surgimiento de la Comisión como su desempeño durante los años ha reactualizado los debates en torno a la evaluación académica, los estándares de calidad fijados por el Ministerio, las tensiones en torno al control, medición de las competencias y la búsqueda del eficientismo técnico por sobre otras variables (Marquina, 2017). Recuperamos aquí la idea de Marquina al referirse al equilibrio que la Comisión ha intentado recrear constantemente para que dichas tensiones internas y externas puedan sinergizarse para la mejora de las carreras posgraduales argentinas.

La información sobre posgrados, matrícula y graduados relevada a partir de las distintas fuentes y los resultados obtenidos por las carreras nuevas y en funcionamiento en los procesos de acreditación muestran la capacidad académica instalada en las instituciones universitarias para el desarrollo de formación de posgrado y su potencial en cuanto a cobertura, que está disponible para el diseño de planes estratégicos y políticas que requieran de esa formación o que apunten a incrementar la cantidad de estudiantes de este nivel. Asimismo, los datos evidencian la progresiva instalación de una cultura de excelencia y una consolidación de las condiciones de formación de las

carreras que, por un lado, le han permitido a la CONEAU definir mecanismos diferenciales de evaluación para nuevas carreras y para carreras que han acreditado en más de una oportunidad; y, por el otro, constituyen un marco para la revisión de estándares muy diferente del existente en la primera década de los procesos de acreditación.

Es menester aclarar también que, si bien la expansión de la oferta es evidente, el crecimiento de la matrícula y la tasa de graduación lo es en menor escala. Queda allí la tarea de profundizar los estudios en torno a las trayectorias de quienes cursan un posgrado, cuánto y cómo los programas de formación contemplan el acompañamiento a los actores implicados y en qué medida las políticas públicas de ciencia y tecnología, las vinculaciones con el CONICET y otras agencias de estímulo a la formación de recursos mediante becas de posgrado, como así también las coyunturas sociales, políticas y económicas nacionales facilitan u obturan el crecimiento del nivel y la posibilidad de que cada vez más académicos enriquezcan su profesión con la realización de sus posgrados. Posiblemente, en el escenario actual y futuro de la educación universitaria argentina y de los recortes presupuestarios a los organismos de ciencia, tecnología e innovación, los posgrados vean una merma en la matrícula y en la modalidad de seguimiento de los programas. Incluso la coyuntura pospandémica a partir de la cual se generaron alternativas potentes de virtualidad e internacionalización también se verá reconfigurada en los nuevos escenarios universitarios.

En ese marco, este estudio no solo espera proveer información que contribuya con la planificación académica de las instituciones universitarias, con futuras revisiones de los estándares de posgrado y con el diseño de políticas públicas vinculadas con el desarrollo y

el incentivo de la formación en este nivel, sino que intenta colocar ciertos interrogantes sobre la forma en la cual producimos conocimiento en torno al objeto de estudio y, lo más significativo, sobre cómo habitar biográfica y narrativamente los cotidianos de formación para, desde allí, coproducir conocimiento situado y significativo para la vida de quienes cursan un doctorado, una maestría o una especialización.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. (2021). Profesión académica y formación doctoral. El caso argentino en el marco del estudio internacional APIKS. *Revista Praxis*, 25(1), 1-15.
- (2022). *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente "Polos de Desarrollo"*. EUDEM.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2020). Aproximaciones preliminares a la profesión académica argentina. Un análisis comparado a partir del caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista IRICE*, 39(2), 54-87.
- Aguirre, J. Marquina, M. Porta, L. y Foutel, M. (2020). *Formación de posgrado y profesión académica en Argentina desde las biografías de los docentes universitarios. Preludio de una investigación posdoctoral a partir del proyecto APIKS*. VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Ciudad de Buenos Aires, 30 de agosto al 2 de septiembre.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. Narrativas de académicos(as) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *RMIE*, 91 (26), 1035-1059.
- (2022). Texturas biográfico-narrativas en la formación de posgrado. Entre expansiones temáticas y sinfonías vitales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(22), 1-15.
- Aguirre, J. Porta, L. y Ramallo, F. (2022). Tramas cronotópicas y devenires auto-biográficos en la formación doctoral. La performatividad del posgrado desde las narrativas de docentes universitarios. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1-22
- Aguirre, J. Foutel, M. y Porta, L. (2023). Intersecciones tácitas y manifiestas entre la formación de posgrado y la profesión académica: la Universidad Nacional de Mar del Plata en contexto. *Revista del IICE*, 53(2), 219-241
- Aguirre, J. Porta, L. y Foutel, M. (2024). Temporalidades nómades en educación superior. Formación de posgrado y profesión académica desde mixturas metodológicas alternativas. (2024). *Integración y Conocimiento*, 13(2), 220-243.
- Aiello, M. y Pérez Centeno, C. (2010). *La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada*. [Ponencia]. I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en Educación Superior. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, 7 y 8 de mayo.
- Altbach, P. G. (2005). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. Center for International Higher Education Lynch School of Education.
- Araujo, S y Balduzzi, M. (2015). La evaluación y acreditación de los posgrados. Algunas vinculaciones preliminares entre la legislación de Argentina y Paraguay. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11 (1), 1-20
- Araujo, S. y Walker, V. (2020) El posgrado en la Argentina: la acreditación en perspectiva comparada. *Integración y Conocimiento*, 9(1), 11-29

- Arfuch, L. (2010). Sujetos y narrativas. *Acta Sociológica* (53), 1941. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2010.53.24297>
- Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (2021). La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner. *Revista de Educación*, 4(2), 269-280
- Chiroleu, A. (2002). La Profesión Académica en Argentina. *Revista (Syn)Thesis*, 7(1), 41-52.
- Clark, B. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.
- CONEAU. (2025). *Carreras de posgrado de Argentina 2025*.
- (2023). *El posgrado en Argentina*. <https://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/ElposgradoenArgentina.pdf>
- Crego, M. V., Ramallo, F., y Porta, L. (2023). Investigar la docencia: desplazamientos eróticos en el estudio de los profesores memorables. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(18), 119-133.
- Dávila, M. (2012). Tendencias internacionales en posgrado. *Revista Integración y Conocimiento*, 1(2), 18-26
- De la Fare, M., Rovelli, L. y Unzué, M. (2021). Formación e inserción de personas doctoradas en ciencias sociales y humanas en América Latina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), 999-1005.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2015). *Manual de investigación cualitativa: métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Días Sobrinho, J. (2003). Avaliação da educação superior regulação e emancipação. *Avaliação*, 8(2), 31-47.
- Fanelli, A. M. (2009). La docencia universitaria como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos. En *Profesión académica en Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*. CEDES.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2013). La profesión académica en América Latina: tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco*, 23(1), 99117.
- Fernández Lamarra, N., Pérez Centeno, C. Marquina, M. y Aiello, M. (2018). *La educación superior universitaria argentina. Situación actual en el contexto regional*. UNTREF.
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo-UAI.
- Foutel, M. (2022). *La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Rosario.
- (2024). *Profesión académica en las Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes: un estudio mixto y en tres dimensiones*. EUDEM.
- Grinberg, S. y Porta, L. (2021). La investigación educativa como umbrales de sentidos porvenir. *Praxis educativa*, 25(1), 1-6
- Krotsch, P. (1994). La problemática del posgrado en la Argentina y en América Latina. En Ezcurra, A. M. y otros, *Formación docente e innovación educativa*. REI-IDEAS-AIQUE.
- Mancovsky, V. (2021). *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Ed. Biblios.
- Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15(1), 35-58.
- (2017). Equilibrios y tensiones en dos décadas de acreditación universitaria en Argentina: Aportes para un modelo conceptual. *Revista Educación*, 41(2), 1-15

- (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local. *Revista de Educación*, 24(2), 19-36.
- Marquina, M. y Reznik, N. (2024). Internationalized academics in Argentina: A privilege or an option? *TÜBA Higher Education Research/Review*, 12(1), 1-15
- Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS. *RELAPAE* (12), 61-81.
- Nosiglia, M. C. Fuksman, B. y Januszewsky, S. (2021). La profesión académica en Argentina: el caso de los auxiliares docentes en las universidades nacionales. Hallazgos del estudio internacional APIKS. *Integración y Conocimiento*, 10(1), 210-232.
- Pérez Centeno, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y Conocimiento*, 7(2), pp.226-255
- Pérez Centeno, C. Aiello, M. (2021). Contratos docentes, tareas múltiples: la relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. *Revista de Educación*, 24(2), 61-93.
- Piovani, J. M. (2018). Triangulación y métodos mixtos. En Marradi, A. Archenti, N. y Piovani, J. I. *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI.
- Porta, L y Aguirre, J (2019). Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad. *Revista Faces*, 25(53), 71-89.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. EU-DEBA.
- Presidencia de la Nación. (1995). Ley de Educación Superior 24521. http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html#titulo
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Teichler U. (2017). Academic Profession, Higher Education. En Shin J., Teixeira P. (Eds.) *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht.
- Subsecretaría de Políticas Universitarias. Secretaría de Educación de la Nación Argentina. (2022). *Anuario estadístico*.
- Unzué, M. y Rovelli, P. (2020). Expectativas laborales, movilidad e inserción de personas recientemente doctoradas en el área de Ciencias Sociales en Argentina. *Pensamiento Universitario*, 19(1), 38-51.
- Wainerman, C. (2016). El desempeño en el nivel doctoral de educación en cifras: ausencia de información y sugerencias para su producción. *Education Policy Analysis Archives*, 24(125), 1-25.

Jonathan Aguirre

Perfil académico y profesional: Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Posdoctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). Especialista en Docencia Universitaria y profesor en Historia por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMP). Docente, investigador y director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigador del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata
Identificador ORCID: 0000-0002-6291-2545

Luis Porta

Perfil académico y profesional: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Investigador Principal del CONICET. Docente e investigador

del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Codirector del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), UNMP. Actual secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, UNMP. Director de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Identificador ORCID: 0000-0002-5828-8743

Carolina Vargas Pisani

Perfil académico y profesional: Becaria de Investigación del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

COLABORACIONES



La patologización de la vida: ensayo a favor de la expansión subjetiva

The pathologization of life: an essay in favor of subjective expansion

Ianni Santos de Macedo¹

Educación/ Ensayo científico

Citar: Santos de Macedo, I. (2025).
La patologización de la vida: ensayo a
favor de la expansión subjetiva. *Cua-*
dernos Universitarios, 18, pp. 39-52.

Recibido: mayo 2025

Aceptado: junio 2025

Resumen

En el núcleo de la vida social contemporánea, se observa un fenómeno cada vez más presente: la circulación, apropiación y uso cotidiano de categorías diagnósticas provenientes del campo de la salud mental. A partir de la teoría de las representaciones sociales, este ensayo propone una reflexión crítica sobre cómo dichas categorías, al instalarse en el lenguaje común, adquieren funciones simbólicas estructurantes de la subjetividad. Bajo la óptica de la búsqueda de sentidos y significados, se invita al lector a pensar sobre la patologización de la vida como un fenómeno cultural complejo que atraviesa las formas de nombrar, interpretar y experimentar la realidad. Más que rechazar el diagnóstico, el texto apuesta por su desnaturalización, mediante cuestionamientos éticos, plurales y sensibles a la experiencia humana, en favor de la expansión subjetiva.

Palabras clave: psicología social - normas sociales - salud mental

Abstract

At the core of contemporary social life, a growing phenomenon becomes evident: the circulation, appropriation, and everyday use of diagnostic categories from the field of mental health. Grounded in the theory of social representations, this essay offers a critical reflection on how such categories, once embedded in everyday language, acquire symbolic functions that shape subjectivity. Through the lens of meaning-making processes, the pathologization of life is explored as a complex cultural phenomenon that influences how reality is named, interpreted, and experienced. Rather than rejecting diagnosis, the essay advocates for its denaturalization through ethical, plural, and sen-

¹ Pertenencia institucional

sitive inquiries into human experience, in favor of subjective expansion.

Keywords: social psychology – social norms – mental health

Introducción

La intensificación de la patologización de los comportamientos humanos y los impactos derivados de este proceso han adquirido una visibilidad creciente en las sociedades contemporáneas. Este fenómeno revela una tendencia cada vez más marcada a encuadrar experiencias subjetivas ordinarias dentro de categorías diagnósticas, en un movimiento que responde, por un lado, al avance de las ciencias médicas y psicológicas y, por otro, a una lógica cultural de control y normalización de la vida. Aunque esta problemática ha sido ampliamente discutida en las últimas décadas, no es, sin embargo, una cuestión novedosa. Ya en el siglo XIX, la obra *O alienista*, de Machado de Assis (2017), anticipaba de forma irónica y crítica los peligros de una racionalidad científica carente de sensibilidad frente a la diversidad de la existencia humana.

En la actualidad, manuales diagnósticos — como el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM), publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría (2013)— se sustentan en una legitimación médico-científica que les confiere autoridad para establecer qué comportamientos son considerados normales y cuáles deben ser clasificados como trastornos en el campo de la salud mental. Su relevancia es innegable, ya que orientan la formulación de planes terapéuticos dirigidos al sufrimiento humano, el cual es rápidamente capturado por un aparato terapéutico predominantemente farmacológico. Entrelazados con la lógica de la medicalización, estudios contemporáneos han cuestionado el papel de estos dispositivos en la consolidación de una búsqueda por el alivio inmediato del malestar,

lo que los convierte en uno de los principales vectores que impulsan dicho proceso. No obstante, se observa una dimensión aún poco explorada: su creciente apropiación por parte de los propios sujetos en su vida cotidiana.

En este contexto, emociones, conductas y formas singulares de existir son traducidas en categorías clínicas por personas que muchas veces no tienen formación en salud mental, pero se apropian de un lenguaje psicopatológico legitimado socialmente, reproduciendo saberes técnicos como si fueran propios. ¿Qué significa, entonces, que conceptos originalmente científicos circulen de forma tan naturalizada en los discursos cotidianos? ¿Hasta qué punto esa apropiación promueve una forma de control simbólico que limita a los sujetos a interpretarse mediante etiquetas diagnósticas?

Si bien estos dispositivos han sido ampliamente debatidos en términos de su eficacia y alcance clínico, persiste una dimensión menos explorada: las motivaciones subjetivas que llevan a los individuos a apropiarse de estos marcos diagnósticos en su vida diaria. Como señala Moscovici (2003), los significados y sentidos atribuidos a los comportamientos no solo reflejan interpretaciones culturales, sino que son constitutivos de la propia experiencia subjetiva. Lo desconocido, a su vez, tiende a provocar malestar e inseguridad; y es precisamente en este punto donde emerge una necesidad humana fundamental: nombrar, clasificar y dotar de sentido aquello que escapa a la comprensión inmediata. ¿Pero qué implicancias están involucradas en esa necesidad humana de nombrar? ¿En qué medida, al buscar explicaciones y etiquetas, no terminamos silenciando la complejidad de la existencia?

Considerando el ensayo científico como un género textual propicio para la proposición de nuevas perspectivas e ideas sobre cuestiones de interés actual (Campos, 2015), el presente trabajo se propone reflexionar sobre el uso de términos psicopatológicos en la vida cotidiana desde la perspectiva de la psicología social. Si bien la fundamentación teórica puede ser menos extensa que en otras modalidades del discurso académico, la inferencia lógica presentada en este ensayo se sustenta principalmente en la teoría de las representaciones sociales, propuesta por Moscovici, que brinda el respaldo conceptual fundamental para el desarrollo del análisis. Asimismo, se recurre a fuentes académicas complementarias coherentes con la problemática abordada; sin embargo, cabe resaltar que, acorde con la naturaleza propia de este tipo de ensayo, el foco principal está en las reflexiones propuestas por la autora.

De este modo, más que ofrecer datos empíricos o generalizaciones inductivas, este trabajo busca abrir un espacio de reflexión crítica en torno a los procesos de significación que atraviesa la incorporación de términos psicopatológicos en la vida cotidiana. Lejos de cuestionar o deslegitimar la relevancia técnico-científica de tales clasificaciones, se propone fomentar una actitud analítica respecto de su articulación con las motivaciones intrínsecas que configuran dicha experiencia, en particular aquellas vinculadas con la manera en que los sujetos interpretan y dotan de sentido a sus vivencias en contextos socioculturales específicos.

¿Qué es la realidad? Una breve reflexión

Para iniciar la reflexión propuesta en este estudio, resulta pertinente plantear algunos interrogantes fundamentales, como ¿qué es

la realidad?, ¿qué es un ser humano?, ¿qué se espera de su comportamiento? Si bien estas preguntas remiten a problemáticas ontológicas y epistemológicas de gran envergadura, de acuerdo con la perspectiva de la psicología social sus respuestas suelen emerger de marcos de sentido estructurados por creencias, valores, pensamientos y actitudes. A pesar de su carácter variable, contradictorio o incluso subjetivo, tales respuestas tienden a presentar ciertas regularidades dentro de grupos sociales determinados. En este sentido, puede observarse que los sujetos, aún desde sus singularidades, comparten esquemas interpretativos cuando se hallan inmersos en un mismo entramado sociohistórico, político y cultural. ¿Y cómo se configura este fenómeno de atribución de sentido colectivo?

En el campo de las ciencias humanas, comprender las formas en que los individuos interpretan y se vinculan con su entorno constituye un eje central de investigación. Particular relevancia han adquirido, en este marco, los procesos cognitivos, abordados desde diversas tradiciones teóricas. Mientras que Wundt (1832-1920) intentó estudiarlos mediante la introspección y la autoobservación, el conductismo —representado por autores como Skinner (1904-1990)— desestimó la subjetividad en favor de los estímulos y respuestas observables. No obstante, el escenario social y político del período de posguerra evidenció las limitaciones de estos enfoques reduccionistas, particularmente por su escasa consideración del lenguaje, la intersubjetividad y las mediaciones simbólicas.

Frente a ello, emergieron corrientes que reconocieron el carácter simbólicamente mediado del psiquismo humano, y que revalorizaron la incidencia del contexto social en la estructuración del aparato cognitivo. Entre estos desarrollos, la teoría de campo de Kurt Lewin

(1890-1947) representa una contribución paradigmática. Lewin propuso una comprensión relacional de la conducta humana, condensada en la fórmula $B = f(P, E)$ (el comportamiento es función de la persona en interacción con su ambiente), y articulada en torno al concepto de espacio vital (*life space*). Desde esta perspectiva, los procesos mentales —entre ellos la cognición— no se explican únicamente por determinantes internos, sino como el resultado de fuerzas dinámicas que actúan en un campo psicológico determinado. En este marco, la cognición se concibe como un proceso situado, atravesado por las tensiones entre el individuo y su contexto, y estructurado por significados socialmente compartidos.

Esta perspectiva permitió trascender las dicotomías clásicas entre lo individual y lo social, y sentó las bases para una comprensión más compleja de la relación entre interioridad y exterioridad. En efecto, sugiere que el sujeto se constituye en el marco de relaciones sociales que proveen los marcos simbólicos desde los cuales se construye el sentido. De allí que la cognición pueda definirse como una actividad mental dialógica, donde los procesos de percepción, interpretación y comprensión se articulan con sistemas de significación colectivos, históricamente situados.

Esta dinámica implica que los sujetos internalizan sentidos y significados colectivos —resultado de sus interacciones y trayectorias sociales— que, a su vez, son exteriorizados en sus prácticas cotidianas, conformando un circuito constante de apropiación y resignificación simbólica. En este proceso, la cognición no solo permite organizar la experiencia, sino que también posibilita anticipar, explicar y atribuir causalidad a los fenómenos que componen el mundo, tanto natural como social.

En esta dirección, las atribuciones causales constituyen herramientas cognitivas fun-

damentales para explicar el comportamiento propio y ajeno. Al estructurar la realidad en términos de causa y efecto, el sujeto puede otorgar sentido a los acontecimientos, reducir la incertidumbre y sostener expectativas de control y previsibilidad. Este impulso hacia la organización y la coherencia cognitiva se traduce, muchas veces, en la formación de esquemas interpretativos relativamente estables.

Sin embargo, dicha estabilidad no está exenta de tensiones. La exposición a información disonante —que desafía las estructuras de sentido preexistentes— puede generar interrupciones subjetivas. Como respuesta, el psiquismo tiende a activar mecanismos de defensa que rechazan o reconfiguran la información incompatible con los marcos interpretativos internalizados. Este proceso, profundamente estudiado por la psicología social, da cuenta de la resistencia frente a la alteridad: lo desconocido se percibe como amenaza, lo ajeno como ruptura del orden simbólico.

Desde esa perspectiva, se entiende que los sentidos y significados son construidos de manera individual pero, a su vez, fomentados socialmente. La realidad no se presenta como algo absoluto o natural, sino como una construcción social. La psicología social, por su parte, se aleja de centrarse exclusivamente en el “¿qué es?” o en el “¿por qué es?”, para enfocarse en los procesos que subyacen a estas preguntas y en cómo se configuran. Comprender la cognición desde un enfoque relacional, situado y simbólicamente mediado permite problematizar las formas en que los sujetos construyen sentido, organizan la experiencia y configuran su subjetividad en diálogo —y en tensión— con los contextos socioculturales que habitan. Lejos de constituir una capacidad individual aislada, este proceso evidencia, por ende, la dimensión profundamente social, histórica y política del acto de conocer la rea-

lidad, revelando que el conocimiento se construye siempre en interacción, atravesado por los contextos sociales, históricos y culturales que moldean tanto la percepción como la interpretación de los fenómenos.

Clasificando lo inclasificable: sentido y representación social

En esta misma línea de pensamiento, y retomando la importancia del simbolismo en los procesos mentales y sociales, resulta fundamental incorporar las contribuciones de Serge Moscovici (2003). En el campo de la psicología social, sus investigaciones sobre las representaciones sociales permiten comprender cómo los individuos internalizan construcciones colectivas que no solo orientan la percepción de la realidad, sino que también determinan modos específicos de interactuar con el mundo. En el proceso de formación de representaciones sociales, Moscovici (2003) identifica tres operaciones cognitivas claves que permiten traducir lo desconocido, abstracto o incierto en elementos comprensibles y compartidos: la objetivación, el anclaje y la inferencia inductiva.

La objetivación consiste en el pasaje de un conocimiento abstracto y complejo hacia una imagen concreta, accesible y sensorialmente reconocible. Es un proceso mediante el cual lo simbólico se materializa: las ideas se condensan en metáforas, narrativas o íconos que encarnan significados colectivos. De este modo, una noción difusa se convierte en “cosa”, en objeto palpable dentro del imaginario social. La objetivación estabiliza el sentido, naturaliza lo cultural y oculta el carácter construido del saber, facilitando su circulación social y su incorporación en las prácticas cotidianas.

El anclaje, por su parte, permite incorporar lo nuevo a un marco de referencia ya existente, interpretándolo a la luz de conocimientos previos. Es una operación de *domesticación del sentido*, mediante la cual lo desconocido se torna familiar al ser relacionado con categorías culturales disponibles. Anclar implica traducir lo novedoso en términos comprensibles desde la experiencia colectiva: es clasificar lo no-clasificado, nombrar lo innombrado y ubicarlo dentro de una red semántica ya establecida. Así, el anclaje garantiza continuidad cultural, asegurando que cada nueva representación se enraíce en un horizonte de significados compartidos.

La inferencia inductiva, finalmente, es el mecanismo que permite extender y generalizar rasgos observados en fenómenos particulares hacia configuraciones más amplias del pensamiento colectivo. Mediante este proceso se construyen categorías, tipologías o juicios generales a partir de casos concretos, muchas veces con base en experiencias emocionalmente significativas o socialmente resonantes. La inferencia inductiva, por lo tanto, no solo estabiliza el sentido, sino que también consolida estereotipos y marcos interpretativos persistentes, dotando a las representaciones de una coherencia interna que refuerza su legitimidad social.

Así, al conocer, es decir, al atribuir símbolos y significados a algo que no se conoce, se torna posible establecer un orden social. En el entramado de las interacciones cotidianas, no solo las leyes formales regulan la vida social, sino también una serie de “contratos abstractos” que, aunque no estén explícitamente formulados, orientan la conducta de los individuos. Dichos contratos se expresan en hábitos y normas socialmente impuestas —de manera explícita o implícita— que median el comportamiento, fundamentalmente por medio de la normalización de prácticas. En este sentido, clasificar lo inclasificable y nombrar aquello que carecía

de denominación se convierte en un acto fundacional de la representación. Representar, entonces, implica dotar al mundo de estructura y previsibilidad, dado que, como sostiene Moscovici (2003), la representación constituye esencialmente un sistema de clasificación y denominación, de asignación de categorías y nombres.

Por lo tanto, dado que las interacciones sociales se desarrollan en contextos específicos, los símbolos y significados atribuidos a los fenómenos varían entre grupos sociales. En consecuencia, el comportamiento individual queda condicionado por los ideales compartidos dentro de cada comunidad. La pertenencia a un grupo requiere la adecuación del comportamiento a un conjunto de expectativas y valores colectivos. Así las representaciones sociales influyen directamente en las actitudes y acciones de los sujetos, pues conforman estructuras cognitivas que orientan sus modos de percibir, interpretar y actuar en el mundo social (Moscovici, 2003).

Las representaciones sociales no solo median la interacción con el entorno, sino que también inciden en la constitución subjetiva de los individuos. Por medio de ellas, un conjunto complejo de significados se condensa en un significante, lo cual permite su interpretación y atribución de sentido. En este marco, las representaciones no son simples reflejos de la realidad, sino construcciones simbólicas que articulan valores, ideas y prácticas socialmente arraigadas. Como tales, permiten no solo aprehender el mundo, sino también organizarlo simbólicamente, otorgándole forma y jerarquía. Así, expresan juicios de valor sobre comportamientos, identidades y expresiones subjetivas, estableciendo relaciones positivas o negativas con aquello que representan, conforme a los marcos paradigmáticos inscriptos en la memoria colectiva (Moscovici, 2003).

Desde esta perspectiva, se configuran re-

presentaciones y significados asociados a nociones como lo normal y lo anormal, lo sano y lo patológico. Estas representaciones no operan únicamente en el plano individual, sino que inciden en las prácticas sociales en su conjunto, contribuyendo a delimitar los márgenes de lo aceptable, lo desviado o lo estigmatizable. De este modo, los sujetos se ven atravesados por tales significados, que modelan no solo sus conductas manifiestas, sino también sus esquemas interpretativos, clasificatorios e identificatorios. En última instancia, estas representaciones estructuran la experiencia y participan activamente en la producción de subjetividad.

En esta dinámica de producción de sentido, Moscovici (2003) distingue entre el universo consensual—espacio simbólico compartido por los miembros de un grupo social—y el universo reificado, donde los saberes se autonomizan y adquieren el estatus de verdad incuestionable. En el universo reificado, las representaciones dejan de percibirse como construcciones sociales para presentarse como hechos objetivos, científicos, técnicos. Así, se oscurece su origen colectivo y simbólico, favoreciendo su apropiación acrítica. Al convertirse en saberes especializados legitimados, estas representaciones escapan a la deliberación colectiva, imponiéndose como marcos interpretativos hegemónicos. De este modo, el universo reificado no solo moldea las prácticas sociales, sino que también restringe las posibilidades de significación alternativas, reforzando procesos de estigmatización y exclusión simbólica.

¿Qué se espera del comportamiento?

Como todos los aspectos de la realidad, los modos de expresión son también objeto de representaciones sociales. Ante la necesidad de adecuar el modo de ser —es decir, de com-

portarse— a las expectativas impuestas por los contextos socio-histórico-político-culturales, emergen múltiples formas de categorización comportamental. En consecuencia, se atribuyen sentidos a las expresiones conductuales, cuya adecuación varía según los marcos sociales e históricos en los que se inscriben. Las clasificaciones psicopatológicas constituyen un ejemplo nítido de este fenómeno. El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), por ejemplo, no escapa a este proceso: si bien se presenta como una herramienta técnica, se encuentra permeado por valores sociales, culturales e históricos.

Este doble carácter técnico y social de los sistemas diagnósticos explica por qué continúan vigentes. Por un lado, cumplen una función práctica y necesaria para la clínica, permitiendo estandarizar criterios que facilitan la comunicación entre profesionales, la investigación científica y el desarrollo de tratamientos. Por otro lado, los diagnósticos constituyen dispositivos sociales que ordenan y regulan comportamientos, delimitando lo que es aceptable o no dentro de un determinado contexto. Su vigencia se sostiene, entonces, en la intersección entre la utilidad clínica y la función normativa que ejercen en la sociedad.

En este sentido, las ciencias también participan en la construcción de representaciones sociales al establecer categorías, delimitar lo normal y lo patológico, y producir sentidos que inciden directamente en la forma en que los sujetos son comprendidos, evaluados y tratados por la sociedad. Este proceso, sin embargo, debe ser examinado críticamente, pues las categorías diagnósticas no son neutras ni universales, sino construcciones históricas y culturales sujetas a transformaciones y negociaciones sociales.

El libro *El alienista* pone de relieve esta cuestión. El protagonista, el doctor Simão Bacamarte, un respetado alienista, inicia su labor con una aparente intención altruista: comprender y tratar las enfermedades mentales. No obstante, a medida que su obsesión por la ciencia y por la definición de la normalidad se intensifica, Bacamarte amplía progresivamente el concepto de locura, incluyendo comportamientos y actitudes socialmente aceptadas que, bajo su óptica reduccionista, pasan a ser patologizados. De este modo, la obra evidencia el proceso de patologización de la vida, donde las prácticas vinculadas a la salud mental dejan de ser meramente terapéuticas para cumplir una función de preservación del orden establecido, cuestionando así el papel de la psiquiatría como instancia normativa.

A través de la figura de Bacamarte, Machado de Assis (2017) propone una aguda reflexión sobre el uso de la ciencia como instrumento de poder y exclusión, evidenciando cómo la frontera entre lo normal y lo patológico puede ser manipulada. Al patologizar aspectos de la vida cotidiana y de la subjetividad humana, el autor denuncia el riesgo de una ciencia que, lejos de humanizar, contribuye a la deshumanización al tratar las diferencias como desviaciones. La narrativa revela, de este modo, la compleja relación entre ciencia, sociedad y poder, formulando una crítica que trasciende la psiquiatría del siglo XIX y alcanza los mecanismos de control social. En este sentido, la obra constituye una alerta frente al peligro de que las instituciones científicas, al imponerse sobre los juicios morales y culturales, legitimen prácticas de exclusión y represión. Asimismo, evidencia los sentidos y significados atribuidos a estas categorías, mostrando su carácter construido y mutable.

Dicha crítica, aunque situada históricamente en el siglo XIX, conserva una vigencia inquietante. El análisis contemporáneo de Cunha et

al. (2024) ilustra cómo la lógica patologizante permanece activa en la sociedad actual, atravesada ahora por discursos clínicos que transforman experiencias subjetivas en diagnósticos cristalizados. Para las autoras, la patologización de la vida limita de manera significativa los modos de subjetivación, convirtiendo vivencias existenciales y afectivas en categorías medicalizables que desatienden sus contextos históricos y relacionales. La crítica alcanza incluso a ciertas prácticas terapéuticas, cuando son llevadas adelante de manera mecanicista, revelando que la patologización, lejos de ser un problema superado, opera como tecnología de control y exclusión al normativizar aquello que debería ser acogido en su singularidad. Al igual que en *El alienista*, lo que está en juego es la tentativa de nombrar, fijar y contener aquello que escapa al orden dominante; una tendencia histórica que exige vigilancia crítica constante.

Esta problemática es profundizada por Bruner (2016), quien analiza la patologización de la infancia, especialmente en los diagnósticos de “autismo” y “psicosis”. La autora sostiene que, en el contexto contemporáneo, tales condiciones son tratadas con frecuencia como categorías fijas y descontextualizadas, ignorando los múltiples aspectos subjetivos y sociales de la experiencia infantil. Al adherirse de forma rígida a los diagnósticos médicos, tanto la sociedad como la clínica tienden a excluir a las infancias diagnosticadas, reforzando prácticas segregacionistas y desatendiendo la singularidad de sus trayectorias. El diagnóstico, en estos casos, deja de ser una herramienta de comprensión para transformarse en un dispositivo de normativización y control que oscurece la complejidad de las vivencias y limita las posibilidades de inclusión.

Benincá y Moreira (2021) refuerzan este análisis al afirmar que, al patologizar aspectos de la vida cotidiana, se instala una dinámica de normalización que moldea a los sujetos en

función de sus cuerpos, limitando sus experiencias y subjetividades. Más aún, según las autoras, este proceso se agrava cuando la patologización es internalizada, es decir, cuando el sujeto se identifica con el diagnóstico y lo incorpora como parte de su identidad. Esta identificación, lejos de reflejar una condición objetiva, constituye una construcción social y subjetiva que afecta profundamente la auto-percepción y el modo de estar en el mundo. El sujeto, al reconocerse en el diagnóstico, vive su sufrimiento como algo intrínseco e inmutable, subordinándose a una narrativa que restringe su capacidad de transformación y resiliencia. En este contexto, la patologización no solo medicaliza el sufrimiento, sino que también lo cristaliza, reforzando un control social que excluye formas plurales de existencia.

Albuquerque (2023), en un escrito publicado en un medio de gran circulación en Brasil, reflexiona sobre este fenómeno al advertir sobre la creciente presencia de términos psicopatológicos en el discurso cotidiano. Observa que, en la actualidad, basta con un leve alejamiento de una supuesta norma para que se imponga un rótulo patológico. Proliferan así diagnósticos apresurados y reduccionistas: “la madre que no se ajusta al ideal de ternura es calificada de narcisista; el hombre violento, de psicópata; el mentiroso en redes sociales, de mitómano” (Albuquerque, 2003). No obstante, este uso indiscriminado contribuye a una peligrosa simplificación, reduciendo los trastornos mentales a un conjunto difuso de características, lo que compromete la distinción entre estados clínicos y experiencias comunes como, por ejemplo, la ansiedad ante un examen. Las consecuencias son significativas: los individuos pasan a verse —y a ser vistos— a través del prisma del diagnóstico, desplazando la responsabilidad por sus actos hacia categorías clínicas. Tal como afirma la autora, si bien es fundamental reconocer que

ciertos patrones de comportamiento requieren atención, no todo malestar debe ser entendido como patología.

En ese sentido, la lectura patologizante del comportamiento, promovida en lo cotidiano humano, favorece la producción de subjetividades atrapadas por el diagnóstico. Las críticas de Benincá y Moreira (2021) y Albuquerque (2023) amplían este escenario al revelar cómo, incluso sin mediación profesional, el propio sujeto tiende a adherirse a etiquetas diagnósticas de manera acrítica, apropiándose de ellas como identidad. Así, el diagnóstico —o mejor, el autodiagnóstico— deja de ser una herramienta clínica y pasa a operar como una forma de sujeción subjetiva cotidiana, reduciendo la complejidad del comportamiento a etiquetas normativas y limitantes de la subjetividad.

Fernandes (2023) pone de relieve que, al patologizar experiencias emocionales y conductuales naturales, la sociedad reduce la complejidad del sufrimiento humano, tratándolo como algo que debe ser corregido rápidamente con medicamentos, sin considerar sus contextos sociales, culturales y psicológicos. Sin embargo, alerta que este enfoque simplificado impide una comprensión más profunda de la salud mental, favoreciendo soluciones inmediatas y superficiales, mientras desatiende las múltiples dimensiones que influyen en el sufrimiento psíquico. En este sentido, afirma, en primer lugar, que “[e]l proceso de medicalización y patologización de la vida tiene su origen en la búsqueda del ser humano por alivio ‘inmediato’ de dolores y síntomas que muchas veces tienen su base en aspectos más allá de cuestiones orgánicas” (p. 18).

Como se demuestra en los análisis, se hace explícito cómo comportamientos y vivencias subjetivas son reducidos a diagnósticos que limitan la complejidad de las experiencias humanas. Este movimiento no solo crea ca-

tegorías fijas de “normal” y “anormal”, sino que también establece un control social que excluye alternativas de existencia y expresión. Aunque es indiscutible que la insostenibilidad del dolor y la búsqueda del alivio inmediato refuerzan el fenómeno de la patologización de la vida, es fundamental considerar no solo las razones por las cuales las personas se someten a tales categorías diagnósticas, sino también los significados que atribuyen a estos diagnósticos en su vida cotidiana. Lejos de ser meros rótulos impuestos desde fuera, estos se convierten en marcos de interpretación del malestar, proporcionando sentido —aunque muchas veces limitado— a experiencias subjetivas complejas. En este proceso, los sujetos no solo reproducen pasivamente los discursos médicos; también los negocian, los incorporan selectivamente o incluso los resisten.

Las psicopatologías como representaciones del ser

A la vista de lo anterior, pensar los diagnósticos como elementos que se naturalizan en la vida cotidiana exige más que una crítica directa a la patologización: demanda una escucha atenta a los modos en que los sujetos producen y reproducen significados a partir de un universo simbólico compartido.

La teoría de las representaciones sociales, propuesta por Serge Moscovici (2003), ofrece herramientas valiosas para una comprensión ampliada de estos procesos. Más allá de describir cómo el saber científico es apropiado por el sentido común, invita al análisis de la transformación simbólica que ocurre cuando las categorías clínicas se convierten en claves de lectura del mundo social. El diagnóstico, en este sentido, no es solo una etiqueta: es un significativo que opera tanto en la dimensión

individual como en la colectiva, moldeando relaciones, identidades, expectativas e incluso la forma en que se vive y se comunica el sufrimiento. Al transitar entre el saber reificado —aquel que se presenta como técnico, especializado e incuestionable— y el saber consensual —entrelazado en las prácticas sociales, en el lenguaje cotidiano y en los afectos—, el diagnóstico se instala como una referencia interpretativa de alta legitimidad.

Sin embargo, esta legitimación no es neutra. De acuerdo con la teoría de las representaciones sociales, se puede decir que se estructura en un deseo humano profundo: el de tornar comprensible aquello que resulta ambiguo, incierto o amenazante. Como ya advertía Moscovici, los significados atribuidos a los comportamientos no solo reflejan la cultura: la constituyen. Existe una motivación psíquica y social para nombrar y clasificar; un llamado subjetivo hacia la estabilidad simbólica. Relacionando su teoría con los temas aquí tratados, puede decirse que cuando un niño es descrito como “hiperactivo” o un adulto como “ansioso”, no se trata simplemente de la aplicación mecánica de un concepto técnico, sino de un intento por dar forma y contorno a aquello que escapa a la previsibilidad. El diagnóstico funciona, así, como una respuesta simbólica al malestar generado por el no-saber.

Esta búsqueda de sentido, no obstante, puede fácilmente devenir en rigidez. El anclaje de categorías clínicas en imágenes ya disponibles en el imaginario social —el “depresivo”, el “bipolar”, el “borderline”— refuerza estereotipos que cristalizan la diversidad de la experiencia psíquica en narrativas simplificadas. Tales imágenes, cuando se reproducen de manera acrítica, se convierten en operadores simbólicos que regulan conductas, normalizan expectativas y reducen a los sujetos a rasgos

funcionales. Lo que debería ser una herramienta de cuidado se torna, paradójicamente, en una forma de contención de lo inesperado, lo contradictorio, lo ambiguo. ¿Podría considerarse que la necesidad de nombrar y clasificar prevalece sobre la capacidad humana de expresarse subjetivamente, trascendiendo las imposiciones sociales?

Surge, entonces, una paradoja. Si por un lado los diagnósticos parecen responder a una necesidad humana de organización simbólica del sufrimiento, por otro pueden oscurecer la pluralidad de las experiencias subjetivas cuando se tratan como verdades naturales e incuestionables. En esta ambivalencia reside una tensión central: ¿cómo preservar el potencial de reconocimiento que el diagnóstico puede ofrecer sin que se convierta en una identidad impuesta o en un destino fijo? ¿Cómo distinguir entre un uso emancipatorio (que legitima el sufrimiento y viabiliza el apoyo) y un uso normativo (que reduce la subjetividad a categorías de desempeño y funcionalidad)? ¿Cómo preservar la expresión subjetiva, relegando a un segundo plano los encuadres normativos?

La naturalización de los diagnósticos opera también, silenciosamente, por medio del lenguaje. Términos como “TDAH”², “crisis de ansiedad”, “depresión” o “trastorno obsesivo” son movilizados en conversaciones triviales, memes de internet, discursos institucionales e incluso en relaciones afectivas. Este uso difundido puede generar, al mismo tiempo, familiaridad y banalización. El sufrimiento psíquico, al ser nombrado por categorías ampliamente reconocidas, puede ganar visibilidad, pero también puede perder espesor. ¿Cómo reflexionar, entonces, sobre lo que se oculta bajo esta facilidad para nombrar? ¿Qué se silencia cuando todo es rápidamente clasificado?

² Trastorno por déficit de atención con hiperactividad.

Es posible que estemos ante una economía simbólica en la cual el malestar necesita ser convertido en lenguaje técnico para ser legitimado, en la que el sufrimiento solo es reconocido si es diagnosticable, en la que el dolor solo encuentra acogida si puede traducirse en un código médico. Esta lógica, aunque aparentemente protectora, puede inadvertidamente silenciar otras formas de expresión del malestar: aquellas que no se ajustan a los manuales, que escapan a las taxonomías, que resisten a la normatividad.

La propuesta de Moscovici de desreificación —es decir, la ruptura de la apariencia de naturalidad y objetividad de los saberes cristalizados— se revela, en este contexto, profundamente potente. Desreificar significa interrogar aquello que se presenta como dado, como neutro, como técnico, para reintroducirle su carácter construido, histórico, situado e ideológico. Aplicada a la esfera de los diagnósticos, esta perspectiva nos permite ver que lo que hoy se trata como “trastorno” es, en muchos casos, el resultado de una red compleja de atribuciones de sentido que involucran instituciones, afectos, prácticas discursivas y relaciones de poder.

Todo es construcción social, inclusive la forma en que pensamos la salud mental, la normalidad, el sufrimiento y el cuidado. Desnaturalizar los diagnósticos no significa descartarlos, sino reconocer que no son verdades puras, sino artefactos simbólicos que portan intereses, expectativas y valores. Significa, además, abrir espacio para que otras narrativas —menos lineales, menos normativas, más sensibles a la singularidad— puedan coexistir en el campo de la escucha y de la atención a la subjetividad.

Lejos de proponer una postura concluyente, la reflexión aquí expuesta busca precisamente abrir espacio para la incomodidad, la duda y la pregunta. ¿Qué nos lleva, real-

mente, a desear que nuestro dolor o comportamiento cotidiano tenga un nombre? ¿Hasta qué punto ese nombre nos libera y hasta qué punto nos encarcela? ¿Qué sentidos se le atribuyen a la patologización de vivencias humanas que, en otros contextos históricos y culturales, quizás habrían sido interpretadas de forma diversa?

En este escenario, pensar la naturalización de los diagnósticos no como un problema a resolver, sino como una práctica simbólica a comprender, nos permite acceder a capas más profundas de la relación entre subjetividad y cultura. Lo que está en juego no es la validez científica de los diagnósticos, sino los modos en que comienzan a habitar nuestros afectos, nuestras narrativas y nuestra forma de estar en el mundo. Tal vez el desafío contemporáneo no sea rechazar los diagnósticos, sino interrogarlos: ¿cómo están siendo utilizados?, ¿en qué contextos?, ¿con qué efectos?, ¿en nombre de qué?

Estas cuestiones, más que exigir respuestas, claman por escucha. Y tal vez sea justamente en ese espacio de escucha —tensionado entre la psicología, la cultura y la política— donde pueda imaginarse un abordaje más ético, plural y sensible de la salud mental y de la subjetividad.

Consideraciones finales

Reflexionar sobre la patologización de la vida cotidiana, a la luz de la teoría de las representaciones sociales, no constituye únicamente un ejercicio académico, sino una invitación a una escucha sensible de los modos en que los sujetos producen sentidos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo compartido. Lejos de proponer respuestas definitivas, este ensayo buscó tensionar el campo de las evidencias naturalizadas, cuestionando el lugar que ocupan los discursos psicopatológicos

en las prácticas cotidianas y en la construcción de las subjetividades contemporáneas.

Los diagnósticos, cuando son apropiados por el sentido común, se convierten en algo más que clasificaciones médicas: pasan a ser repertorios simbólicos disponibles tanto para la comprensión como para el control del comportamiento humano. Son representaciones que circulan, adquieren cuerpo, se fijan y se transmiten como verdades socialmente compartidas. Pero, ¿qué verdades son esas? ¿Y al servicio de quién se encuentran?

En este movimiento, el riesgo de reducir la complejidad humana al vocabulario técnico es constante. Aunque dichos términos puedan operar como instrumentos de reconocimiento y validación del sufrimiento, también pueden capturar la experiencia en estructuras rígidas de significación, eclipsando matices que no encajan en los manuales diagnósticos.

Sin embargo, no se trata de negar los diagnósticos ni de deslegitimar el saber clínico. El desafío parece residir en la posibilidad de habitar un espacio ético de mediación, donde el sufrimiento sea acogido sin ser inmediatamente categorizado, y donde el discurso científico pueda dialogar con las expresiones singulares de la subjetividad sin subyugarlas.

Al final, persiste la incomodidad: ¿cómo crear espacios discursivos donde el comportamiento pueda ser expresado sin necesidad de ser rotulado?, ¿cómo sostener la ambigüedad como parte constitutiva de la experiencia humana? Y, sobre todo, ¿cómo resistir la tentación de comprender al otro únicamente a partir de aquello que ya conocemos o creemos conocer?

Así, la crítica a la patologización de la existencia se configura como un gesto de resistencia frente a los dispositivos que silencian y reducen la pluralidad de los modos de ser. Se propone aquí una escucha que valore la ambigüedad, lo inacabado y lo imprevisible, sosteniendo

la tensión entre el saber instituido y la experiencia vivida. El desafío consiste en crear espacios donde la expresión subjetiva sea posible sin la necesidad de etiquetarla, y donde el conocimiento técnico dialogue con la subjetividad sin anularla.

Tal vez, el mayor gesto de resistencia hoy sea justamente este: rechazar la prisa por nombrar, sostener el silencio cuando este sea fértil, y seguir interrogando los sentidos atribuidos a aquello que se ha convenido como “normal”. Porque es en la fricción entre el saber instituido y lo vivido donde aún podemos encontrar fisuras para escuchar lo que insiste en escapar de las clasificaciones —y que, precisamente por ello, tal vez sea lo que más merezca ser escuchado—.

Frente a ese escenario, se propone —como perspectiva de la autora— el concepto de *expansión subjetiva* como una posibilidad ética y política frente al avance de la patologización de la vida. Se trata de una apuesta por la ampliación de los modos de existir y significarse, más allá de las categorías normativas que restringen la experiencia humana al campo del diagnóstico. La expansión subjetiva no niega el sufrimiento ni la legitimidad de los saberes clínicos, sino que invita a reposicionar la mirada: acoger el malestar sin apresurarse a rotularlo, sostener el enigma de la existencia sin someterlo a urgencias clasificatorias, y reconocer la pluralidad de las expresiones subjetivas como potencia —y no como desviación—.

En este sentido, despatologizar la vida no implica negar la existencia ni la utilidad de las clasificaciones psicopatológicas, sino cuestionar su uso normativo y su apropiación acrítica como verdades incuestionables sobre el ser. Despatologizar, desde esta perspectiva, es afirmar el derecho a la complejidad, a la ambigüedad y a la invención de sí, resistiendo a los encuadres reductores que capturan la experiencia humana

en esquemas predefinidos. Es sostener la posibilidad de habitar lo incomprensible y lo imprevisible sin la urgencia de etiquetar, abriendo espacio para que otros modos de ser —singulares, inciertos, no lineales— puedan desplegarse en el devenir simbólico de la experiencia vivida. En favor de esta expansión subjetiva concluye este ensayo, con la invitación a reflexionar sobre modos de existencia que trasciendan las construcciones sociales limitantes.

Referencias bibliográficas

- Albuquerque, F. (2023). *Nem narcisista, nem psicopata, apenas humano*. UOL. <https://minabemestar.uol.com.br/patologizacao-da-vida/>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed.). <https://doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Assis, M. de. (2017). *O alienista*. Vozes.
- Benincá, L. P. G., y Moreira, J. (2021). A patologização da vida. *Anais eletrônicos do IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação: Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero-Americanas*. 37-45. Universidade do Extremo Sul Catarinense. <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/congressoeducacao/article/view/6967/5871>
- Bruner, N. (2016). ¿Discapacidad, autismo y psicosis en la infancia?: elección, segregación, inclusión. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-044/669.pdf>
- Cunha, G. A. L., Barbosa, G. R. D. S., y Oliveira, E. C. (2024). Patologização da vida como aspecto limitante de modos de subjetivação na contemporaneidade: Uma crítica ao manejo mecanicista na clínica gestáltica. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(8), 250-268. <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15016>
- Fernandes, A. B. (2023). Medicalização e patologização da vida: como pensar a saúde mental na atualidade. *Revista Remecs - Revista Multidisciplinar de Estudos Científicos em Saúde*, p. 18. <https://revistaremeccs.com.br/index.php/remecs/article/view/1156>
- Campos, M. (2015). *Manual de Redação Científica: ensaio acadêmico, relatório de experimento e artigo científico*. Edición de la autora.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Vozes.
- Ianni Santos de Macedo
Perfil académico y profesional: Estudiante de la Maestría en Psicología Social por la Universidad de Flores. MBA en Gestión de Personas por la UniBF. Licenciada en Psicología por la Pontificia Universidade Católica de Minas. Diplomada en Proyectos Sociales por la Universidade Federal de Minas Gerais. Actualmente se dedica a ampliar el conocimiento mediante la investigación científica y la difusión de los conocimientos y técnicas adquiridos a través del desarrollo de proyectos, consultorías y actividades de voluntariado.
psi.iannimacedo@gmail.com
Identificador ORCID: 0009-0006-3523-4431.

Influencers virtuales creados por inteligencia artificial y su integración en las estrategias de marketing digital de PyME mendocinas internacionalizadas

Virtual influencers created by artificial intelligence and their integration into the digital marketing strategies of internationalized Mendoza SMEs

María de la Paz Rego¹

Marketing digital/ Artículo científico

Citar: Rego, M. (2025) *Influencers virtuales creados por inteligencia artificial y su integración en las estrategias de marketing digital de PyME mendocinas internacionalizadas*. *Cuadernos Universitarios*, 18, pp. 53-60.

Recibido: mayo 2025
Aceptado: agosto 2025

Resumen

El presente artículo analiza el impacto de los *influencers* creados por inteligencia artificial (IA) en las estrategias de *marketing* digital de pequeñas y medianas empresas (PyME) mendocinas con proyección internacional. A partir de un enfoque mixto que combina análisis documental, entrevistas semiestructuradas y un instrumento de análisis comparativo, se identifican las categorías principales de *influencers* virtuales según su origen, alcance, personalización y propósito comercial. Se exploran además las estrategias digitales asociadas, tales como *marketing* de contenidos, segmentación avanzada, integración multicanal y *branding* automatizado. Los resultados revelan que los *influencers* IA ofrecen oportunidades de bajo costo, alta escalabilidad y reputación controlada, permitiendo a las PyME competir en entornos digitales globales. Finalmente, se discuten los desafíos éticos, comunicacionales y pedagógicos que su uso plantea, tanto para el ecosistema empresarial como para los procesos de formación profesional en *marketing*.

Palabras clave: *marketing* digital - inteligencia artificial - *influencers* virtuales - PyME - comercio internacional

Abstract

This article analyzes the impact of influencers created by artificial intelligence (AI) on the digital marketing strategies of small and medium-sized enterprises (SMEs) from Mendoza, Argentina, with an international outlook. Using a mixed-method approach that includes documentary analysis, semi-structured interviews, and a compar-

¹ Universidad del Aconcagua (FCSA), Argentina.

tive analytical instrument, the main categories of virtual influencers are identified according to their origin, reach, personalization, and commercial purpose. Associated digital strategies are also explored, such as content marketing, advanced segmentation, multichannel integration, and automated branding. Results show that AI influencers offer low-cost, scalable, and reputation-controlled opportunities, enabling SMEs to compete in glob-

al digital environments. The paper concludes with a discussion on the ethical, communicational, and educational challenges involved, both for the business ecosystem and for the professional training processes in marketing.

Keywords: digital marketing - artificial intelligence - virtual influencers - SMEs - international trade

Introducción

En las últimas décadas, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) ha transformado profundamente los ecosistemas de comunicación y *marketing*, dando lugar a nuevas herramientas, formatos y lenguajes. Entre las innovaciones más disruptivas se encuentran los *influencers* virtuales creados por IA, figuras digitales diseñadas para interactuar con audiencias en plataformas sociales, representar marcas y ejecutar estrategias comunicacionales de alta precisión. Esta tecnología, originalmente vinculada a grandes corporaciones globales, comienza a ser adoptada por pequeñas y medianas empresas (PyME) como una vía para aumentar su competitividad y profesionalismo en entornos digitales.

En el contexto argentino —y particularmente en la provincia de Mendoza— muchas PyME que realizan comercio internacional enfrentan limitaciones presupuestarias, operativas y logísticas a la hora de desarrollar campañas de *marketing* efectivas. En este escenario, los *influencers* virtuales representan una oportunidad estratégica: son escalables, personalizables, controlables en reputación y con costos relativamente bajos una vez desarrollados. Al mismo tiempo, su implementación plantea interrogantes éticos, comunicacionales y formativos que requieren ser analizados desde una perspectiva académica integral.

El presente trabajo se propone explorar el impacto de los *influencers* virtuales creados por IA en las estrategias de *marketing* digital de PyME mendocinas con proyección internacional. Para ello, se parte de un marco conceptual que clasifica estos *influencers* según su origen, alcance y finalidad; se relevan y analizan casos internacionales representativos; y se vinculan estas tipologías con la realidad de empresas locales mediante instrumentos mixtos de análisis. El foco está puesto no solo en la efectividad comercial de estas figuras, sino también en sus implicancias para el desarrollo de capacidades comunicacionales, tecnológicas y profesionales en el entramado PyME.

El trabajo se inscribe en una perspectiva multidisciplinaria que cruza *marketing* digital, inteligencia artificial, comunicación estratégica y desarrollo regional. Desde esta mirada, se busca aportar herramientas teóricas y prácticas que fortalezcan tanto la toma de decisiones empresariales como los procesos de formación en instituciones de educación superior.

Marco teórico

***Influencers* virtuales: clasificación conceptual**

Los *influencers* virtuales creados por inteligencia artificial son entidades digitales

programadas para interactuar con audiencias humanas en redes sociales, promoviendo productos, servicios, ideas o marcas por medio de contenido generado artificialmente. A diferencia de los *influencers* humanos, estas figuras carecen de biografía real y son completamente controladas por algoritmos, equipos creativos o ambos, según su grado de autonomía.

Diversos autores han comenzado a clasificar a estos personajes digitales según múltiples criterios. En cuanto a origen, se distingue entre *influencers* de IA pura —enteramente generados y gestionados por algoritmos— e híbridos, en los que interviene una mediación humana parcial en la creación del contenido o la gestión de las interacciones (Smith et al., 2021). En función de su alcance, algunos son diseñados para audiencias globales, con narrativas cosmopolitas y multilingües, mientras que otros responden a contextos locales, con estética, lenguaje y valores culturales específicos.

También puede diferenciarse entre *influencers* de tipo general, que apelan a públicos amplios con temáticas diversas, e *influencers* de nicho, enfocados en sectores concretos como tecnología, moda sustentable o *gaming* (Williams, 2019). Finalmente, en términos de su propósito comercial, los hay promocionales, educativos o de entretenimiento, según el tipo de relación que buscan construir entre el público y la marca.

Esta taxonomía permite no solo entender el fenómeno desde una mirada técnica, sino también vincularlo con decisiones estratégicas en el marco del *marketing* digital contemporáneo.

Estrategias de *marketing* digital asociadas

La incorporación de *influencers* IA en campañas de *marketing* digital implica la articulación de diversas estrategias automatizadas y personalizadas. Entre las más relevantes se encuentran:

Marketing de contenidos: construcción de relatos transmedia que refuerzan los valores de la marca por medio de historias protagonizadas por el *influencer* virtual.

Segmentación avanzada: uso de datos conductuales y psicográficos para personalizar mensajes y adaptarlos a nichos específicos.

Integración multicanal: presencia coherente en múltiples plataformas como TikTok, Instagram y YouTube, optimizada por IA para cada formato.

Automatización y analítica: seguimiento en tiempo real de métricas de *engagement*, conversión y percepción de marca, con ajustes dinámicos basados en *machine learning*.

Branding y reputación controlada: diseño de una personalidad digital que encarne los valores de la marca sin riesgos reputacionales, evitando los imprevistos propios de los *influencers* humanos.

Estas estrategias permiten a las empresas, incluso con recursos limitados, alcanzar niveles de personalización y eficiencia comparables a los de actores globales, lo que representa una ventaja diferencial en contextos de alta competitividad.

IA, comunicación estratégica y formación profesional

Más allá de su dimensión comercial, la presencia creciente de *influencers* IA interpela los marcos tradicionales de la comunicación y la formación profesional en *marketing*. Desde el punto de vista ético y pedagógico, el fenómeno plantea desafíos sobre la autenticidad del mensaje, la responsabilidad comunicacional, y la necesidad de nuevas competencias tecnológicas en los perfiles profesionales del sector (Díaz, 1990; Christensen, 1997).

La capacidad de generar vínculos emocionales con audiencias humanas desde entidades no humanas obliga a repensar las catego-

rías de influencia, persuasión y confianza, así como las dinámicas de construcción de marca en la era poshumana. Al mismo tiempo, el dominio de estas herramientas se convierte en una competencia clave para los egresados de carreras como *Marketing*, Comunicación Digital o Negocios Internacionales.

Desde esta perspectiva, estudiar el uso de *influencers* virtuales en el entramado PyME regional no solo permite entender una tendencia de mercado, sino también anticipar las transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la formación de perfiles profesionales adaptados a un ecosistema digital en constante evolución.

Metodología

Este estudio se encuadra en una metodología de enfoque mixto, combinando estrategias cualitativas y cuantitativas con el fin de comprender de manera integral la implementación de *influencers* virtuales en las estrategias de *marketing* digital de PyME mendocinas que realizan comercio internacional.

Diseño y técnicas empleadas

Se emplearon tres técnicas principales:

Análisis documental: se revisaron fuentes secundarias especializadas en *marketing* digital, inteligencia artificial, comunicación estratégica y casos internacionales de *influencers* virtuales (revistas académicas, informes de tendencias, artículos especializados, sitios web oficiales de marcas y agencias creativas).

Entrevistas semiestructuradas: se realizaron entrevistas a profesionales del sector empresarial mendocino y especialistas en *marketing* digital, orientadas a comprender la percepción, experiencia y proyección del uso de *influencers* virtuales en el entorno PyME.

Encuesta estructurada: dirigida a responsables de *marketing* de PyME con presencia internacional, con el objetivo de relevar cuantitativamente el nivel de conocimiento, uso y evaluación de resultados vinculados a estrategias con *influencers* virtuales.

Instrumento analítico

Se diseñó una matriz comparativa que permitió sistematizar la información sobre distintos casos de uso de *influencers* IA (nacionales e internacionales), cruzando variables claves. Las categorías se organizaron en tres grupos:

VARIABLES INDEPENDIENTES:

- Tipo de *influencer* virtual (IA pura / híbrido / local / global).
- Estrategia de *marketing* digital utilizada (contenido, automatización, segmentación, multicanalidad, *branding*).
- Audiencia objetivo (local / internacional / nicho).
- Nivel de interacción y personalización (baja / media / alta).
- Variables dependientes (resultados):
- *Engagement* (*likes*, comentarios, tiempo de visualización).
- Crecimiento de seguidores.
- Tasa de conversión y ventas.
- Reconocimiento y percepción de marca.
- Variables contextuales:
- Sector de la PyME (comercio, industria, servicios).
- Tamaño de la empresa (empleados y facturación).
- Nivel de madurez digital (bajo, medio, alto).

Este enfoque permitió no solo identificar patrones de éxito en el uso de *influencers* virtuales, sino también vincular estos hallazgos con las particularidades del ecosistema emprendedor mendocino.

Alcance y limitaciones

El estudio se centró en PyME mendocinas con actividad exportadora o proyección internacional en sectores como moda, turismo, tecnología y construcción. Si bien los hallazgos no son generalizables al conjunto de las empresas argentinas, ofrecen un aporte empírico y conceptual valioso para reflexionar sobre la adopción de nuevas tecnologías en contextos locales.

Dado el carácter exploratorio, el componente cualitativo se guio por saturación teórica, alcanzada tras 1215 entrevistas; el componente cuantitativo se implementó como encuesta piloto con $n \approx 50$ PyME (rango 4060), adecuado para estimaciones preliminares con márgenes de error del orden de $\pm 1215\%$ al 95 % de confianza.

Resultados

Los resultados de la investigación permiten comprender tanto la clasificación y aplicación de *influencers* virtuales creados por inteligencia artificial como su impacto en las estrategias de *marketing* digital de las PyME mendocinas que operan en contextos de comercio internacional. A continuación se sintetizan los hallazgos más relevantes.

Tipologías de *influencers* virtuales identificadas

El análisis de casos internacionales y las entrevistas realizadas permitieron consolidar una tipología integrada de *influencers* IA, según las siguientes dimensiones:

Por origen: se identificaron casos de IA pura, como Lil Miquela y Noonouri, cuyo contenido y personalidad están íntegramente generados por algoritmos; y casos híbridos, como Imma, con estética digital pero guion y planificación humana.

Por alcance: los *influencers* globales operan en múltiples idiomas y contextos (Noonouri, FN Meka), mientras que los locales están diseñados con identidad cultural específica (Ana, CB).

Por nivel de personalización: algunos representan perfiles generalistas y otros se orientan a nichos de mercado como la moda sostenible, la música urbana o el diseño tecnológico.

Por propósito comercial: si bien predomina el uso promocional, también existen variantes educativas y entretenidas, incluso en campañas de salud pública (como Zé Gotinha, en Brasil).

Estrategias de *marketing* digital aplicadas

Las empresas que incorporaron *influencers* IA en sus campañas aplicaron, en general, combinaciones de las siguientes estrategias:

- *Marketing* de contenidos narrativo y transmedia.
- Segmentación avanzada y *retargeting* automatizado.
- Multicanalidad coordinada con *storytelling* secuencial.
- Automatización de respuestas y analítica en tiempo real.
- *Branding* reputacional controlado y emocional.

Estas estrategias no solo incrementaron la visibilidad de marca, sino que permitieron una mayor eficiencia operativa y una adaptación ágil a distintos públicos y plataformas.

Impacto observado en las métricas digitales

En los casos documentados, se observaron los siguientes impactos:

- *Engagement* elevado, con tasas de interacción superiores al promedio del sector (*likes*, comentarios, tiempo de visualización).
- Crecimiento sostenido de seguidores, con tasas de retención superiores al 80 %.

- Incremento en conversiones: en campañas comerciales, se registraron aumentos del 15 % al 30 % en ventas o consultas.
- Reconocimiento de marca: crecimiento en menciones, recordación y asociación positiva con innovación.

Percepciones de las PyME mendocinas

Las entrevistas a representantes de PyME locales revelaron:

Existe interés creciente por explorar herramientas como *influencers* IA, especialmente en sectores como moda, turismo y arquitectura.

Se valora positivamente la posibilidad de reducir costos operativos y mantener coherencia discursiva, pero se reconoce la necesidad de capacitación previa.

Algunos empresarios mostraron preocupación por los posibles efectos sobre la autenticidad comunicacional y la ética de la persuasión, temas claves a considerar en el mediano plazo.

Factores claves de éxito

Entre los factores que favorecen la adopción exitosa de *influencers* IA en PyME se destacan:

- La alineación entre la narrativa del *influencer* y los valores de la marca.
- El uso combinado de automatización y curaduría humana.
- La capacidad de adaptación cultural y estética del personaje digital.
- La existencia de un equipo interno o externo con competencias tecnológicas y creativas.

Discusión

La incorporación de *influencers* virtuales creados por inteligencia artificial en las estrategias de *marketing* digital de PyME representa no solo una innovación tecnológica, sino también un cambio paradigmático en la forma en

que las empresas construyen vínculos con sus audiencias. Este fenómeno, aunque aún incipiente en entornos regionales como Mendoza, se encuentra en expansión acelerada, impulsado por la necesidad de maximizar recursos, diferenciarse en el mercado global y mantener presencia digital constante y coherente.

Desde una perspectiva estratégica, los resultados obtenidos confirman lo anticipado por autores como Ries y Trout (2001) y Aaker (2010): las empresas que logran concentrar sus esfuerzos comunicacionales en propuestas diferenciadas y emocionalmente resonantes logran mayores niveles de recordación, *engagement* y conversión. En este sentido, los *influencers* IA ofrecen una solución altamente adaptable, que permite una coherencia discursiva perfecta, evita riesgos reputacionales, y se mantiene vigente sin desgaste físico ni psicológico, a diferencia de sus pares humanos.

No obstante, este tipo de herramientas plantea nuevos desafíos éticos y comunicacionales. Tal como advierten Drucker (1999) y Godin (2007), la confianza del consumidor es un activo intangible que se construye desde la transparencia. En este punto, el uso de *influencers* generados artificialmente sin una declaración explícita de su condición no humana podría vulnerar principios de honestidad o autenticidad, especialmente si el contenido busca generar una conexión emocional profunda.

Por otro lado, el estudio revela que la implementación efectiva de estos recursos no solo depende de la tecnología, sino de la formación del capital humano que los gestiona. Las PyME que deseen incorporar *influencers* IA de manera exitosa deberán contar con equipos capacitados en *marketing* digital, *storytelling*, análisis de datos, gestión de marca y ética de la comunicación, lo cual pone en primer plano el rol de las instituciones de educación superior.

Desde este enfoque, se reconoce la necesidad de incluir en los planes de estudio contenidos vinculados a inteligencia artificial aplicada al *marketing*, diseño de personajes digitales, automatización de procesos y análisis de métricas complejas. Formar profesionales capaces de liderar estas transformaciones constituye un paso clave para asegurar la competitividad regional y el desarrollo sostenible de los ecosistemas productivos.

Finalmente, el uso de *influencers* virtuales debe ser comprendido no como una moda pasajera, sino como un síntoma de una transformación estructural del ecosistema comunicacional y de consumo. Su estudio ofrece oportunidades únicas para anticipar tendencias, repensar la relación entre tecnología y subjetividad, y desarrollar marcos de actuación responsables desde lo académico, lo empresarial y lo institucional.

Conclusión

El presente artículo ha mostrado que los *influencers* virtuales creados por inteligencia artificial representan una herramienta innovadora, accesible y estratégica para las PyME mendoquinas que buscan insertarse o consolidarse en mercados internacionales. Su implementación permite alcanzar niveles de profesionalismo comunicacional antes reservados a grandes corporaciones, gracias a la automatización, la personalización avanzada y el control reputacional que estos personajes digitales ofrecen.

Los hallazgos muestran que, cuando se integran dentro de una estrategia de *marketing* coherente, los *influencers* IA potencian el *engagement*, fortalecen el posicionamiento de marca y optimizan los recursos de comunicación digital. Asimismo, permiten desarrollar campañas multilingües, adaptables cultural-

mente y medibles en tiempo real, lo que constituye una ventaja competitiva significativa en entornos comerciales dinámicos y saturados.

Sin embargo, su adopción no está exenta de desafíos. Resulta imprescindible que las empresas que los utilicen lo hagan con criterios éticos claros, evitando la manipulación o la opacidad en la identidad del *influencer*. Al mismo tiempo, es crucial fomentar la formación profesional interdisciplinaria que permita a los equipos de *marketing* entender y gestionar estas herramientas de forma responsable y creativa.

En este sentido, el fenómeno estudiado interpela directamente a las instituciones de educación superior, que tienen el deber de revisar sus programas de estudio, integrando competencias en inteligencia artificial, comunicación digital y ética profesional. Solo así será posible formar perfiles capaces de liderar procesos de innovación con impacto regional, nacional e internacional. Asimismo, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra cuantitativa utilizada, lo que permitiría enriquecer y fortalecer la proyección de los resultados obtenidos.

Recomendaciones finales

Las PyME que consideren incorporar *influencers* IA deben iniciar con proyectos piloto, priorizando campañas de bajo riesgo y alto potencial de alcance.

Se recomienda colaborar con agencias especializadas o equipos creativos con experiencia en diseño digital, narrativa visual y programación.

Es fundamental monitorear las métricas claves (CTR, *engagement*, retención) y ajustar la narrativa del *influencer* según el *feedback* de la audiencia.

Se sugiere que las instituciones formativas generen instancias específicas —seminarios, diplomaturas, prácticas profesionales—

que permitan experimentar con este tipo de tecnología de forma crítica y aplicada.

Finalmente, se alienta a nuevas investigaciones que profundicen en la percepción del consumidor, los efectos emocionales del vínculo con entidades artificiales y el rol de los *influencers* IA en la transformación de los modelos educativos y comunicacionales.

Referencias bibliográficas

- Aaker, D. A. (2010). *Gestión estratégica de mercados*. (9.^a ed.). Wiley.
- Armstrong, G., y Kotler, P. (2019). *Marketing: una introducción*. (14.^a ed.). Pearson.
- Brandwatch. (2024). *Herramientas de monitoreo para IA y branding*. <https://www.brandwatch.com>
- Christensen, C. M. (1997). *El dilema del innovador: cuando las nuevas tecnologías provocan la quiebra de grandes empresas*. Harvard Business Review Press.
- Díaz, G. S. (1990). *Estrategia impulsada por el mercado: procesos para la creación de valor*. Free Press.
- djmag.com. (2021). *FN Meka y la controversia de los influencers virtuales*. <https://www.djmag.com>
- Harper's Bazaar. (2020). *Lil Miquela y la campaña de Calvin Klein*. <https://www.harperbazaar.com>
- Ikea Japón. (2021). *La vecina virtual Imma y el futuro del diseño*. <https://www.ikea.jp>
- Instagram Summit. (2024). *Manychat*. Presentación de Lil Miquela. <https://www.instagram.com/lilmiquela/>
- Kotler, P. y Armstrong, G. (2018). *Principios de marketing*. (17.^a ed.). Pearson.
- Kotler, P., Kartajaya, H., y Setiawan, I. (2010). *Marketing 3.0: De los productos a los clientes al espíritu humano*. Wiley.
- Luna, Y. (2005). *Generación de modelos de negocios: un manual para visionarios, revolucionarios y desafiantes*. John Wiley & Sons.
- MDTech. (2023). *Ana, la influencer brasileña creada por IA*. <https://www.mdtech.com.br>
- Puma. (2022). *Imma: la influencer virtual en campañas de lifestyle*. <https://www.puma.jp>
- Revista Oropel. (2023). *El fenómeno Lil Miquela*. <https://www.revistaoropel.com>
- Ries, A., y Trout, J. (2001). *Posicionamiento: la batalla por tu mente*. McGraw-Hill.
- Smith, J. A., Johnson, M. L., y Williams, R. K. (2021). El impacto de *clickbait* en la participación del usuario en línea. *Revista de Marketing Digital*, 15(2), 45-60.
- Topa Influencers. (2022). *Kuki: el influencer virtual adaptable*. <https://www.topainfluencers.com>
- Williams, L. (2019). Cómo afecta el *clickbait* a la participación de los usuarios. *Mercado-tecnia Digital Hoy*.

María de la Paz Rego

Perfil académico y profesional: Secretaria de Investigación en el Instituto Universitario de Ciencias Empresariales (IUCE), Argentina. Doctora en Contenidos de Comunicación Audiovisual y Publicidad por la Universidad Autónoma de Barcelona. Directora el Área de Marketing del

Observatorio Argentino de Marketing. Investiga sobre inteligencia artificial, estrategias digitales y *marketing* internacional, integrando docencia, gestión académica y producción científica en diversos ámbitos universitarios y profesionales. pazrego@gmail.com
Identificador ORCID: 0000-0002-2710-0234

Implementación del enfoque por competencias en la carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Salta: análisis de programas curriculares y percepciones docentes

Implementation of the competency-based approach in the Law degree program at Universidad Católica de Salta: Analysis of curriculum programs and professor's perceptions

Victor F. Toledo, Soledad Celioppe, María Pía Moreno Fleming y María Victoria Rainero¹

Educación/ Artículo científico

Citar: Toledo, V.; Celioppe S.; Moreno Fleming, M. y Rainero, M. V. (2025). Implementación del enfoque por competencias en la carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Salta: análisis de programas curriculares y percepciones docentes. *Cuadernos Universitarios*, 18, pp. 61-84.

Recibido: marzo 2025

Aceptado: agosto 2025

Resumen

Este trabajo refleja el resultado final del proyecto de investigación “Enseñanza y aprendizaje por competencias en la carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Salta (UCASAL)”. La investigación buscó indagar sobre las competencias definidas por el modelo educativo de la UCASAL y si estas se reflejan de manera explícita o implícita en las planificaciones de la carrera en las modalidades presencial y a distancia. Para ello se analizaron todas las planificaciones de la carrera y, sobre esa base, se aplicaron encuestas a todos los docentes y se realizó un *focus group* con aquellos que integran cátedras que están reformulando sus programas con base en objetivos, en programas con base en competencias. Se efectuó un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos. Los resultados alcanzados indican que existe una escasa referencia explícita al término de competencias desde una perspectiva pedagógica y una dispar presencia de las competencias genéricas transversales establecidas por la Universidad, tanto entre las asignaturas como entre los años de cursado de la carrera. Implícitamente se han identificado un mayor número de dichas competencias, aunque se observa una gran dispersión en cuanto a su tipología y su recurrencia. Con respecto a las opiniones vertidas por los docentes, puede observarse que la mayoría declara conocer las competencias transversales de la UCASAL y específicas de la carrera y que reconoce la importancia de este nuevo enfoque; pero que requiere de capacitación y tiempo para poder implementarlo en sus respectivas cátedras.

Palabras clave: Abogacía - competencias - programa - modelo educativo UCASAL

¹ Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina.

Abstract

This work reflects the final result of the research project “Competencybased teaching and learning in the Law program at the Catholic University of Salta (UCASAL)”. The research sought to investigate the competencies defined by the UCASAL educational model and whether these are reflected explicitly or implicitly in the degree planning in both face-to-face and distance learning modalities. To this end, all the degree planning were analyzed and, on that basis, surveys were applied to all teachers and a focus group was held with those who are reformulating their programs based on objectives, in competencybased programs.

A quantitative and qualitative analysis of the data obtained was carried out. The results indicate that there is little explicit reference to the term competencies

from a pedagogical perspective and a disparate presence of the generic competencies established by the University, both between the subjects and between the years of completion of the degree. Implicitly, a greater number of these competencies have been identified, although a great dispersion is observed in terms of their typology and their recurrence. With respect to the opinions expressed by the teachers, it can be seen that the majority declare that they are familiar with the transversal competencies of the UCASAL and specific to the career, and that they recognize the importance of this new approach; but that training and time are required for them to be able to implement it in their respective chairs.

Keywords: Law - competencies - programs - UCASAL educational model

Introducción

En los últimos años los enfoques curriculares por competencias se han extendido significativamente en el ámbito universitario, en cuanto retorno hacia una tendencia en donde lo principal es formar para la vida, ubicando al ser humano en el centro y atendiendo al sentido teleológico de lo educacional (Díaz Barriga, 2006).

En el año 2021 la Universidad Católica de Salta (UCASAL) presentó un nuevo modelo educativo institucional (RR 969/21) en el que las competencias ocupan un lugar primordial para responder a las nuevas exigencias del desempeño profesional a partir de los cambios en el contexto y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, la institución viene atravesando un paulatino proceso de adaptación, con el propósito de que tanto sus prácticas educativas como los programas curriculares de las diferentes asignaturas puedan adecuarse a la nueva realidad.

El enfoque adoptado por la UCASAL considera a las competencias como aquel desempeño de alta complejidad que articula conocimientos globales específicos, moviliza recursos cognitivos, procedimentales, afectivos y actitudinales e impulsa la formación integral del estudiante; siendo que todo proceso educativo implica para los estudiantes la capacidad de integrar diferentes saberes: saber ser (actitudes y valores), saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas), saber conocer (conceptos y teorías) y saber convivir (Tobón, 2013) a partir de la vinculación del conocimiento con las circunstancias prácticas propias de su desempeño idóneo como profesional.

En el marco de este procedimiento institucional, el camino recorrido implicó, primeramente, definir las competencias genéricas transversales de la UCASAL; es decir, aquellas de tipo genérico y amplio requeridas para todo profesional egresado de la institución y que, asimismo, identifican e integran la identidad propia institucional. Este primer paso

se alcanzó de común acuerdo entre los jefes de Carreras y Coordinadores de las diferentes áreas disciplinares, luego de las capacitaciones pertinentes recibidas por la Dirección de Gestión y Calidad Educativa.

De este modo, las competencias genéricas transversales establecidas en la RR 329/23 por la UCASAL para sus estudiantes son las siguientes:

- a) Participa activamente en equipos de trabajo y lidera proyectos, para alcanzar metas y objetivos, a partir de un proceso de planificación, atendiendo a los retos contextuales.
- b) Utiliza diferentes lenguajes para comunicarse de manera asertiva empleando diferentes códigos y herramientas, teniendo en cuenta los requerimientos comunicativos de cada situación.
- c) Desarrolla habilidades de investigación para contribuir a la identificación y resolución de problemáticas profesionales en un ámbito específico, tomando decisiones a partir de la observación, el pensamiento crítico y la innovación.
- d) Utiliza eficazmente herramientas digitales y tecnológicas para potenciar su quehacer profesional, acorde a las demandas de un mercado laboral global, flexible y dinámico.
- e) Autorregula procesos de aprendizaje y toma decisiones efectivas para alcanzar determinadas metas en diferentes contextos y según el campo de actuación.
- f) Promueve el sentido, el valor de la vida y la dignidad humana, actuando con ética, responsabilidad profesional, compromiso social y ambiental, en diálogo abierto y plural con la cultura contemporánea.

Posteriormente, se continuó con la determinación de las competencias específicas para cada carrera en particular; en cuanto propias de una determinada ocupación o profesión, de alto grado de especialización, así

como de procesos específicos generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y en educación superior (Tobón, 2013).

La investigación se llevó a cabo durante los años 2023 y 2024 y se radicó en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UCASAL, con el objetivo de analizar la adecuación existente entre el eje de competencias del modelo educativo institucional y las propuestas curriculares concretas en la carrera de Abogacía, atendiendo a los diferentes años de cursado, así como también a las dos modalidades establecidas para su dictado: presencial y distancia.

Las competencias específicas establecidas para los estudiantes y egresados de la carrera son las siguientes:

- Conoce, analiza e interpreta el ordenamiento jurídico nacional e internacional y la jurisprudencia, en todas las ramas del derecho, con el fin de buscar la verdad, la justicia y, en las situaciones en las que interviene, utilizando la argumentación jurídica para el logro de esos fines.
- Actúa de manera leal, diligente y transparente en la defensa de los intereses de las personas físicas y jurídicas que representa, brindando asesoramiento jurídico integral en todo asunto que se le requiera.
- Ejerce la profesión adecuándose a la diversidad socio cultural presente en nuestra sociedad, identificado con valores éticos y morales, respetando la identidad de género, la perspectiva de género, el desarrollo sustentable, el medioambiente, y comprometido con los derechos humanos y con el Estado democrático de derecho.
- Ejerce el debido proceso ante autoridades judiciales y administrativas, utilizando debidamente los procesos, actos y procedimientos, procurando la celeridad procesal en pos de una correcta administración de justicia.

- Hace uso de los distintos métodos alternativos de solución de conflictos, procurando eficacia, rapidez y economía en la resolución de los asuntos puestos para su estudio y participación, buscando negociar colaborativamente con otros colegas o profesionales.
- Elabora todo tipo de escritos jurídicos, utilizando los recursos, usos y técnicas del lenguaje convencional y legal, en el ámbito de la problemática jurídica y para la vida profesional usando términos jurídicos fluidos, precisos y claros, a fin de prestar una correcta asistencia jurídica a quien se lo requiera.

El proyecto de investigación ejecutado forma parte de un programa más amplio titulado “Gestión de competencias en la Universidad Católica de Salta (UCASAL). Enseñanza y aprendizaje por competencias en la Universidad Católica de Salta (UCASAL)” realizado en el marco del Vicerrectorado Académico de la UCASAL, cuyos objetivos específicos son los siguientes:

1. Indagar si existe adecuación entre el eje de competencias planteado en el modelo educativo UCASAL y las propuestas curriculares de Abogacía (modalidad presencial y distancia).
2. Identificar las referencias explícitas a las competencias en la planificación curricular de las materias de la carrera en las diferentes modalidades de dictado.
3. Analizar si existe un planteo implícito de las competencias en los planes de estudio y en los programas de asignaturas de la carrera de Abogacía presencial y a distancia.

A partir de estos se pretende descubrir y desentrañar la situación concreta en relación con las carreras que integran el artículo 43 de la Ley de Educación Superior 24521/95 y deben ser acreditadas ante Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), entre ellas la carrera de Abogacía.

En cuanto a la metodología empleada para la ejecución del proyecto investigativo en la Facultad de Ciencias Jurídicas, se indica que este fue de diseño no experimental con enfoque cuantitativo y cualitativo, y que en primera instancia las unidades de análisis fueron los programas de estudio de la carrera de Abogacía (modalidad presencial y distancia).

La técnica utilizada inicialmente es la observación documental por categorías en las planificaciones de las distintas asignaturas que integran el plan de estudios, utilizando descriptores a partir de los cuales se uniformó el criterio de análisis en cada una de las seis competencias genéricas determinadas por la UCASAL. Para ello, se tomó en cuenta los elementos comunes que componen e integran las planificaciones, a saber: fundamentación; objetivos; metodología y evaluación.

Fue necesario indagar e identificar, previamente, las referencias explícitas a las competencias en la planificación curricular de las asignaturas de la carrera y en ambas modalidades de enseñanza, atendiendo a la existencia y el uso concreto del término “competencia/s” en dichos programas.

A posteriori, con el propósito de identificar las competencias implícitas se utilizó la misma técnica; pero, en este caso, para la recolección de datos se replicaron las frases textuales de cada planificación, asociándolas en una grilla a las competencias genéricas transversales estipuladas por la UCASAL.

Se procedió a identificar descriptores explícitos —no necesariamente textuales— a partir de los cuales se uniformó el criterio de análisis en cada una de las seis competencias genéricas definidas por el equipo de trabajo.

En una segunda etapa, con el propósito de alcanzar y contrastar mediante la opinión de los actores involucrados, se aplicaron encuestas con preguntas de respuestas cerradas

a docentes de la carrera de Abogacía, de ambas modalidades. Asimismo, se llevó a cabo un grupo de discusión (*focus group*) con la participación de los profesores que integran el plan piloto de implementación del modelo de educación por competencias en la Unidad Académica para adecuar los programas de estudios vigentes al modelo de enseñanza y aprendizaje por competencias de la Universidad. Las cátedras que forman parte dicha prueba son representativas de los cinco años de la carrera: Sociología (primer año); Metodología de la Investigación (segundo año); Derecho Comercial, de los Usuarios y los Consumidores (tercer año); Métodos Participativos de Resolución de Conflictos (cuarto año); Derecho Internacional Privado (quinto año).

El presente artículo refleja el resultado de los datos obtenidos a partir del análisis documental, las encuestas, el *focus group* y la interpretación que se hizo de ello por parte del equipo de investigación.

Análisis de las competencias transversales explícitas e implícitas de la UCASAL

El análisis de las competencias transversales explícitas e implícitas en el modelo educativo de la UCASAL permite evaluar la implementación y efectividad del enfoque pedagógico basado en competencias.

Tomando en cuenta la presencia explícita e implícita de dichas competencias, tanto en la planificación curricular como en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de cada cátedra de la carrera Abogacía en modalidades presencial y a distancia, se recabaron datos cuantitativos y cualitativos mediante la observación documental de las planificaciones académicas de cada cátedra, encuestas a docentes de la carrera

Abogacía en ambas modalidades, y un grupo de discusión con la participación de los profesores que integran el plan piloto de para la implementación del modelo de educación por competencias en la Facultad de Ciencias Jurídicas.

La identificación de las competencias explícitas presentes en los programas de cada una de las asignaturas se llevó a cabo discriminando, como categorías, a los siguientes elementos de los programas de estudio: fundamentación, objetivos, metodología y evaluación.

También se indagó sobre la presencia explícita del término “competencia/s” en dichos programas. En este punto cabe aclarar que fue considerado el empleo del término con una connotación pedagógica y no jurídica.

El análisis realizado fue cuantitativo en aras de tener una mirada panorámica sobre la presencia de la enseñanza por competencias en las planificaciones curriculares. Conviene destacar, en este punto, que en aquellos casos en los que existe más de una comisión —hecho habitual en los primeros años del cursado de la modalidad presencial y en casi todos los años en la modalidad distancia— se analizaron los programas de las comisiones a cargo de diferentes docentes. Las propuestas curriculares idénticas se unificaron con la finalidad de evitar duplicidad en los resultados, funcionando este procedimiento como criterio de exclusión.

A partir de los resultados preliminares, se procedió a identificar descriptores explícitos —no necesariamente textuales— a partir de los cuales se uniformó el criterio de análisis en cada una de las seis competencias genéricas. De este modo, los descriptores definidos por el equipo de trabajo para cada competencia han sido los siguientes:

Competencia 1: trabajo en equipo/ trabajo grupal;

Competencia 2: utiliza lenguaje específico/ utiliza vocabulario específico;

Competencia 3: investigación/resolución de problemas o problemática/ pensamiento crítico;

Competencia 4: utiliza tecnología/ utiliza *software*;

Competencia 5: toma de decisiones/ resolución de casos;

Competencia 6: dignidad humana/ ética/ responsabilidad/ interculturalidad/ respeto por los derechos humanos.

Este ajuste modificó los primeros resultados, en especial por la referencia a la “resolución de casos” (competencia 5) y “pensamiento crítico/ resolución de problemas o problemática” (competencia 3), en donde se pudo verificar una mayor recurrencia. También se incrementó la presencia de la competencia 6, que hace referencia principalmente a la ética y a la dignidad humana, lo cual está vinculado con la identidad católica de la Universidad.

Finalmente, en este análisis documental se procedió a reconocer e identificar las competencias presentes de manera implícita en los programas de la carrera de Abogacía en ambas modalidades. En esta etapa se trabajó en los siguientes componentes de los programas: fundamentación, objetivos, contenido curricular, metodología, recursos didácticos y evaluación.

El procedimiento consistió en reproducir las frases textuales de los programas que se asociaron a las competencias fijadas por la UCASAL, excluyendo a aquellas que fueron identificadas explícitamente. Asimismo, se cotejó la consistencia entre objetivos, metodología y evaluación.

Competencias en las planificaciones de la carrera de Abogacía

En términos globales, se pudo identificar que todas las competencias genéricas transversales definidas por la UCASAL en su modelo

educativo están presentes en los programas de la carrera de Abogacía, ya sea de manera explícita o implícita, tanto en las modalidades de enseñanza presencial como a distancia.

Tomando todos los programas en ambas modalidades, con la salvedad realizada con respecto a las comisiones con mismo docente y planificación, la mención explícita al término competencia desde una perspectiva pedagógica es relativamente baja, ya que apenas supera el 10 % de los programas, hecho que resulta lógico si se tiene en cuenta que el plan de estudios 2019 no está estructurado formalmente con base en un enfoque de competencias. Como dato a considerar, se destaca que es mayor la mención en los programas de la modalidad presencial que en la modalidad distancia. Nos detenemos a subrayar el hecho de considerar la mención al término desde una perspectiva pedagógica, puesto que pueden encontrarse más referencias al término desde el lenguaje jurídico, por ejemplo, la competencia jurisdiccional; pero ello es ajeno al análisis planteado.

Existen algunas coincidencias entre ambas modalidades, en cuanto al tipo de competencias identificadas con mayor frecuencia. La competencia más recurrente es la 5 (autorregula procesos de aprendizaje y toma decisiones efectivas para alcanzar determinadas metas en diferentes contextos y según el campo de actuación), lo que parece lógico en cierto punto, ya que en el campo del derecho, el estudio de casos o el planteo de situaciones problemáticas permite adquirir competencias adecuadas a la formación y al futuro desempeño profesional, e implica la “aprehensión de conocimientos teóricos aplicados a una práctica determinada [y] permite al estudiante la construcción de conocimientos jurídicos a partir de realidades posibles, que efectivamente se presentan en el marco de operación del derecho” (Giraldo et al, 2015, p. 22). En ambas modalidades, por

otra parte, la competencia menos recurrente es la 4 (utiliza eficazmente herramientas digitales y tecnológicas para potenciar su quehacer profesional, acorde a las demandas de un mercado laboral global, flexible y dinámico). Esto último tampoco resulta extraño, ya que hay varios estudios que dan cuenta de que el desarrollo de competencias digitales en el campo del derecho es un tema que trabajar; como señalan Domingo Coscollola et al, “La alfabetización digital del alumnado es una necesidad. Para posibilitarla, se destacan entornos que fomenten el aprendizaje colaborativo (...)” (2020, p. 178).

Hay variaciones en cuanto a las otras competencias, en especial respecto de la 6 (promueve el sentido, el valor de la vida y la dignidad humana, actuando con ética, responsabilidad profesional, compromiso social y ambiental, en diálogo abierto y plural con la cultura contemporánea) que es la tercera más recurrente en la modalidad presencial y la cuarta en la modalidad distancia. En ambas modalidades la segunda en preferencia es la competencia 3 (desarrolla habilidades de investigación para contribuir a la identificación y resolución de problemáticas profesionales en un ámbito específico, tomando decisiones a partir de la observación, el pensamiento crítico y la innovación). Merece destacarse que la identificación de esta última competencia en los programas de las modalidades presencial y a distancia está muy relacionada particularmente con el pensamiento crítico y no tanto con la investigación.

Las mayores diferencias se presentan si se analizan las competencias por año de cursado de la carrera. Allí, la recurrencia se ve alterada tanto en la modalidad presencial como a distancia.

En la modalidad presencial, el primer año es el que presenta mayores referencias con respecto a las competencias, siendo la 2 la de mayor recurrencia. En segundo lugar, se en-

cuentra el tercer año, siendo la competencia 5 la de mayor recurrencia. Así también, en cuanto a la competencia 4, el primer año duplica o triplica a los otros años en referencias.

En la modalidad distancia, el tercer año es el que presenta mayores referencias con respecto a las competencias, siendo la 5 la de mayor recurrencia. En segundo término, se encuentra el primer año, siendo la competencia 2 la de mayor recurrencia (44), seguido inmediatamente por la 3 (43). En lo que respecta a la competencia 4, el primer año es el que tiene mayores referencias (17), pero el tercer año le sigue con un valor aproximado (15).

En términos globales, puede observarse una gran desviación en ambas modalidades en cuanto al tipo de competencia identificada según el año de cursado. Es mayor el desvío en la modalidad a distancia (34, 37) que en la modalidad presencial (13, 84). En parte es probable que ello suceda por el mayor volumen de programas en la modalidad a distancia con respecto a la modalidad presencial.

Competencias identificadas de manera explícita

De los 52 programas analizados en la modalidad presencial, la mención explícita del término “competencias” con una connotación pedagógica estuvo presente en 11, es decir, en el 21,15 % de los programas. En la modalidad distancia se han analizado 93 programas. De ellos, 8 mencionan el término “competencias” desde una perspectiva pedagógica, es decir, el 8,6 %.

La competencia genérica transversal más recurrente de manera explícita en la modalidad presencial ha sido la número 5 que se refiere a que el estudiante “autorregula procesos de aprendizaje y toma decisiones efectivas para alcanzar determinadas metas en diferentes con-

textos y según el campo de actuación”, con el 25 %. La menos recurrente, con el 3 %, es la número 4 que se refiere a que el estudiante “utiliza eficazmente herramientas digitales y tecnológicas para potenciar su quehacer profesional, acorde a las demandas de un mercado laboral global, flexible y dinámico”. Las restantes presentan valores semejantes, entre el 17 % y el 19 %.

Al igual que en la modalidad presencial, en la modalidad a distancia la competencia más recurrente ha sido la número 5, que representa el 33 % del total. Del mismo modo, la competencia genérica transversal menos presente es la número 4, “utiliza eficazmente herramientas digitales y tecnológicas para potenciar su quehacer profesional, acorde a las demandas de un mercado laboral global, flexible y dinámico”, con un 3 %. También es baja la recurrencia de la competencia número 1 “participa activamente en equipos de trabajo y lidera proyectos, para alcanzar metas y objetivos, a partir de un proceso de planificación, atendiendo a los retos contextuales”, con un 8 %. Las restantes oscilan entre el 16 % y el 20 %.

En lo que respecta a los elementos del programa elegidos para analizar en la modalidad presencial, hay cierta paridad en la recurrencia de las competencias identificadas de mane-

ra explícita. El elemento objetivos es el que presenta mayor referencia a las competencias (33 %) y el de fundamentos de cátedra la menor, con el 17 %.

También en la modalidad a distancia la identificación de competencias genéricas transversal por elementos de programa es relativamente equilibrada con mayor referencia en los objetivos (34 %) y también la menor referencia se encuentra en los fundamentos de cátedra con el 18 %.

Finalmente, analizando la distribución de las competencias genéricas transversales por elemento de los programas de la modalidad presencial, se puede observar que las competencias 1, 2, 3 y 5 están en los cuatro elementos analizados. La competencia 6 está en los fundamentos, objetivos y evaluación. Finalmente, la competencia 4 solo en la metodología y la evaluación.

En la modalidad de enseñanza a distancia, hay diferencias en cuanto a la distribución de competencias por elemento de los programas, pues las competencias que se encuentran en los cuatro elementos de los programas analizados son la 2, 3, 5 y 6. Las competencias 1 y 4 se encuentran en 3 elementos de los programas, aunque con menciones poco significativas en relación con las otras.

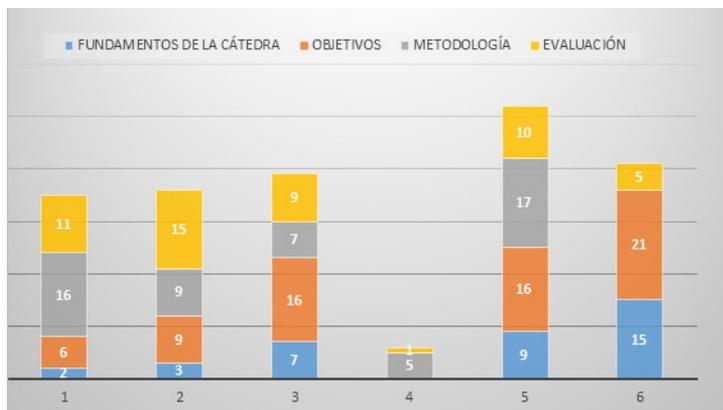


Gráfico 1
Distribución de competencias genéricas por elementos del programa. Modalidad presencial
 Fuente: elaboración propia.

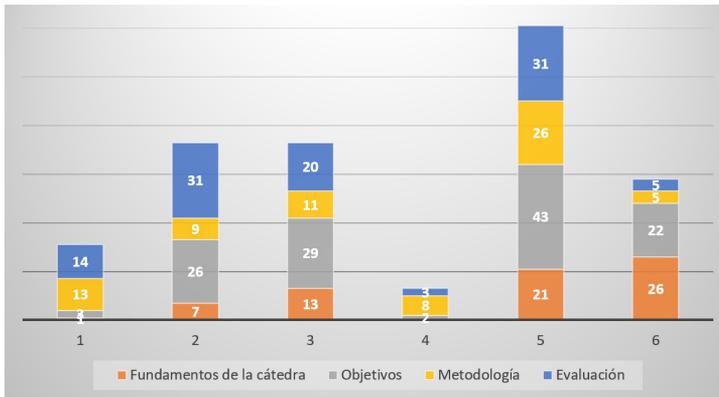


Gráfico 2
Distribución por competencias genéricas por elemento de programa. Modalidad a distancia
Fuente: elaboración propia.

Competencias identificadas de manera implícita

En la modalidad presencial, fueron identificadas de manera implícita todas las competencias genéricas definidas por la institución, siendo la más recurrente la competencia 5 y la menos recurrente la competencia 4, es decir que se observa el mismo patrón que en el análisis de las explícitamente identificadas.

Analizados todos los programas, se observaron mayores alusiones a las competencias implícitas en los programas del cuarto año del cursado de la carrera y una menor cantidad en el de segundo año. En este sentido, desde un punto de vista cuantitativo, podría argüirse

que no hay progresividad en cuanto a las competencias planteadas en las planificaciones, ya que debería haber una mayor cantidad en el quinto año y menor en el primero. No obstante, la progresividad debe ser vista en cuanto a la intensidad y no a la cantidad de veces que figura mencionada; ya que los grados de desarrollo de las competencias tienen que estar determinados por los docentes en sus planificaciones (Arellano Correa, 2014, p. 68), las que a su vez deben responder al modelo educativo al que pertenecen. En definitiva, que sea mencionada más veces no quiere decir que el desarrollo de esta en el cursado de la materia sea más intenso que en las materias en las que hay una menor cantidad de menciones.

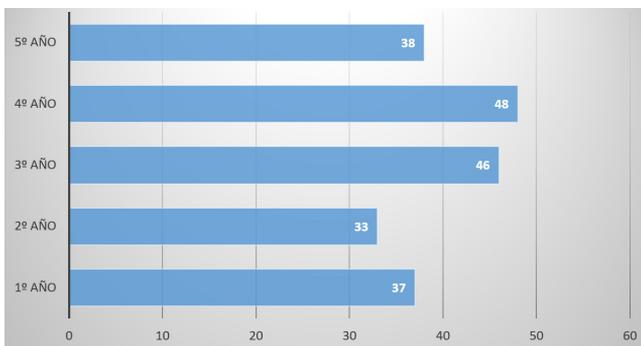


Gráfico 3
Cantidad de competencias genéricas implícitas por año. Modalidad presencial
Fuente: elaboración propia.

También puede observarse que la presencia de los tipos de competencias difiere según el año de cursado. Por ejemplo, en el tercer año de cursado, las competencias 5 y 6 tienen mayor presencia que en el primero y cuarto año de la carrera, aunque no en igual cantidad de recurrencia. La competencia 4, a su vez, es

la menos recurrente en términos generales, pero en el primer año, hay mayores referencias a esta que a las competencias 1 y 3. El tercer año, que cuenta con altas referencias en comparación con los otros años en casi todas las competencias, no tiene implícitamente ninguna referencia a la competencia 4.

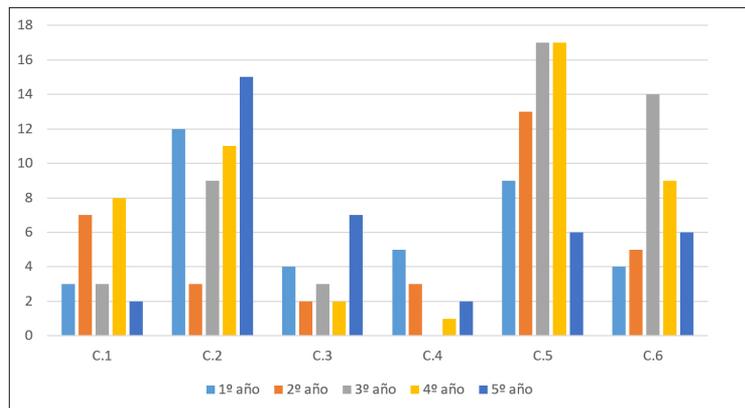


Gráfico 4
Tipo de competencias genéricas implícitas por año. Modalidad presencial
 Fuente: elaboración propia.

En idéntico sentido, en la modalidad distancia también fueron identificadas implícitamente todas las competencias genéricas definidas por la institución y, si bien los valores difieren, también la más recurrente es la competencia 5 y la menos recurrente, la 4. En este último caso, tampoco hay referencias implícitas en el tercer año. La competencia más recurrente en el quinto año es la 2, con valores que superan largamente a las otras competencias en ese año de cursado, lo que se explica en gran medida por las materias Práctica Profesional I y Práctica Profesional II, en donde el uso del lenguaje técnico oral y escrito es fundamental.

tras que los del cuarto año son los que menor alusión realizan. Hay cierta progresividad en cuanto a las alusiones al término de primero a tercer año.

Se observan cambios en cuanto a las alusiones implícitas de las competencias, si se analiza cada año por separado. En la modalidad a distancia, los programas que mayor alusión presentan son los del tercer año, mien-

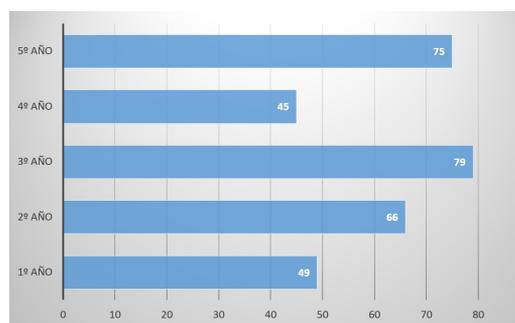


Gráfico 5
Cantidad de competencias genéricas implícitas por año. Modalidad a distancia
 Fuente: elaboración propia.

En lo que refiere al tipo de competencia según el año de cursado, también se observan diferencias. Así, por ejemplo, en el tercer año la competencia 5 tiene mucho más peso que la 2; a la inversa de lo que sucede en el quinto año, en donde

la competencia 2 no tiene el mismo peso que en la modalidad presencial. También, a diferencia de la modalidad presencial, en la educación a distancia la competencia 4 figura de manera implícita en todos los años de cursado de la carrera.

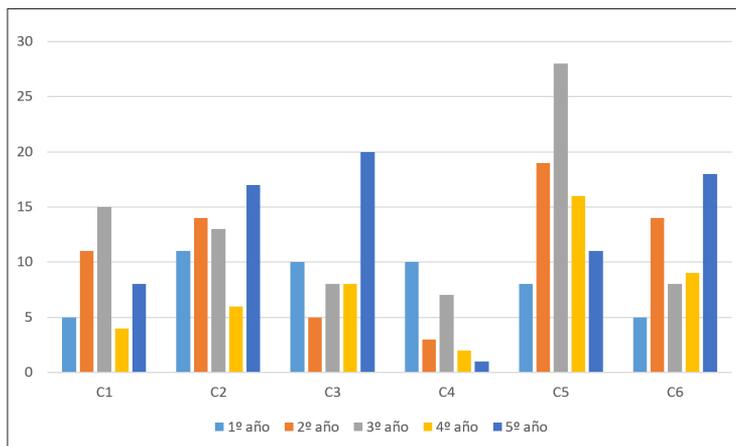


Gráfico 6
Tipo de competencias genéricas por año. Modalidad a distancia
Fuente: elaboración propia.

Encuestas a docentes

Con posterioridad al análisis documental del plan de estudios de la carrera de Abogacía de la UCASAL y de los programas de estudio de cada una de las cátedras, incluyendo las comisiones a cargo de diferentes docentes, se procedió al trabajo de campo mediante la aplicación de una encuesta a los docentes de ambas modalidades para conocer sus opiniones sobre la enseñanza por competencias y su implementación en la carrera.

Como criterio de exclusión de las unidades observacionales, se decidió no remitir tales encuestas a los docentes de las cátedras que integran la comisión conformada por la Facultad de Ciencias Jurídicas para trabajar los programas de estudios bajo el modelo de competencias: Sociología (primer año), Metodología de la Investigación (segundo año), Derecho Comercial, de los Usuarios y los Consumidores (tercer año), Métodos Participativos de Resolución de

Conflictos (cuarto año) y Derecho Internacional Privado (quinto año). Tales docentes, por las capacitaciones recibidas y los trabajos realizados serán consultados con mayor profundidad en una segunda etapa del trabajo de campo, mediante entrevistas en *focus group*.

Las encuestas con preguntas de respuestas cerradas se realizaron mediante Google Forms, obteniéndose 49 respuestas de un total de alrededor de 250 docentes, lo que indica que no hay una clara representatividad en los resultados obtenidos, aunque sí ciertos indicios sobre las opiniones del plantel docente de la carrera en la UCASAL.

El perfil de los encuestados muestra que la primera minoría está compuesta por docentes que se desempeñan en ambas modalidades, presencial y a distancia; los que representan un 40,8 % de la totalidad de profesores que respondieron el formulario. Asimismo, el 51 % de estos docentes tienen más de 10 años de

experiencia en la enseñanza, mientras que más de un 70 % de los docentes tienen una antigüedad en su cargo mayor a 3 años; lo cual resulta de gran utilidad debido a la experiencia acumulada frente al aula, ya sea en la modalidad presencial o en la virtual. También resulta interesante considerar que más del 60 % se desempeña como docente en una sola materia, por lo que queda reflejada una diversidad en las opiniones vertidas.

Del total de respuestas obtenidas, casi un 60 % declara tener conocimiento sobre el nuevo modelo educativo de la UCASAL basado en las competencias, si bien alrededor del 50 % declara conocer específicamente las competencias transversales fijadas en ese modelo (lo que representa alrededor de un 10 % menos de los que declaran conocer el modelo educativo). En

cambio, frente a la consulta sobre si conocen las competencias específicas de la carrera, las respuestas afirmativas superan el 65 %.

Profundizando el análisis a partir de las prácticas en las diferentes materias del plan de estudio de la carrera y su relación con este, resulta lógico que no haya una tendencia marcada en cuanto a considerar si las materias que los docentes imparten contribuyen a las competencias transversales de la UCASAL. En este sentido, se puede dividir a los docentes en aproximadamente tres tercios: quienes consideran que contribuye a todas (el menor); el que considera que contribuye a algunas de esas competencias (el mayor) y el que no sabe y no contesta. Se destaca que un porcentaje ínfimo del 2 % entiende que su materia no contribuye a esas competencias.

Gráfico 7



Las cifras anteriormente reflejadas son relativamente coincidentes, a la hora de auto-evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con las que refieren a la evaluación: en torno al 13 % de los docentes entiende que en sus programas no hay una evaluación específica por competencias, en tanto que casi el 70 % entiende que sí.

Resulta interesante indicar que más del 80 % considera que la enseñanza por competencias mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje —un 16,6 % optó por la casilla de no sabe/no contesta— evidenciando sus coincidencias en que tanto el modelo implementado por la UCASAL como las competencias delineadas por la carrera marcan un rumbo adecuado.

Gráfico 8



Focus group

Como última instancia, se realizó un *focus group* con entrevistas a docentes de la carrera de Abogacía de la UCASAL; docentes que se desempeñan en ambas modalidades: presencial y a distancia. El criterio de inclusión para la selección de estos docentes consistió en convocar a quienes forman parte de una prueba piloto efectuada por la Facultad de Ciencias Jurídicas para adecuar los programas de estudios vigentes al modelo de enseñanza y aprendizaje por competencias de la Universidad.

El *focus group* se llevó a cabo el día 18 de junio de 2024 en dos sesiones, mañana y tarde, con una duración aproximada de 60 minutos cada una.

Los ejes trabajados fueron los siguientes:

- Conocimiento del modelo de competencias de UCASAL
- Conocimiento de las competencias específicas de la carrera
- Competencias más frecuentes en la materia
- Adecuación de los programas a las competencias
- Competencias necesarias para desarrollar con mayor énfasis

Con respecto al conocimiento del modelo de enseñanza y aprendizaje por competen-

cias implementado por la UCASAL, dos de los participantes declararon no tener conocimientos sobre el modelo, lo que resulta llamativo teniendo en cuenta que las cátedras en las que se desempeñan forman parte del plan piloto para adaptar los programas de estudios al modelo de competencias. Es relevante señalar que uno de los participantes manifestó haber conocido este tipo de modelo debido a su experiencia en diferentes universidades, no exclusivamente en UCASAL. El resto de los participantes indicó tener conocimiento específico sobre el modelo pedagógico de UCASAL. En concordancia con estas respuestas, resulta coherente que quienes declararon estar familiarizados con el nuevo modelo pedagógico de la Universidad hayan considerado adecuadas las capacitaciones ofrecidas, sugiriendo además la necesidad de que estas se mantuvieran de manera continua y se profundizaran con el tiempo. Por otro lado, aquellos que no conocían previamente el modelo pedagógico de UCASAL valoraron altamente las capacitaciones recibidas y expresaron disposición para participar en ellas. En todos los casos, se destacó que la disponibilidad de tiempo constituye una limitación significati-

va, por lo cual las capacitaciones en modalidad virtual fueron especialmente apreciadas.

En cuanto a las competencias transversales más frecuentes en las materias que los docentes dictan, una de las señaladas fue la de “desarrolla habilidades de investigación para contribuir a la identificación y resolución de problemáticas profesionales en un ámbito específico, tomando decisiones a partir de la observación, el pensamiento crítico y la innovación”. No es de extrañar esta respuesta, pues dos de los docentes que participaron del *focus group* integran la Cátedra de Metodología de la Investigación. Frente a la indagación sobre si los proyectos de investigación desarrollados en la cátedra eran estudios de laboratorio o concretos, respondieron que eran sobre cuestiones específicas con las que los estudiantes se pueden encontrar, ya como abogados, en su futuro ejercicio profesional.

Otra de las competencias transversales señaladas —si bien más implícitamente que explícitamente— fue la de “participa activamente en equipos de trabajo y lidera proyectos, para alcanzar metas y objetivos, a partir de un proceso de planificación, atendiendo a los retos contextuales”. En este caso no hubo acuerdo entre todos los participantes, ya que algunos señalaron el trabajo grupal como parte de la dinámica pedagógico-didáctica, pero no como desarrollo de una competencia concreta.

Todos han mencionado como una competencia transversal importante la de “autorregula procesos de aprendizaje y toma decisiones efectivas para alcanzar determinadas metas en diferentes contextos y según el campo de actuación”, pero lo hicieron de manera implícita al mencionar los estudios de caso. Conviene aclarar que, en este proyecto de investigación, se toma al estudio de caso como un descriptor identificado con dicha competencia de manera implícita.

En cuanto al trabajo o tarea de adecuar los programas académicos vigentes a planificaciones por competencias, los docentes participantes entienden que a) es posible, pues no es necesario que el plan de estudios esté plateado por competencias; b) que es necesario, en especial para promover destrezas, habilidades y la movilidad estudiantil; c) que es complejo y d) que lleva tiempo.

Otra de las competencias transversales señalada como importante fue la referida a la utilización del lenguaje técnico, tanto para entablar una demanda como para redactar una normativa o emitir un fallo. Se ha puntualizado que es necesaria la comprensión previa y que esta competencia, muy específica, tiene muchas aristas para trabajar.

Frente a la pregunta específica por si el dictado de la carrera en las modalidades presencial y distancia afectaba el desarrollo de competencias, explícitamente se señaló que no. Es decir que los participantes manifestaron que, en cualquiera de ambas modalidades, cuando están bien planteadas, el estudiante puede desarrollar las competencias necesarias para el desempeño profesional. Implícitamente, no obstante, se pudo encontrar cierta diferenciación en función de las características de la modalidad a distancia en donde la retroalimentación con los estudiantes a veces está más diferida en el tiempo.

Sobre qué competencias es necesario desarrollar más o afianzar, algunos participantes hicieron hincapié el aquello que se refiere técnicamente al rol de abogados del fuero; otros apuntaron a una mirada más amplia, como el espíritu crítico frente a diversas situaciones, y otros subrayaron como importante a la ética y los valores, máxime teniendo en cuenta el carácter católico de la Universidad.

Se puso mucho énfasis en que hay una transformación de la sociedad y que el abogado debe

ir acomodándose frente a los desafíos como, por ejemplo, la internacionalización. En ese sentido, la tecnología es una herramienta de ayuda, pero es necesario saber emplearla de manera correcta y, paralelamente, la planificación por competencias permite mayor movilidad internacional entre alumnos y también docentes. Se ha notado, al igual que en el análisis del plan de estudios de la carrera y en las respuestas de los docentes a la encuesta, que hay una falencia en cuanto a la formación en este aspecto.

Análisis de las competencias específicas de la carrera de Abogacía de la UCASAL

El plan de estudios vigente de la carrera de Abogacía de la UCASAL no está formulado estrictamente con base en competencias, aunque, pese a ello, el término “competencias” figura en dos ocasiones en el sentido pedagógico-didáctico. Una en los objetivos de la carrera, cuando indica que se pretende “dotar a los graduados de conocimientos teórico-prácticos mediante competencias académicas suficientes, que faciliten su desempeño profesional mediante un enfoque humanista, pluralista y multidisciplinario, sustentado en bases éticas inspiradas en la caridad, la responsabilidad y la honestidad intelectual”. La segunda referencia explícita se encuentra en el perfil del graduado, al explicitar que “las capacidades antes mencionadas, en el marco de la formación integral que propone la Universidad Católica de Salta, se traducen en competencias que deberán dominar los egresados de la carrera”.

Los estándares fijados por la CONEAU para la acreditación de la carrera dejaban entrever una orientación en ese sentido; de allí que, de cara al proceso de reacreditación y en consonancia con el nuevo modelo pedagógico

de la Universidad, se han fijado competencias específicas para adecuar las planificaciones de todas las materias de la carrera en ambas modalidades. En el Cuadro 1 se reproducen tales competencias, tal como se encuentran estipuladas en la carrera, distinguiéndose entre el área de desempeño de cada competencia y la descripción, que alude a la competencia fijada.

Las seis competencias fijadas constituyen las bases a partir de las cuales se trabajarán los programas, previa capacitación a los docentes. En este sentido, y a modo de una prueba piloto, se fijaron talleres con una materia por año —las que fueron señaladas en el apartado anterior— para capacitar a su cuerpo docente de cara a la elaboración de los nuevos programas de la carrera.

Teniendo en vista que hay un grupo de docentes capacitados en el tema por parte de la UCASAL, y otro que no, se ha planteado la recolección de datos por medio de *focus group* y encuestas, respectivamente.

Uno de los primeros puntos que llaman la atención es que, de los encuestados (49 docentes), hay mayor conocimiento de las competencias específicas de la carrera que de las competencias transversales de la UCASAL, aunque el porcentaje (65,3 %) resulta bajo. Probablemente, a medida que se avance en las capacitaciones el número crezca. Coincidentemente, 2 de los docentes que participaron del *focus group*, es decir el 40 %, respondieron que no tenían conocimiento de estas competencias, lo que resulta extraño ya que sus materias participan del plan piloto. En este punto es necesario aclarar que previo al *focus group* las competencias específicas habían sido remitidas vía *email* para la convocatoria; de modo tal que el desconocimiento manifestado con respecto a las competencias específicas se entiende que es previo a su recepción. No hubo, en relación con estas, ninguna reacción negativa, ya sea sobre

Cuadro 1

Competencias específicas para la carrera de Abogacía en la UCASAL

Áreas de desempeño o dominio	Descripción
Análisis y argumentación	Conoce, analiza e interpreta el ordenamiento jurídico nacional e internacional y la jurisprudencia, en todas las ramas del derecho, con el fin de buscar la verdad, la justicia y la equidad en las situaciones en las que interviene, utilizando la argumentación jurídica para el logro de esos fines.
Compromiso social - ética profesional	Actúa de manera leal, diligente y transparente en la defensa de los intereses de las personas físicas y jurídicas que representa, brindando un asesoramiento jurídico integral en todo asunto que se le requiera. Ejerce la profesión adecuándose a la diversidad socio cultural presente en nuestra sociedad, identificado con valores éticos y morales, respetando la identidad de género, la perspectiva de género, el desarrollo sustentable, el medioambiente, y comprometido con los derechos humanos y con el Estado democrático de derecho.
Conocimiento técnico	Ejerce el debido proceso ante autoridades judiciales y administrativas, utilizando debidamente los procesos, actos y procedimientos, procurando la celeridad procesal en pos de una correcta administración de justicia.
Negociación	Hace uso de los distintos métodos alternativos de solución de conflictos, procurando eficacia, rapidez y economía en la resolución de los asuntos puestos para su estudio y participación, buscando negociar colaborativamente con otros colegas o profesionales.
Comunicación	Elabora todo tipo de escritos jurídicos, utilizando los recursos, usos y técnicas del lenguaje convencional y legal, en el ámbito de la problemática jurídica y para la vida profesional usando términos jurídicos fluidos, precisos y claros, a fin de prestar una correcta asistencia jurídica a quien se lo requiera.

Fuente: resolución interna de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UCASAL.

su formulación, utilidad o comprensión. Sí, en un caso, se ha manifestado que las competencias específicas engloban muchas capacidades

o habilidades y que no sabe si concretamente se alcanzan todas. Los docentes también han diferido en cuanto al énfasis puesto en unas u otras.

Un dato muy significativo es que más del 95 % de los docentes que respondieron a la encuesta entienden que las competencias definidas por la carrera de manera específica son adecuadas². De manera más detallada, resulta interesante destacar que la opinión mayoritaria de los docentes ubica a la competencia “conoce, analiza e interpreta el ordenamiento jurídico nacional e internacional y la jurisprudencia, en todas las ramas del derecho, con el fin de buscar la verdad, justicia y equidad en las situaciones en las que interviene, utilizando la argumentación jurídica para el logro de esos fines” como la más relevante, con más del 57 %, seguida por la de “actúa de manera leal, diligente y transparente en la defensa de los intereses de las personas físicas y jurídicas que representa, brindando un asesoramiento jurídico integral en todo asunto que se le requiera” (36,7 %). Luego se ubican, con valores similares en torno al 25 y 28 % “elabora todo tipo de escritos jurídicos, utilizando los recursos, usos y técnicas del lenguaje convencional y legal, en el ámbito de la problemática jurídica y para la vida profesional usando términos jurídicos fluidos, precisos y claros, a fin de prestar una correcta asistencia jurídica a quien se lo requiera”, “ejerce el debido proceso ante autoridades judiciales y administrativas, utilizando debidamente los procesos, actos y procedimientos, procurando la celeridad procesal en pos de una correcta administración de justicia” y “ejerce la profesión adecuándose a la diversidad socio cultural presente en nuestra sociedad, identificado con valores éticos y morales, respetando la identidad de género, la perspectiva de género, el desarrollo sustentable, el medioambiente, y comprometido con los derechos humanos y

con el Estado democrático de derecho”. En último lugar, con 22,4 % se ubica “hace uso de los distintos métodos alternativos de solución de conflictos, procurando eficacia, rapidez y economía en la resolución de los asuntos puestos para su estudio y participación, buscando negociar colaborativamente con otros colegas o profesionales”. Cabe destacar que en ninguna de dichas competencias se hace referencia explícita o implícita al uso de la tecnología, que es una competencia transversal fijada por la UCASAL y que, a la luz de lo analizado en el primer y segundo informe de esta investigación, resultaba ser la menos recurrente tanto explícita como implícitamente en los programas y en el plan de estudio de la carrera.

En el caso de los participantes del *focus group*, se señaló al estudio y resolución de casos como competencia más desarrollada, si bien desde diferentes enfoques. Algunas opiniones fueron más restrictivas, concentrándose claramente en plantear analogías con el futuro profesional como litigantes o eventualmente funcionarios judiciales (jueces o fiscales); otras fueron más amplias, partiendo de la base de la resolución de conflictos en instancias previas por medio de métodos alternativos, así como en la participación de competencias académicas. Otras de las competencias específicas señaladas como importantes son aquellas referidas a la utilización del lenguaje técnico, tanto para entablar una demanda como para redactar una normativa o emitir un fallo. Se ha puntualizado que es necesaria la comprensión previa y que esta competencia, muy específica, tiene muchas aristas para trabajar. Como puede observarse, esta fue la tercera en destacarse por parte de los encuestados.

² En el formulario se podía elegir más de una opción.

Gráfico 9

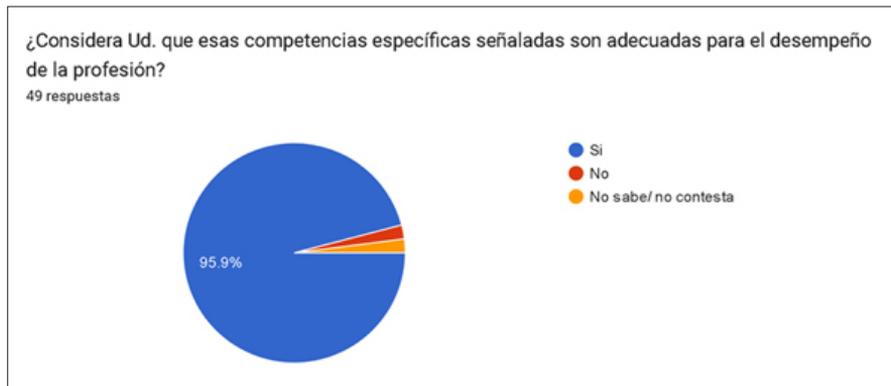


Gráfico 10



En el caso de las encuestas, también es muy mayoritaria (89,8 %) la opinión que indica que los programas de las materias en las que los docentes se desempeñan reflejan esas competencias específicas. Desglosando, una mayoría entiende que sus programas reflejan algunas de esas competencias y un poco más del 20 % a todas las competencias. El porcentaje de quienes consideran que no las reflejan es muy bajo, 8,2 %, aunque, si se observa, mayor al referido a que las materias que im-

parten contribuyen a lograr las competencias transversales fijadas por la UCASAL.

En las entrevistas del *focus group* se debatió acerca de qué competencias es necesario desarrollar más o afianzar; algunos participantes hicieron hincapié las “prácticas”, es decir aquello que se refiere técnicamente al rol de abogados del fuero, otros apuntaron a una mirada más amplia, como el espíritu crítico frente a diversas situaciones y otros subrayaron como importante a la ética y los va-

lores, máxime teniendo en cuenta el carácter católico de la Universidad.

En cuanto al trabajo o tarea de adecuar los programas vigentes a programas por competencias, los participantes entienden que a) es posible, pues no es necesario que el plan de estudios esté plateado por competencias; b) que es necesario, en especial para promover destrezas, habilidades y la movilidad estudiantil; c) que es complejo y d) que lleva tiempo. No obstante, se manifestaron dispuestos a la capacitación, ya que surgieron frases como la siguiente: “Las competencias se adquieren capacitándose. Es necesaria la capacitación. Yo intuyo muchas cosas, pero sé que tengo que estudiarlas”. Ello marca una necesidad y, a la vez, un panorama positivo pero arduo en cuanto al trabajo que queda por delante.

Puede observarse, a partir de la recolección de datos efectuadas, que el plan elaborado por la Facultad, tanto para las modalidades presencial como a distancia, contiene referencias tanto explícitas como implícitas que necesitan reforzarse con las competencias específicas de la carrera y articularse con las transversales de la UCASAL de manera sistemática, de modo tal que se traduzcan en el trabajo en el aula de manera secuencial o progresiva y a la vez articulando de manera congruente objetivos, contenidos y evaluación. La tarea, ciertamente, no es sencilla; ya que las competencias “(...) no son observables por sí mismas” (Morales López et al., 2020).

La cantidad de respuestas obtenidas en las encuestas no permite generalizar ni extrapolarlas a todo el cuerpo docente, sino solo contar con un indicativo sobre sus opiniones. Debido a que en la encuesta no se solicitó indicar la categoría de los docentes que respondían (titulares, adjuntos a cargo, adjuntos, auxiliares o ayudantes), tampoco puede inferirse si los valores obtenidos tienen alguna correlación

con esa variable, lo que podría ser interesante relevar en una posterior etapa de esta investigación. En un sentido similar, el *focus group* se desarrolló con una cantidad reducida de participantes, quienes también desempeñan diversos roles en las cátedras. Del cotejo de las respuestas brindadas puede observarse que no hay grandes divergencias y, en todo caso, que las coincidencias en algunos aspectos resultan interesantes, pues se supone que no tienen el mismo nivel o grado de involucramiento con la problemática abordada en la investigación.

Conclusión

La Universidad Católica de Salta (UCASAL), en su modelo educativo presentado en 2021, enfatiza un enfoque curricular basado en competencias. Este enfoque se considera fundamental para satisfacer las nuevas demandas del desempeño profesional, dadas las transformaciones en el contexto actual y, por ende, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco, es esencial coordinar esfuerzos para el desarrollo institucional de manera efectiva. En palabras de Tóbón (2008): “Esto exige procesos de transformación curricular basados en el direccionamiento estratégico (...)”.

A partir del análisis documental realizado sobre los programas de la carrera de Abogacía en las modalidades presencial y a distancia, pueden resumirse como principales resultados los siguientes:

- Todas las competencias transversales definidas por la UCASAL en su modelo educativo están presentes en los programas de la carrera de Abogacía, ya sea de manera explícita o implícita, en ambas modalidades de enseñanza.
- La mención explícita al término “competencia” desde una perspectiva pedagógica

ca es relativamente baja, apenas supera el 10 % de los programas. Según el plan de estudios de 2019, la estructura curricular no se basa formalmente en un enfoque por competencias. Por lo tanto, resulta coherente el resultado que se expone.

- La competencia más frecuente en ambas modalidades es la relacionada con la autorregulación de procesos de aprendizaje y toma de decisiones efectivas. Esto se asocia al estudio de casos y al planteo de situaciones problemáticas, que permiten adquirir competencias adecuadas para la formación y el desempeño profesional en el campo del derecho. El estudio de caso ayuda a formar en los estudiantes la capacidad de enfrentar situaciones nuevas con criterios propios, pues la responsabilidad del profesor va más allá de transmitir unos conocimientos, por cuanto se busca que los participantes aprendan a pensar por su cuenta (Guglielmi y Quiñones, 2013).
- La competencia menos recurrente en ambas modalidades es la vinculada al uso eficaz de herramientas digitales y tecnológicas. Esto coincide con estudios que señalan la necesidad de trabajar el desarrollo de competencias digitales en la formación jurídica. Es fundamental fomentar las habilidades digitales en el ámbito de la formación jurídica, de modo que los futuros profesionales puedan emplear y aplicar de manera efectiva las tecnologías y herramientas digitales, asegurando así la protección de los derechos y libertades (Vargas Murillo, 2019)

En síntesis, el análisis documental permite evidenciar que las competencias genéricas transversales definidas por la UCASAL están presentes en las programaciones curriculares de la carrera de Abogacía, con algunas variaciones en cuanto a su recurrencia entre modalidades y años de cursado. Esto brinda un panorama gene-

ral sobre la incorporación del enfoque por competencias en la formación de abogados, identificando fortalezas y aspectos a profundizar.

Los resultados muestran que hay grandes diferencias en la identificación de competencias según el año de cursado en ambas modalidades, lo que podría afectar la continuidad del aprendizaje. La mayor desviación en la modalidad a distancia (34, 37) en comparación con la presencial (13, 84) podría estar relacionada con el mayor volumen de programas en esta modalidad, aunque no se ha indagado al respecto y podría ser un punto interesante para abordar en futuras investigaciones.

Los resultados del análisis documental sugieren que, aunque ambos formatos de enseñanza están alineados con el desarrollo de competencias, existen diferencias en su implementación y enfoque a lo largo de los años de cursado. Es fundamental que las instituciones educativas continúen evaluando y ajustando sus programas para asegurar una formación integral que responda a las necesidades del mercado laboral y a los desafíos contemporáneos en el ámbito del derecho.

El análisis de las encuestas realizadas a los docentes de la carrera de Abogacía en la UCASAL proporciona una visión valiosa sobre la percepción y comprensión del modelo educativo basado en competencias. Aunque un 60 % de los encuestados afirma conocer este modelo, solo alrededor del 50 % está familiarizado con las competencias transversales específicas. Esto sugiere que, a pesar de la existencia de un marco teórico, su implementación práctica aún enfrenta desafíos significativos.

La diversidad en las opiniones reflejada en las encuestas, junto con la experiencia acumulada por la mayoría de los docentes, indica un potencial para mejorar la enseñanza por competencias. Sin embargo, la falta de una tendencia clara en cuanto a la contribución

de las materias a las competencias transversales sugiere que los docentes no han logrado integrar completamente este enfoque en sus prácticas pedagógicas. Esto se ve reflejado en que un porcentaje considerable considera que sus materias contribuyen solo a algunas competencias, lo que resalta la necesidad de una mayor claridad y alineación entre el currículo y los objetivos del modelo educativo.

Desde la perspectiva teórica de Sergio Tobón (2013), es esencial que la enseñanza por competencias no se limite a una declaración formal, sino que se articule de manera efectiva con las prácticas educativas. El autor sostiene que las competencias deben ser entendidas como procesos integrales que requieren un enfoque flexible y adaptativo, donde el aprendizaje significativo y el desarrollo humano integral sean prioritarios. Esto implica que las instituciones educativas deben fomentar un ambiente donde los docentes puedan reflexionar sobre su práctica y recibir formación continua para adaptar sus métodos a este enfoque (Tobón, 2013).

En cuanto al *focus group* realizado con docentes de la carrera de Abogacía de la UCASAL, este ofrece una visión profunda sobre la implementación del modelo educativo basado en competencias. A continuación se presenta un resumen de los hallazgos, resultados de la aplicación de esta técnica, distinguiéndolos por dimensiones analíticas:

1. Conocimiento del modelo: aunque la mayoría de los docentes está familiarizada con el modelo de enseñanza por competencias de UCASAL, algunos participantes expresaron desconocimiento, lo que indica una necesidad de mejorar la comunicación y capacitación sobre el modelo, especialmente entre aquellos que forman parte del plan piloto.
2. Capacitación continua: los docentes valoraron positivamente las capacitaciones recibidas y manifestaron la importancia

de mantener estas formaciones de manera continua. Esto es coherente con la propuesta de Tobón, que enfatiza la necesidad de un aprendizaje constante y adaptativo en el contexto educativo.

3. Competencias transversales: las competencias más mencionadas incluyen habilidades de investigación y trabajo en equipo. Sin embargo, se observó una discrepancia en cómo se perciben estas competencias; algunos docentes las consideran parte de la dinámica pedagógica sin vincularlas explícitamente a las competencias transversales.
4. Adecuación curricular: los docentes coincidieron en que es posible y necesario adaptar los programas académicos a un enfoque por competencias, aunque reconocieron que este proceso es complejo y requiere tiempo. Esto resuena con la visión de Tobón (2013) sobre la “autoecoorganización”, en la que el currículo debe ser flexible y responder a las necesidades del contexto.
5. Desarrollo de competencias específicas: se identificó una necesidad de enfatizar competencias relacionadas con el lenguaje técnico y la ética profesional, especialmente en un contexto cambiante y globalizado. La transformación social y el uso adecuado de la tecnología fueron destacados como factores claves para el futuro ejercicio profesional.
6. Modalidades de enseñanza: los docentes afirmaron que tanto en la modalidad presencial como a distancia es posible desarrollar las competencias necesarias, aunque notaron diferencias en la retroalimentación en la modalidad a distancia. Esto sugiere que se deben implementar estrategias específicas para asegurar un aprendizaje efectivo en ambas modalidades.

Los resultados del *focus group* subrayan la importancia de fortalecer la capacitación docente y fomentar una cultura institucional que

valore el desarrollo continuo de competencias. Siguiendo la perspectiva de Sergio Tobón (2013), es fundamental que el modelo educativo no solo se implemente teóricamente, sino que se traduzca en prácticas pedagógicas efectivas que respondan a las demandas actuales del ejercicio profesional en el campo del derecho. Esto permitirá no solo una formación más integral para los estudiantes, sino también una adaptación exitosa a los desafíos contemporáneos que enfrenta la profesión legal.

En conclusión, tomando como referencias a las respuestas brindadas por los docentes, puede decirse que para que el modelo educativo basado en competencias sea efectivo en la UCASAL, es crucial promover una cultura institucional que valore la capacitación docente y el intercambio de experiencias. Esto permitirá no solo cerrar la brecha entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica, sino también asegurar que los estudiantes reciban una formación integral y pertinente para su futuro profesional. La implementación exitosa de este modelo depende del compromiso colectivo para transformar las prácticas educativas y garantizar que todos los docentes estén alineados con los objetivos del aprendizaje basado en competencias.

Referencias bibliográficas

- Arellano Correa, S. (2014). *Enfoque curricular basado en Competencias: Proceso descriptivo del cambio en Carreras de educación en Universidades Privadas de Santiago de Chile*. [Tesis doctoral] Universitat de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/260470#page=6>
- Díaz Barriga, A. (2006 enero-marzo). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. <https://>

www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf

- Domingo-Coscollola, M. et al. (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad. Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de investigación educativa*, 38(1), 167-182. <https://revistas.um.es/rie/article/view/340551/277061>
- Guglielmi, I. y Quiñones, Y. (2013). El estudio de caso como herramienta pedagógica en la formación emprendedora. *Acción pedagógica*, 22(1), 132-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223457>
- Morales López, S.; Hershberger del Arenal, R. y Acosta Arreguín, E. (2020 mayo-junio). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 46-56. <https://www.scielo.org.mx/pdf/fac-med/v63n3/2448-4865-facmed-63-03-46.pdf>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª. Ed.) ECOE.
- Vargas-Murillo, G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 60(1), 88-94. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762019000100013&lng=es&tlng=es

Normativa

- Argentina. Ley N.º 24521, sobre Educación Superior, sancionada el 20 de julio de 1995 y promulgada parcialmente el 7 de agosto de 1995.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). *Estándares para la Carrera de Abogacía*. Anexo I. <https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/anexo-res3401.pdf>.
- Resolución Rectoral N.º 969/21. Modelo Educativo de la Universidad Católica de Salta (UCASAL).

Victor F. Toledo

Perfil académico y profesional: Licenciado y profesor universitario en Relaciones Internacionales, egresado de la Universidad Católica de Salta (UCASAL). Magister en Administración de Negocios por la UCASAL. Magister en Ciencia, Tecnología y Sociedad (Universidad Virtual de Quilmes). Docente en las facultades de Ciencias Jurídicas y Economía y Administración de la UCASAL. Director de la revista *Omnia. Derecho y Sociedad* de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UCASAL. Investigador independiente “B” de la UCASAL. Autor de libros, artículos científicos y de divulgación.
vtoledo@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0000-0003-0586-2913

Soledad Celioppe

Perfil académico y profesional: Profesora universitaria en Higiene y Seguridad en el Trabajo por la Universidad Católica de Salta. Diplomada en Investigación Cualitativa por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Docente de grado en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de Salta.
mscelioppe@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0006-6017-2172

María Pía Moreno Fleming

Perfil académico y profesional: Abogada egresada de la Universidad Católica de Salta. Doctoranda en Educación Superior Universitaria (Universidad Austral, Universidad Abierta Interamericana y Universidad Nacional de Río Negro). Magister en Doctrina Social de la Iglesia (Universidad Pontificia de Salamanca). Especialista en Abogacía del Estado (Universidad Católica de Salta). Secretaria académica de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Católica de Salta. Docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad Católica de Salta, carrera de Abogacía, modalidad presencial y a distancia.
mmoreno@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0008-4772-554X

María Victoria Rainero

Perfil académico y profesional: Abogada egresada con honores de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora universitaria en Ciencias Jurídicas por UCASAL. Maestranda en Derecho Privado con orientación en Empresas de la UNSa. Docente en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la UCASAL. Socia del Estudio Jurídico BAR & Asociados SRL. Autora de libros, artículos científicos.
mvrainero@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0003-3676-3202

Representaciones sobre la co-formación en la residencia pedagógica en institutos de educación superior en el noroeste argentino

Representations on co-formation in pedagogical residency in higher education institutes in Northwest Argentina

Graciela Ester Flores, Ana Laura Marín, Miguel Alfredo Pérez
y Marta Raquel Maizares¹

Educación/ Artículo científico

Citar: Flores, G.; Marín, A.; Pérez, M. A. y Maizares, M. (2025). Representaciones sobre la co-formación en la residencia pedagógica en institutos de educación superior en el noroeste argentino. *Cuadernos Universitarios*, 18, pp. 85-110.

Recibido: septiembre 2025

Aceptado: octubre 2025

Resumen

El presente artículo expone los primeros resultados de la investigación “El rol del docente coformador en el Profesorado de Educación Primaria en dos institutos de educación superior de las provincias de Jujuy y Salta” perteneciente a la Universidad Católica de Salta, Argentina. Se establece como objetivo general indagar sobre el docente coformador en el 4° año del Profesorado de Educación Primaria. Con respecto a la metodología elegida, presenta un abordaje cualitativo de corte exploratorio descriptivo con un tipo de diseño no experimental. El propósito principal del escrito es presentar, por un lado, la elaboración del estado del arte desde la literatura existente sobre el tema en cuestión y, por otro lado, del acercamiento e ingreso al campo con entrevistas individuales abiertas. Como resultados se evidencia que los procesos de coformación surgen y se sostienen a partir de un trabajo colaborativo en los dispositivos de residencia pedagógica y del fortalecimiento de los vínculos institucionales.

Palabras clave: residencia pedagógica - formación docente inicial - docente coformador - relación teoría y práctica

Abstract

This article presents the initial results of the research “The Role of the Co-Training Teacher in Primary Education Teaching at Two Higher Education Institutes in the Provinces of Jujuy and Salta” conducted by the Catholic University of Salta, Argentina. The general objective is to investigate the role of the co-training teacher in the fourth year of Primary Education Teaching. The chosen methodology presents a

¹ Universidad Católica de Salta. Facultad de Educación.

qualitative, exploratorydescriptive approach with a nonexperimental design. The main purpose of this article is to present, on the one hand, the development of the state of the art based on the existing literature on the topic and, on the other, the approach and entry into the field through opened individual interviews. The results show that cotraining

processes emerge and are sustained through collaborative work within pedagogical residency programs and the strengthening of institutional ties.

Keywords: pedagogical residency - initial teacher training - cotraining teacher - relationship between theory and practice

Introducción

El campo de las prácticas profesionales se presenta como eje estructurante de la formación docente inicial, en donde se integran los saberes abordados desde la formación general y específica. Las prácticas docentes se constituyen en recorridos flexibles que habilitan espacios de reflexión, análisis y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y sus contextos, promoviendo una apropiación crítica y el desarrollo de propuestas de enseñanza innovadoras y accesibles.

La reflexión sobre las propias prácticas profesionales supervisadas requiere de una construcción paulatina y, como menciona Steiman (2018), “opera como un horizonte de las buenas prácticas valoradas por los propios docentes tanto en su trabajo corriente como en los trayectos de su formación inicial” (p. 91). Por ello, las prácticas en el nivel superior tienen un abordaje transversal, como un saber que atraviesa, interroga e hilvana los diferentes elementos que constituyen la trama institucional del sistema formador, vinculando las instituciones formadoras con las escuelas asociadas de cada nivel y modalidades del sistema educativo.

En el marco de los documentos curriculares vigentes (Res. Consejo Federal de Educación —CFE— 467/2024) el campo de la práctica atraviesa todos los años de la formación docente inicial con diferentes niveles de aproximación a la práctica docente. Sin

embargo, se observa que a partir del 4° año el docente coformador presenta mayor participación y promueve la vinculación entre la teoría y la práctica en los espacios de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito escolar. Como menciona Spakowsky, “el trayecto de la residencia es entendido como una categoría espacio-temporal en la que se articulan, como una especie de ‘bisagra’, la dimensión subjetiva y la objetiva del proceso de construcción con los otros agentes” (2006, p. 47).

En este contexto, el presente trabajo expone los primeros resultados del proyecto de investigación titulado “El rol docente coformador en la residencia de estudiantes de 4.° año del Profesorado de Educación Primaria en dos institutos de educación superior de las provincias de Jujuy y Salta” perteneciente a la Universidad Católica de Salta, Argentina. Este estudio propone caracterizar el rol que asume el docente coformador en las prácticas de residencia tanto como describir los procesos de acompañamiento pedagógico que este despliega en las instituciones participantes.

La investigación se realiza bajo la metodología cualitativa de corte exploratorio y descriptivo para indagar sobre el objeto de estudio construido a la que subyacen concepciones necesarias de ser comprendidas a partir de procesos de reconstrucción e interpretación de las lógicas que las producen. La recogida de datos se realiza en un corte temporal en el transcurso del año 2024-2025 contemplando

como muestra de estudio a los participantes que intervienen en las prácticas de residencia en el 4° año de dos profesorados de educación primaria dictados en las escuelas normales de las provincias de Jujuy y Salta.

Los casos elegidos para la investigación son institutos de educación superior que dictan la carrera del Profesorado de Educación Primaria donde en el último año de cursado los estudiantes cursan el espacio de residencia como instancia final de prácticas antes de recibirse en la carrera. Es relevante destacar que ambas instituciones mantienen fuertes prácticas identitarias de acuerdo con el recorrido histórico que presentan por la ubicación en el casco céntrico de las ciudades donde se encuentran.

Desde la pedagogía normalista, tradicionalmente el docente coformador recibía a los estudiantes para cumplir con las observaciones y las prácticas iniciales, era el responsable directo de las tareas de su curso y su labor era relevante para orientar a los futuros docentes en su paso por la escuela primaria. Como menciona Armas (2021):

... a partir de la tercerización, las prácticas de la enseñanza [bajo la pedagogía normalista] cambiaron y se resignificaron. En ese escenario aparecieron distintos actores: los profesores de práctica, los profesores asesores de los espacios curriculares, las escuelas destino asignadas a este proceso y los directivos de las instituciones implicadas. (p. 3)

En este sentido, la figura del docente coformador no es un rol nuevo, tiene su desarrollo histórico en el sistema educativo desde los departamentos de aplicación de las escuelas normales en adelante; no obstante, en la expectativa de su reconocimiento y valoración desde los nuevos planes de estudio para la formación docente inicial se apela al ejercicio

activo y significativo de este histórico rol.

En la instancia de residencia los estudiantes trabajan en conjunto con el docente formador y el coformador que los recibe para dar sus clases de práctica en las instituciones asociadas. El docente coformador toma relevancia porque es aquella figura que tiene a cargo un grupo de clase y recibe practicantes y residentes con el compromiso de realizar el seguimiento individualizado de la formación (Foresi, 2009). Actualmente el docente coformador que pertenece a la escuela primaria “tiene la responsabilidad y el compromiso de enseñar y evaluar; y al estar siempre presente en la clase, le permite reflexionar sobre su tarea diaria, realizar el seguimiento de los practicantes en terreno” (Foresi, 2009).

La función que cumplen es de fundamental importancia en el marco de los dispositivos de residencia pedagógica, en palabras de Perrenoud (2001), los coformadores se convierten en “formadores de terreno”, quienes deben estar asociados a los objetivos planteados por el profesor formador y al mismo tiempo tener libertad para aportar sus propios enfoques de formación. Como son quienes reconocen las características de la cultura institucional, resulta interesante indagar sobre cómo se manifiesta el acompañamiento pedagógico que brindan a los practicantes en instancias de sus clases de práctica. De esta manera, los profesores del equipo de prácticas de las instituciones formadoras y los docentes coformadores se vinculan de manera estrecha con la formación docente de los estudiantes residentes.

Por todo lo expuesto, resulta necesario conocer cuáles son las representaciones del docente coformador en los dispositivos de residencia pedagógica que se despliegan en los casos elegidos, porque si bien las instituciones de formación docente comparten prácticas comunes en cuanto a los actores que participan,

estas se desarrollan en contextos particulares de actuación. La relevancia radica en que el docente coformador desarrolla una tarea esencial guiando a los futuros docentes y compartiendo con ellos su tarea de enseñar. Por lo tanto, las preguntas de investigación que guían este trabajo son las siguientes: ¿cuáles son las representaciones sobre el rol del docente coformador en el campo de la residencia pedagógica?, ¿qué vínculos se generan entre los actores del dispositivo pedagógico de residencia?, ¿qué características tiene la articulación entre instituciones formadoras en el campo de la residencia pedagógica desde el trabajo colaborativo?

Revisión de literatura

El docente coformador como objeto de indagación aparece en diversas producciones realizadas tanto en universidades como en institutos de educación superior, los cuales tienen como propósito identificar, comprender y analizar el rol del docente coformador en las prácticas de la residencia pedagógica. A continuación se exponen trabajos que hacen hincapié en enmarcar las actividades del docente coformador, los espacios construidos sobre la reflexión sobre la práctica, y la influencia del coformador en el trayecto formativo en la residencia desde la mirada de los estudiantes.

Se realiza la exploración de documentos provenientes de bases de datos o motores de búsqueda como Scielo, Dialnet, Redalyc y Google Académico. Hoyos Botero (2000) define este momento como el de preparación, que implica la búsqueda, la recopilación y la organización de fuentes de información. Posteriormente se identifican los trabajos que corresponden a los criterios de selección previamente establecidos en cuanto al recorte temporal y espacial de la producción.

En esta etapa se encontraron una gran cantidad de antecedentes, quedando un número minoritario; por lo cual se agregan a la búsqueda trabajos encontrados en repositorios institucionales de las siguientes universidades: Universidad Católica de Salta, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Nacional de la Pampa, Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de Formosa, Universidad Nacional de la Plata, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional de Rosario.

Las palabras clave que se utilizaron para la búsqueda fueron “prácticas docentes”, “residencia pedagógica” y “docente coformador”; al mismo tiempo, se aplicaron una serie de filtros que restringieron y homogeneizaron la búsqueda a trabajos en idioma español, provenientes de Argentina, del campo de la formación docente y publicados entre los años 2018 y 2023. En esta parte de la exploración se observa que en contextos de pandemia, desde el año 2020 al 2021, hay una reducción considerable de escritos relacionados con el tema en cuestión.

La búsqueda da como resultado 45 artículos que se sometieron a una revisión preliminar. En la primera revisión por título, palabras claves y resumen se excluyeron un total de 27 trabajos que no cumplían con la especificidad del tema de estudio. De este modo, la muestra final quedó conformada por 17 trabajos de investigaciones desarrolladas en diversas universidades de diferentes puntos del país.

La fase de análisis consistió en clasificar los trabajos de acuerdo con sus datos de referencia (año de publicación, revista, autoría y título), los objetivos, el tipo de escrito científico, la metodología y la presencia de las principales categorías de análisis del estudio: residencia pedagógica y docente coformador.

Posteriormente, los trabajos encontrados se organizan con base en tres períodos presentados de manera cronológica: acrecentamiento del interés en el campo de la residencia pedagógica (2018-2019), relaciones entre el docente coformador en la formación inicial (2020-2021), y acercamiento a la revalorización del rol del docente coformador (2022-2023). La descripción de cada uno de los trabajos se centra en comprender los aportes que realizan en torno al docente coformador, haciendo hincapié en datos empíricos a partir del uso de diferentes metodologías, diseños instrumentales y técnicas de recolección de datos dentro del contexto social, político e institucional donde se inserta cada uno.

Acrecentamiento del interés en el campo de la residencia pedagógica (2018-2019)

Casalis et al. (2018) presentan un estudio donde se abordan los marcos normativos, organización, funcionamiento y dispositivos pedagógicos que configuran el campo de las prácticas en general. Se recogen datos cuantitativos y cualitativos de una muestra conformada por profesorado de primaria y secundaria pertenecientes a institutos superiores de formación docente y universidades de veintidós (22) provincias argentinas.

En relación con los resultados encontrados sobre las interacciones y vínculos entre estudiantes, profesores de prácticas y coformadores se observa que algunos vínculos son reconocidos como positivos, significativos en el proceso de aprendizaje del estudiante y facilitadores para el desarrollo exitoso de las prácticas, reconociendo al docente coformador como un guía en la tarea docente.

Por otro lado, no se reconoce en algunos casos la construcción de un vínculo sustanti-

vo entre estudiantes y docentes coformadores. Algunas experiencias se reducen a una interacción momentánea, donde la comunicación entre los participantes no es significativa.

En la misma línea, la autora Camata (2019) indaga sobre el oficio del profesor coformador partiendo de la base de que las experiencias de formación docente en el campo de la práctica representan un ámbito fructuoso para la investigación del proceso de construcción de los gajes de oficio de enseñar.

La investigación se realiza en el período 2016 a 2019, y sus objetivos específicos fueron indagar el trabajo y conocer los sentidos que se construyen alrededor del oficio del docente coformador a partir de sus vivencias. Se opta por una metodología cualitativa, en donde la estrategia principal de recolección de datos es la observación complementada por la entrevista en profundidad y el análisis de documentos.

Como hallazgos de la investigación se sostiene que el rol de coformador se configura por un doble motivo: por la interacción con los estudiantes practicantes, que supone renovación en el oficio, y por lo que el practicante puede aportar a la formación del profesor. Es decir, que en este proceso no solo tiene lugar el aprendizaje del estudiante residente, sino que el docente coformador también aprende de los practicantes mediante la observación de las prácticas que tienen lugar en la residencia.

El oficio del coformador se configura por un lado por el peso de la formación inicial recibida, sobre todo en el trayecto de la práctica y la residencia; por otro lado, por la experiencia directa del oficio en el campo. De esta manera el terreno se constituye en un espacio clave para el aprendizaje del oficio, cuyo sentido se constituye en las relaciones que tienen lugar en la práctica, en la que los residentes no solo se forman, sino que también forman al coformador.

Una investigación interesante realizada por Delgado (2018) constituye un antecedente importante que tiene como objetivo conocer las concepciones de los docentes orientadores que definen el proceso de acompañamiento en el período de residencia. Este trabajo emerge en el marco de la residencia que, a partir de los nuevos planes de estudio para la formación docente en la provincia de Córdoba, centran la mirada en el docente orientador, resignificando los modos de participación de este histórico rol.

Se opta por un diseño de investigación cualitativo y de corte descriptivo comprensivo. El conjunto de estrategias metodológicas diseñadas (cuestionario con oración incompleta, dibujos, *role playing*, diagrama y análisis de FODA²), se aplicaron en un grupo focal de dieciséis (16) docentes orientadores de nivel inicial y primario con desempeño laboral en escuelas de gestión estatal y privada de la ciudad cordobesa de Cruz del Eje.

Los resultados del estudio consideran tres categorías *a priori* desde las cuales se lo aborda: las concepciones del docente orientador, que definen el acompañamiento en las prácticas de residencia; los recorridos pedagógicos, que definen el acompañamiento del docente orientador en la residencia, y las características de la relación pedagógica entre el docente orientador y el residente en términos de alteridad.

Respecto de las concepciones de los docentes orientadores, el análisis se realiza en dos direcciones: en relación con la representación que los docentes orientadores tienen respecto de su propia figura y en relación con la figura

del residente. De este análisis emergen cuatro categorías: el orientador como el “súper tutor” y como el “buen pastor” y, en cuanto a la mirada desde el residente, se traducen como “animador y esponja” y como “eterno niño”. Se observa que estas categorías encarnan los modelos y principios propios de la tradición normalizadora³.

En el análisis de Gutiérrez (2019) se indaga sobre los sentidos que residentes de las carreras de magisterio les atribuyen a las experiencias formativas recibidas durante la práctica y residencia. La investigación se desarrolla bajo un paradigma cualitativo y toma aportes del interaccionismo simbólico como marco de referencia en particular (Taylor y Bogdan, 2010). Se realizaron tanto entrevistas como análisis de documentos con el fin de realizar consultas, corroborar datos y hacer la triangulación de la información posterior. De acuerdo con estas estrategias se buscó conocer aquellas experiencias formativas de los residentes en los espacios de práctica y residencia: sus rasgos, sentidos, razones, sus determinaciones, los contextos en que se realizaron, etc.

Como resultados encontrados con respecto a las representaciones sobre el docente coformador se presentan interpretaciones desde la mirada de los residentes, los cuales mantienen una idea de un trabajo solitario en todas las etapas de la residencia. También en sus discursos subyacen pedidos de mayor acompañamiento, en algunos casos de los docentes formadores y coformadores y, en otros, solo de los docentes coformadores.

² FODA: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

³ La autora concluye enunciando que en los recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento de los docentes orientadores a los residentes subyace aún la concepción de un docente esencialmente técnico, cuya labor consiste en “bajar a la práctica” de manera simplificada el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. Por lo tanto, siguen primando en la formación práctica el deseo del docente orientador de un residente que se prepara para aprobar su residencia con prácticas modelos.

Finalmente, se concluye que las experiencias vividas en los espacios de práctica de la formación docente son formativas e interpelan a los estudiantes a partir de la cotidianidad del aula, del contacto con los estudiantes, de las actividades docentes y de los docentes coformadores que juegan un papel importante en sus trayectos de formación docente.

Se mencionan además las investigaciones de López (2019); López Acuña et al. (2019) y Ciccioi y Domínguez (2019), que tratan sobre el acompañamiento del docente coformador en los procesos de conocimiento profesional, la articulación con los residentes y la construcción de nuevos significados en el rol en el campo de las prácticas de residencia.

En el análisis de los trabajos de investigación llevados adelante entre el año 2018 al 2019 se observa un caudal bastante amplio de producciones escritas relacionadas con las representaciones del docente coformador. Se evidencia un aumento del interés por conocer cuál es el rol que asume en la residencia y en la formación inicial de los futuros docentes, cuál es el nivel de reflexión sobre las prácticas y las influencias formativas que aporta el coformador en la formación de los futuros docentes.

Relaciones entre el docente coformador y los estudiantes en la formación inicial (2020-2021)

El período representado por el inicio de la pandemia por COVID19 interrumpió y modificó las formas de llevar adelante las prácticas dentro de la residencia en la formación inicial. Se observa que las producciones académicas en torno a la temática de estudio disminuyen considerablemente por las particularidades que caracterizaron este momento en un contexto social diferente. Los trabajos encontra-

dos mencionan las características que adoptaron y las modificaciones que tuvieron que realizarse en los procesos investigativos llevados adelante en este período de tiempo.

Como primer antecedente, se menciona el trabajo de tesis de posgrado de Albornoz en el año 2020. Se busca conocer el proceso de construcción de conocimiento profesional docente de los residentes del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF) durante sus prácticas preprofesionales. Esta se desarrolló tomando como base las experiencias de los estudiantes de la cohorte 2018 y 2019 de dicho profesorado, a partir de un análisis de narrativas de las experiencias de la práctica de estudiantes.

Además, el trabajo incorpora la visión de los docentes coformadores de este proceso de práctica preprofesional, asumiéndolos como sujetos que desempeñan una función de vital importancia en el marco de los dispositivos para enseñar y aprender durante esta instancia de la formación inicial docente. Los hallazgos encontrados en la tesis se organizan con base en dos ejes: el qué y el cómo del proceso de construcción de conocimiento profesional docente en las prácticas preprofesionales de los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF.

En cuanto a los conocimientos profesionales que alcanzaron los residentes, estos fueron acerca de los estudiantes, el contexto, las formas de planificar las clases y preparar los materiales, la aplicación de técnicas que promovieran el control, entre otros. Finalmente, en relación con la construcción de esos conocimientos profesionales, se observó que las experiencias formativas fueron significativas, lo cual permite a los residentes aprender a partir de la prueba y el error, las particularidades de los estudiantes o el grupo clase, desde las observaciones a las clases de los docentes coformadores y de las sugerencias que reciben de estos.

Con respecto a la construcción de conocimiento profesional de los residentes, se menciona a Bruccini (2021), quien enfatiza en la incidencia del diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el profesorado de educación primaria en la construcción de conocimiento profesional. La investigación se enmarca en una lógica de estudio cualitativa. Se utilizaron como instrumentos de recolección de la información la entrevista, el cuestionario y el estudio de documentos.

Con respecto al docente coformador, se analizan las funciones explicitadas en la normativa de la provincia de Santa Fe, en donde se concluye que se manifiesta una intención explícita de superar el posicionamiento que sostiene que las escuelas asociadas únicamente reciben a los estudiantes de los institutos, y que se propone resignificar el vínculo entre ambas instituciones desde una nueva postura sobre teoría y práctica que entiende que ambas están ampliamente imbricadas.

Se señala que el trabajo se desarrolla en el período de pandemia, cuando la metodología tuvo que adecuarse al contexto en la construcción de instrumentos de recolección de información, contemplar la inclusión de la virtualidad, recolectar documentos e incluir preguntas en las entrevistas sobre este aspecto; preguntas que no habían sido contempladas desde un comienzo.

Dentro de las conclusiones alcanzadas en este trabajo, se resalta que la instancia de residencia o práctica intensiva es definida en el contexto de virtualidad producto de la pandemia como un espacio singular de integración y profundización de los saberes adquiridos a lo largo del trayecto de formación inicial de los estudiantes del profesorado. Como años anteriores a la pandemia, la práctica inmersiva es considerada como algo más que la intervención puntual en las escuelas asociadas;

también se contempla el momento previo de creación y la reflexión *in situ* y posterior que se sostiene en los espacios de formación.

En cuanto al trabajo colaborativo entre el docente coformador y los residentes, se encuentra el trabajo realizado por Delfrade (2021), que tiene como propósito central relevar y analizar las tensiones (personales y didácticas, institucionales e interinstitucionales) que se producen durante el proceso de planificación de la enseñanza del área curricular Matemática para la residencia docente del Profesorado de Educación Primaria. En relación con el posicionamiento teórico utilizado, denomina al docente que acompaña a los residentes como “orientador”; definiéndolo como un empalme entre dos instituciones, la formadora y la asociada, que permite unir distintas culturas institucionales.

En el análisis se encuentra que la docente orientadora y el residente reclaman un espacio y un tiempo que los reúna antes del inicio de las observaciones de clase, siendo esta una situación a resolver. Asimismo, en la etapa de construcción de las planificaciones, se concluye que la docente orientadora compromete al estudiante en un proceso de producción de la planificación, promoviendo el debate y la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en la escuela.

Acercamiento a la revalorización del rol del docente coformador (2022-2023)

Los antecedentes encontrados en el período entre el año 2022 al año 2023 profundizan en la importancia de delimitar el rol del docente coformador en el campo de la residencia pedagógica. Se manifiesta un interés creciente por determinar los vínculos que se generan

entre los estudiantes residentes y los profesores allí donde ejercen sus prácticas docentes.

Ingratta (2022) busca indagar el sentido y las particularidades que adquiere la articulación entre instituciones formadoras y escuelas primarias en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y problematizar las representaciones que poseen los docentes coformadores del nivel primario. Como resultados menciona que se presenta un cruce que se habilita en los espacios de práctica en la formación docente y las relaciones que se establecen con respecto a la construcción del saber. Estos profesionales están atravesados por múltiples relaciones con el conocimiento desde su rol de coformadores, con las instituciones formadoras y con los practicantes.

En esta línea se encuentra también la investigación de Armas (2022) presentada en las V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior realizadas por la Universidad Nacional de Cuyo, en la provincia de Mendoza. Trata sobre reposicionar la figura del docente coformador en el ámbito de la docencia con una caracterización del rol que desempeña en el actual sistema educativo y su relación con las instituciones formadoras.

Se afirma que la participación del docente orientador depende de acuerdos institucionales y de los vínculos de los profesores de práctica con las escuelas asociadas. En esta formación, la transmisión es una de las ideas que la define, ya que no solo se transmiten conocimientos o modos de actuar, sino que se transmiten tradiciones, normas, cultura; y el desafío del coformador es aceptar que los residentes reciben su legado, lo transforman y lo modifican. Por eso se concluye que el camino de cada residente no es igual al de otros residentes ni tampoco igual al de su coformador, sino que recibe herramientas para forjar su futuro desarrollo profesional.

Por su parte, Güliden Karlic (2023) realiza un trabajo de investigación en el marco de una tesis de grado para la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Ciencias de Educación y Psicopedagogía.

Presenta un análisis acerca del rol que cumple cada actor en el campo de la práctica docente del profesorado de nivel inicial de los institutos superiores de formación docente de Campana, Buenos Aires. Como objetivos específicos se plantea indagar diversas problemáticas alrededor de la realización de la residencia dentro de las escuelas asociadas, los proyectos integrales institucionales, el rol que cumple el docente coformador y los criterios de evaluación y autoevaluación que se utilizan.

Desde un abordaje cualitativo por medio de entrevistas semiestructuradas se indaga la importancia de las prácticas mismas, la dinámica de las interacciones entre los docentes y los estudiantes en las escuelas, la importancia de la evaluación por parte de los profesores y coformadores, así como del desarrollo reflexivo de la experiencia sobre las prácticas.

Dentro de los hallazgos encontrados relacionados con la asignación del docente coformador a la tarea se observan posiciones diferentes: por un lado, el equipo de gestión consulta a su plantel docente la disposición para recibir a los estudiantes en sus aulas y acuerdan criterios a tener en cuenta; por otro lado, en algunas ocasiones las instituciones no consultan a los docentes y ponen a disposición la totalidad de los docentes para asumir la tarea.

Con respecto a la incorporación del residente a las prácticas áulicas, el docente coformador brinda orientaciones previas para que los estudiantes puedan desarrollar sus planificaciones a partir de un recorte pedagógico según su planificación anual, que desarrollará el estudiante de práctica en sus clases. El do-

cente coformador sugiere modificaciones en las propuestas para adecuarlas a la realidad de sus aulas, orientando así a los estudiantes.

Se enfatiza en la idoneidad que debe poseer el docente coformador para asumir su rol, brindando su experiencia como ejemplo y convirtiéndose en modelo pedagógico para los estudiantes en formación. Esta constitución de modelo aporta al establecer una conexión entre la teoría brindada en la institución de origen y la práctica vivenciada en las escuelas asociadas.

Según Perrenoud (2011), es necesario fortalecer la confianza en cada practicante desarrollando competencias especializadas, conocimientos exhaustivos, capacidad de juicio, de anticipación, de análisis y de innovación. El coformador es quien orienta en el desempeño frente a su grupo de estudiantes a partir de su experiencia en el aula. Acude a estrategias orientadoras favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y atendiendo a los cambios que puedan surgir, a las características de multiplicidad y complejidad propias de la flexibilidad de la práctica y de las características propias de la cultura institucional, facilitando de esta manera el trabajo a los residentes.

Finalmente, se concluye que a partir de la revisión de la literatura se obtienen las primeras aproximaciones al objeto de estudio de la investigación en curso del cual forma parte. Este da cuenta de un acervo teórico y metodológico organizado y jerarquizado, donde se determinan las constantes, las inconsistencias, las tendencias, y los posibles núcleos problemáticos de interés sobre los cuales se continuará el trabajo investigativo.

Metodología

Con respecto a la metodología elegida, este trabajo de investigación presenta un

abordaje cualitativo en el cual el investigador adopta una actividad permanente de interrogación, reconociendo que la construcción del objeto de investigación es siempre parcial y situada en un contexto, en una posición social, y está basada en un recorte teórico. Esta, “lejos de suponer un proceso de investigación caracterizado por etapas fijas, (...) se presenta a sí misma resaltando su carácter dialéctico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se aborda” (Yuni y Urbano, 2015, p. 85).

En términos de alcance, este estudio tiene un carácter exploratorio y descriptivo, razón por la cual no hay pretensiones de generalización al resto de las instituciones de formación superior donde se dicta el Profesorado en Educación Primaria, sino más bien de comprensión y descripción profunda del fenómeno mediante una aproximación inicial a los casos seleccionados.

Es exploratorio porque su objetivo es indagar sobre un tema o problema de investigación insuficientemente estudiado, acerca del que existen muchas dudas y la literatura es poco concluyente, como es analizar el rol del docente coformador, las formas de acompañamiento al residente y sus recorridos pedagógicos que influyen en la formación en las prácticas; por otra parte, el estudio es descriptivo porque se orienta a la identificación de propiedades, características y rasgos del fenómeno, a fin de describir tendencias y mostrar con precisión las dimensiones de tal fenómeno (Hernández et al., 2010).

El estudio se organiza en distintas etapas donde se realizan entrevistas individuales a autoridades, coordinadores y docentes, grupos focales con estudiantes, observaciones no participantes de clases y análisis de documentación institucional (Lara, 2022; Ramírez Meda y Márquez Duarte, 2021). Hasta el momento se

avanzó con las entrevistas individuales abiertas; este tipo de entrevistas “no tienen guion, se van organizando en la medida del conocimiento progresivo de la temática con las personas entrevistadas” (Cifuentes Gil, 2000, p. 85). El número de participantes en esta etapa fue de 10 autoridades, su selección fue intencional en función de los objetivos, del contexto de investigación y de criterios como su antigüedad en la docencia en el nivel superior, su función y tareas, responsabilidades, y el campo disciplinar formativo de los informantes.

Estrategias metodológicas

Las herramientas metodológicas utilizadas en este trabajo son cualitativas con un tipo de diseño no experimental. Se orienta a reconstruir la realidad tal como la perciben los actores de un sistema en particular. Se examina el mundo social, sin manipular o controlar variables, observando los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, y el trabajo se orienta a desarrollar una teoría coherente que se construye desde lo particular a lo general, pero no de modo probabilístico (Hernández et al., 2010).

Hasta el momento, se avanza con dos líneas de trabajo: por un lado, la elaboración del estado del arte desde la literatura existente sobre el tema en cuestión y, por otro lado, el acercamiento e ingreso al campo con entrevistas individuales abiertas.

En cuanto a la elaboración del estado del arte, constituyó un paso importante para la definición del objeto-problema de la investigación, el cual forma parte no solamente de la construcción del proyecto sino también en la construcción de la evidencia empírica, a lo largo del proceso de investigación. Como mencionan Sirvent y Rigal (2022):

... se requiere un rastreo exhaustivo de los antecedentes previos a la entrada al terreno, en tanto que el modo de generación conceptual, si bien prevé dicho rastreo previo, en ocasiones requiere retomar la búsqueda cuando en la cocina de la investigación emergen nuevas categorías de análisis cuyos antecedentes deben ser explorados. (p. 222)

Se trabajó sobre el concepto de coformación en el campo de la residencia pedagógica mediante la búsqueda de diversos artículos resultantes de investigaciones realizadas durante el período 2018-2023 en el contexto nacional argentino. Para dicho proceso se utilizaron palabras claves en bases de datos o motores de búsqueda como Scielo, Dialnet, Redalyc, Google Académico y otros repositorios universitarios de carácter provincial y nacional.

Respecto de las entrevistas individuales abiertas, sus destinatarios fueron las autoridades de gestión directiva, en ambos casos teniendo en cuenta el cargo o función que cumplen en la estructura de gobierno de los institutos de educación superior (IES). Según Hernández Sampieri (2014), las entrevistas abiertas:

... se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (...) Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo piloto y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo. (p. 403).

Finalizada esta etapa, se avanza parcialmente con entrevistas a docentes formadores en una institución de educación superior, a quienes se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales basadas en preguntas relativamente abiertas, bajo la forma de un guion y esperando la respuesta libre del entrevistado, debiendo decidir el entrevistador —de modo emergente— el momento y orden

las preguntas, o bien una mayor focalización o profundización (Flick, 2015).

También se efectuó un análisis documental de la normativa legal ministerial y resoluciones institucionales en ambos casos, iniciando la lectura analítica de los dispositivos de formación en relación con su planificación, implementación y resultados en la experiencia de la coformación en la residencia pedagógica. La inclusión del análisis documental y normativo se considera de importancia porque aborda la temática desde una perspectiva cronológica y reconoce las regulaciones que encuadran las acciones en las sedes elegidas.

En relación con el rigor científico, se focalizó en la revisión de los supuestos iniciales, la profundización de los constructos desarrollados en el transcurso de la investigación y el intento de corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es reflexionado e interpretado por un equipo de investigadores. La diversidad de fuentes de datos y de medios de recogida y análisis de la información configura esta investigación, por lo que se trabajó en precisar las primeras conclusiones por medio de triangulaciones con varias fuentes de datos.

Desde el criterio de rigor ético, se procedió al envío y recepción de consentimientos informados, transcripción y reelaboración interpretativa de lo expresado por los informantes en el trabajo de campo, manteniendo el anonimato y la reserva ética.

Para el análisis de la información y construcción de datos se han empleado diversas herramientas metodológicas cualitativas en combinación con grillas analíticas. Se partió del total de publicaciones recogidas para la construcción del estado del arte, teniendo en cuenta categorías *a priori*. Luego se procedió a la triangulación, teniendo en cuenta analogías, diferencias y singularidades que permitieron codificaciones y reagrupamientos de cada categoría.

La intención fue construir un modelo conceptual o modelo teórico desde el momento del diseño, que se reconfiguró en el proceso con la emergencia de nuevas categorías estudiadas o presentes en la teoría no consideradas previamente. Se trabajó con teorías sustantivas sobre la formación docente inicial, que emergen de la interacción permanente que el investigador logra durante la obtención de datos. Se generan durante el proceso de interacción del sujeto cognoscente en el campo donde se ubica el fenómeno, con su acercamiento a los datos (BonillaGarcía y López Suárez, 2016; De Franco y Arrieta, 2021; Lúquez de Camacho y Fernández de Celayarán, 2016).

Finalmente, se realiza el tratamiento, desglose y reducción de la información en procesos de construcción de categorías y códigos (convergencias, divergencias) que dará pie a la discusión e interpretación y resultados, con el fin de llegar a conclusiones pertinentes que permitan una aproximación a las características del rol del docente coformador mediante el acompañamiento que realiza y los recorridos pedagógicos que presenta en el dispositivo de residencia pedagógica.

Resultados

Esta sección da cuenta de los primeros resultados derivados del análisis de la información recolectada hasta el momento, en el marco de un enfoque cualitativo orientado a la comprensión de las dinámicas formativas en la residencia pedagógica en cuanto al rol del docente coformador. Estos se organizan en torno a dos categorías emergentes, construidas a partir de un proceso de codificación que permitió identificar núcleos de sentido relevantes para los objetivos del estudio.

La primera categoría refiere a las representaciones construidas en torno al rol del docente coformador en el dispositivo de residencia pedagógica; la segunda aborda las formas de articulación entre las instituciones formadoras desde una perspectiva de trabajo colaborativo. Ambas categorías permiten problematizar los modos en que se configuran las prácticas formativas y las relaciones interinstitucionales en el campo de la formación docente inicial.

Representaciones sobre el docente coformador en el dispositivo de residencia pedagógica

El análisis de las entrevistas de los actores involucrados en el proceso de residencia pedagógica permitió identificar diversas representaciones construidas en torno al rol del docente coformador. Estas representaciones se encuentran atravesadas por experiencias previas, marcos institucionales y las condiciones concretas en las que se desarrolla la práctica docente en las escuelas asociadas.

Para abordar la complejidad de los significados y concepciones sobre la coformación, se recurre a la teoría de las representaciones sociales. Según Denise Jodelet (1986), este concepto, revitalizado por S. Moscovici, permite analizar fenómenos a distintos niveles de complejidad (individuales, colectivos, psicológicos y sociales). Las representaciones sociales son un campo de investigación con sus objetos y sus marcos teóricos específicos, y su estudio permite comprender cómo los grupos sociales elaboran y comparten conocimientos sobre su realidad.

A partir de lo expuesto, en el contexto de la formación docente, las representaciones sociales son cruciales para entender cómo se percibe el rol de los docentes coformadores, qué expec-

tativas existen de parte de los residentes y cómo se construyen relaciones con la institución formadora. Estas representaciones no solo describen una realidad, sino que también la construyen, orientando las prácticas y las interacciones en la formación de futuros docentes.

En cuanto a la formación docente, Davini (2008) establece diferentes tradiciones entendidas como “configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a las conciencias de los sujetos” (p. 20). En este sentido, la formación docente adquiere permanencia en las prácticas más allá del momento histórico en las que se fundaron.

Se parte de la larga trayectoria que ha tenido el clásico punto de vista que entiende a las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, técnicas y métodos para enseñar, entonces se inicia de una primera visión que reúne la tradición normalista- disciplinadora, académica y tecnicista. Según Alliaud (1993), este enfoque sobre las prácticas docentes se instala desde los comienzos de la escuela normalista. En las instituciones donde se realiza la investigación se observa un gran recorrido histórico, que tiene sus inicios desde su fundación con la pedagogía normalista hasta la determinación de la independencia orgánica, funcional, administrativa y pedagógica de los niveles educativos de las escuelas normales de ambas provincias.

A partir de los datos recabados en el trabajo de campo, y particularmente desde las voces de las autoridades entrevistadas, se observa que en la actualidad no presentan sesgos normalistas notorios en las prácticas docentes alrededor de la formación de los futuros docentes para el nivel primario. Pero, sí destacan que existen expectativas de la sociedad en general sobre la calidad educativa que brindan

estas instituciones, como lo menciona una coordinadora de prácticas: “Se observa que la sociedad en general tiene grandes expectativas para con nuestros residentes en las escuelas de nivel primario que tiene sus raíces en los hábitos y costumbres de la época sarmientina” (Entrevista 8 - Institución n.º 2).

Como segundo modelo, Marcelo y Esteban (1996) identifican las características del modelo práctico en la formación docente. En este caso, se observa que, basado en los planteamientos de Schön (1983) sobre la “reflexión en la acción”, este enfoque concibe la práctica como un espacio de problematización y análisis continuo. Aquí, la relación entre el coformador y el practicante se configura como una interacción dialógica, en la que ambos colaboran en la identificación y resolución de problemáticas pedagógicas emergentes.

Se evidencia que las prácticas docentes en ambas sedes estudiadas corresponden al modelo práctico, el cual enfatiza la necesidad de vincular la teoría con la experiencia concreta en el aula: “Se trata de que los estudiantes en el campo de la residencia puedan experimentar el ingreso a las realidades de las escuelas primarias donde a partir de la comunicación entre el docente formador y coformador puedan reflexionar sobre sus prácticas” (Entrevista 4 - Institución n.º 1).

Este modelo, desarrollado por autores como Percara y Orgnero (2018), pone en valor la subjetividad del futuro docente y fomenta su capacidad de toma de decisiones informadas. La práctica se convierte en un laboratorio de experimentación y aprendizaje, donde el residente no solo aplica estrategias didácticas, sino que también desarrolla habilidades crí-

cas y reflexivas para interpretar y transformar su propio quehacer educativo.

Se observa la prevalencia de este modelo a partir del despliegue de dispositivos pedagógicos que favorecen la reflexión sobre las prácticas, con actividades en donde se ejercita la escritura a lo largo del recorrido dentro del campo de la residencia, el relevamiento de prácticas significativas en diversas modalidades y la participación en instancias de socialización, como jornadas de investigación y ateneos⁴, que los residentes comparten con docentes coformadores brindando una diversidad de instancias de aprendizaje desde sus experiencias formativas.

No obstante, una de las principales limitaciones de este enfoque formativo radica en la posibilidad de fragmentación entre la teoría y la práctica si no se articula con marcos conceptuales sólidos. Sin un andamiaje teórico que oriente la reflexión, existe el riesgo de que la experiencia quede reducida a la simple acumulación de anécdotas sin una base analítica que permita su extrapolación y generalización a diferentes contextos educativos.

Como último modelo, el crítico propone una transformación más profunda de la formación docente al entenderla como un proceso de construcción colectiva del conocimiento. En este enfoque, la colaboración entre universidades y escuelas no se limita a una relación instrumental, sino que se configura como un espacio de producción de saberes por medio de la investigación acción. Desde esta perspectiva, como menciona Verstraete (2023) docentes en ejercicio, estudiantes y académicos trabajan conjuntamente en el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores

⁴ En la Institución n.º 1, a finalizar el ciclo lectivo y para que los estudiantes residentes realicen una autoevaluación sobre sus propias prácticas, se realizan ateneos donde presentan sus experiencias en las escuelas asociadas; también se invita a los docentes coformadores a que puedan participar del encuentro.

que buscan responder a problemáticas reales del contexto educativo.

La riqueza de este enfoque radica en su capacidad para democratizar las relaciones dentro de la comunidad educativa, desdibujando las jerarquías tradicionales y promoviendo una formación basada en la reciprocidad y el diálogo. En las instituciones indagadas se observan propuestas de planificación con mayor participación de las voces de los docentes coformadores en la adaptación de los dispositivos pedagógicos de residencia: “La semana pasada hemos realizado una reunión para todos los docentes del trayecto de la práctica para que podamos organizar el dispositivo pedagógico teniendo en cuenta las necesidades y demandas de los docentes coformadores” (Entrevista 12 - Institución n.º 1).

A pesar de sus innegables ventajas, la implementación de este modelo presenta desafíos considerables, entre ellos, la necesidad de contar con tiempos institucionales adecuados, recursos suficientes y, sobre todo, una voluntad política que respalde la transformación estructural de la formación docente. Sin estos elementos, la investigación corre el riesgo de quedar relegada a experiencias aisladas sin impacto sistémico.

Partir de las características de los modelos de formación docente a los cuales se orientan los dispositivos desplegados en los institutos de educación superior facilita la comprensión acerca de las representaciones sobre el rol que cumplen los docentes coformadores. Particularmente, en las instituciones indagadas prevalece el modelo práctico de formación docente desde las voces de los informantes claves de la investigación.

En este sentido, el concepto de coformación se encuentra en sintonía con el modelo de formación docente que prevalece en las instituciones de educación superior elegidas,

donde a partir de lo observado las representaciones existentes apuntan a la colaboración activa en la formación de los futuros docentes. Según Foresi (2009), los docentes coformadores son aquellos que reciben a practicantes y residentes en sus cursos y se encargan del seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de los estudiantes residentes, como menciona Perrenoud (2001).

De esta manera, no se los considera auxiliares dóciles de los formadores, sino que se los considera parte importante en el desarrollo del dispositivo de la residencia pedagógica, tal como lo menciona una entrevistada: “Los docentes coformadores son muy importantes en el dispositivo de formación, son los que orientan a los estudiantes y los evalúan a la par de los docentes formadores” (Entrevista 5 - Institución n.º 1).

Los docentes coformadores están asociados a los objetivos de los dispositivos de residencia pedagógica respecto al proceso de formación del residente, pero este a su vez goza de la posibilidad de aportar sus propios enfoques a dicho proceso. Por lo antes mencionado, el docente coformador se vuelve un compañero de ruta al colaborar permanentemente en el proceso de formación inicial.

Durante el acompañamiento hacia el estudiante residente, se comparten diferentes momentos y situaciones cotidianas que permiten visualizar la tarea de enseñar de manera contextualizada, situada, singular y hasta impredecible, propias de cada institución escolar, por lo que los docentes coformadores se constituyen en el referente inmediato y más cercano. Al decir de los entrevistados, particularmente los que cumplen tareas de coordinación de departamentos de formación inicial, concuerdan en que los docentes coformadores son quienes al compartir en el día a día la tarea en el espacio del aula les permiten a los estudiantes vivenciar las prác-

ticas en toda su complejidad, multiplicidad de tareas, imprevisibilidad y singularidad.

En este sentido, el docente coformador actúa como mediador o acompañante pedagógico (Delgado, 2018), facilitando espacios de diálogo y reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza. Además, su participación promueve en el transcurso del ciclo lectivo la construcción colaborativa de experiencias formativas, enriqueciendo tanto a los futuros docentes como a los actores comprometidos en este trayecto. En este sentido, y en palabras de la secretaria académica de una institución, la experiencia formativa de los estudiantes trasciende y les permite reflexionar sobre la propia práctica a los docentes de las escuelas asociadas.

En el trayecto que involucra la residencia como instancia específica de la formación docente, las “experiencias formativas” son el resultado de procesos de significación regulados socialmente, que otorgan un sentido a la propia práctica en un contexto particular. La noción de “experiencias formativas” refiere al conjunto de acciones vividas y dotadas de significados por los actores, en el tránsito por instancias que los colocan en situación de atravesar una transformación subjetiva, una conversión de un estado subjetivo a otro (Delgado, 2018).

Desde la mirada de Sanjurjo (2009), se ratifica el rol del docente coformador en los procesos de práctica profesional como aquel que, desde su posición en las instituciones educativas, colabora activamente en la formación de futuros docentes, facilitando la integración de la teoría y la práctica en contextos reales de enseñanza. Las prácticas en la residencia pedagógica conforman una oportunidad para develar vacíos, debilidades, desintegraciones o, al decir de Foresi (como se cita en Sanjurjo, 2009), los logros alcanzados en el proceso formativo. Una de las problemáticas fundamentales radica en que, en este proceso, no siempre se articulan

los saberes de referencia y los saberes prácticos o, como expresa Ferry (1990), no se consigue potenciar la alternancia de instancias teóricas y los ejercicios de la práctica profesional.

De esta manera, partir de conocer y analizar las representaciones sociales es fundamental para la reconstrucción de lo que implica el rol del coformador, pudiendo conocer en el plano simbólico los sentires y pensares que orientan la tarea y que configuran los diferentes procesos educativos que los involucran. La formación docente inicial es comprendida por las voces de los entrevistados como un proceso integral donde existe una progresión de aprendizajes en cuanto a la formación en las prácticas, siendo muy importante el rol del docente coformador en el espacio de residencia en articulación con todos los docentes que participan en el dispositivo de formación.

Dicho esto, desde la información recabada y analizada en el trabajo de campo se observa que el rol de los docentes coformadores adquiere características específicas en función de las formas de relación concretas, que se construyen en un proceso que se va diversificando según la historia de cada institución con los docentes formadores, y de la relación institucional. Es por ello que es necesaria la progresiva reconstrucción de las prácticas docentes, conociendo las concepciones y los recorridos pedagógicos que los docentes orientadores explicitan en el proceso de acompañamiento al estudiante en la residencia pedagógica.

Articulación colaborativa entre instituciones formadoras en el campo de la residencia pedagógica

La segunda categoría emergente refiere a las formas de articulación entre las instituciones formadoras, principalmente los institutos

de formación docente y las escuelas asociadas. A partir del análisis de las voces de los distintos actores implicados, se evidencian los vínculos institucionales que se presentan basados en el trabajo colaborativo. Históricamente, la formación docente inicial ha oscilado entre modelos individualistas y enfoques colaborativos (Delgado, 2018) en donde estos últimos reconocen la complejidad de los contextos educativos donde la coformación es clave para la mejora de enseñanza.

Dentro de este enfoque, en las instituciones elegidas la residencia pedagógica se constituye en un espacio privilegiado para la construcción del conocimiento. Allí el trabajo colaborativo se despliega mediante dispositivos como los modelos de coformación, la pareja pedagógica, y la articulación interinstitucional, transformando la formación inicial de los futuros docentes.

El trabajo colaborativo es entendido como una estrategia en la que se desarrollan habilidades cognitivas y se aprenden contenidos de manera significativa (Magallanes, 2011). Asimismo, HernándezMosqueda (2014) y Vásquez (2017) ponen énfasis en que este conjunto de habilidades, conocimientos, valores y actitudes promueven la cohesión social como eje central. En la residencia pedagógica en las instituciones observadas, se visualiza la relación entre el docente formador y coformador en el trabajo basado en acuerdos y la planificación previa de las actividades. Ambos docentes ponen de manifiesto sus potencialidades, fortalezas y saberes; comparten ideas y recursos, así como una comunicación asertiva que contribuye con la construcción y consolidación de la sociedad del conocimiento mediante la identificación, interpretación y resolución de problemas de la sociedad (Tobón, 2013).

Como se menciona en los siguientes fragmentos: “El docente coformador con el docente formador trabajan de manera conjunta con

mucha comunicación a partir del ingreso de los residentes a la escuela primaria” (Entrevista 3 - Institución n.º 1) y “venimos trabajando con escuelas conveniadas y docentes coformadores de hace bastantes años sin ningún inconveniente, los docentes coformadores les enseñan a los estudiantes respetar la identidad de las escuelas y las formas de planificación de los docentes” (Entrevista 13 - Institución n.º 2).

Por otro lado, Marín y Juarros (2014) plantean el trabajo colaborativo como una estrategia de aprendizaje, donde se destaca el trabajo realizado por un grupo de personas para el logro de una meta en común, por medio de los diferentes niveles de conocimiento y participación en las actividades realizadas de forma conjunta. Los estudiantes en una de las instituciones estudiadas abordan la residencia pedagógica de la pareja pedagógica para el transcurso de las observaciones y clases de práctica en las escuelas asociadas.

En este sentido, el recorrido formativo mediante parejas pedagógicas representa una participación activa de cada integrante para potenciar sus aprendizajes. Esta modalidad presenta el despliegue del trabajo colaborativo en dos direcciones; por un lado, entre el docente coformador y el estudiante y, por otro, entre los estudiantes como pares como modalidad que existe en ambas sedes estudiadas.

Otra forma en la cual se presenta la colaboración es a partir de la construcción de relaciones interinstitucionales que se generan en el marco del trabajo en conjunto en la residencia pedagógica. Maldonado (2007) señala que el trabajo colaborativo “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los participantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente” (p. 268).

En cuanto a la articulación entre las instituciones, se observa que entre los institutos de educación superior y las escuelas asociadas existe una corresponsabilidad dirigida a priorizar la formación de los estudiantes. Se privilegia la idea de codiseño de la práctica a través de nuevos modos de enseñar, nuevas estrategias didáctico-pedagógicas y otros modos colaborativos para mejorar las prácticas docentes.

En palabras de uno de los entrevistados: “necesitamos de una relación de coexistencia entre las instituciones, donde cada una de ellas aporta y enriquece a la otra. Necesitamos constituirnos como un todo. Estamos ante nuevos desafíos y ante la propuesta de un dispositivo con formato de propuesta abierta” (Entrevista 3 - Institución n.º 1). Según Armas (2022), el trabajo colaborativo entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas es complejo, ya que se trata de establecer redes entre instituciones que tienen diferentes propósitos culturales y distintas formas de organización.

Al mencionar las posibilidades que existen de vinculación entre estas dos instituciones, Foresi (2009) recupera cuatro modelos que han ido evolucionando en función de las concepciones de enseñar y aprender en cada momento histórico, aunque pueden estar presentes en la actualidad:

- Modelo de yuxtaposición: en este modelo se entiende que se aprende observando cómo enseñan los profesores y después imitándolos. En este caso le corresponde al profesor del instituto de educación superior establecer las conexiones posibles entre el currículum explícito que se cursa en la institución de formación y el currículum vivido durante las prácticas, o sea la articulación teoría-práctica. La teoría es previa a la práctica, la cual es pensada como espacio de aplicación.
- Modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor: existe más preocupación

por las destrezas y las competencias docentes. La principal preocupación reside en asegurar que la formación en las escuelas asociadas sea consistente con la que proporciona el instituto formador, y para ello se recurre muchas veces a la aplicación de los resultados de la investigación sobre la eficacia docente.

- Modelo de disonancia crítica: se reconoce que se producen conocimientos derivados de la interacción en situaciones de práctica. En este caso el instituto formador trata de promover el desarrollo de una actitud crítica cuando se analizan las prácticas de la enseñanza de las escuelas, otorgando la oportunidad a los estudiantes, futuros docentes, a que realicen un autoanálisis, supervisión de compañeros o supervisión clínica. Lo que sucede es que en este modelo no participan los profesores coformadores, entonces ellos ignoran los análisis que se hacen de las prácticas, por lo cual es de escaso impacto en el sistema educativo, sobre todo con relación al desarrollo profesional.
- Modelo de resonancia colaborativa: la formación como problema y responsabilidad compartida es un modelo que propone una relación más equilibrada entre profesores formadores y coformadores. Los saberes y los marcos teóricos de todos los profesores involucrados son igualmente importantes, lo cual implica otro tipo de intercambio en las instituciones. Esta última forma de vinculación sería, según este autor, la más constructiva.

En el análisis de los dichos en las entrevistas, se observa que en ambas sedes estudiadas prevalece este último modelo de resonancia colaborativa entre las instituciones de educación superior con las escuelas asociadas participantes. En principio, desde la normativa

vigente, en ambas instituciones existen convenios para articular las acciones que se llevan adelante en el campo de la residencia pedagógica, donde se establecen los acuerdos entre ambas instituciones.

Se destaca la relación existente entre los docentes formadores y coformadores, que brindan experiencias formativas ligadas a sus recorridos pedagógicos, académicos y laborales en la educación de nivel superior. De esta manera, Olszanski (2016) analiza el rol del docente coformador en el período de residencia de los estudiantes del profesorado de educación inicial, destacando la importancia del trabajo colaborativo en la formación docente.

La interacción entre los distintos actores educativos resulta clave para el desarrollo de la práctica. El docente coformador observa y sugiere mejoras en el desempeño de los residentes, mientras que la apertura y disposición de estos últimos para recibir sugerencias es valorada como un aspecto positivo. En este sentido, la experiencia formativa no se limita a la observación pasiva, sino que promueve un diálogo constante entre docentes y estudiantes, con el fin de generar espacios de trabajo conjunto entre los institutos de educación superior y las instituciones asociadas donde se llevan a cabo la residencia pedagógica.

Sin embargo, el trabajo colaborativo también enfrenta desafíos. Algunos docentes coformadores perciben el acompañamiento a residentes como una carga adicional, lo que refleja la necesidad de fortalecer los espacios de formación y reflexión sobre este rol. También se evidencian dificultades en la planificación y evaluación, ya que en algunos casos los criterios utilizados por los estudiantes no coinciden con las metodologías aplicadas en las instituciones. A su vez, la evaluación del desempeño de los practicantes es un aspecto que genera tensión, ya que los docentes cofor-

madores no siempre se consideran preparados para asumir dicha responsabilidad.

El trabajo colaborativo entre docentes formadores y coformadores es esencial para la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes. La interacción constante en las residencias permite enriquecer la experiencia formativa y fomenta una enseñanza reflexiva y situada. Un adecuado recibimiento a los residentes, el asesoramiento pedagógico contextualizado y las sugerencias fundamentadas en teorías educativas son aspectos claves que contribuyen a la formación de nuevos docentes y fortalecen su posicionamiento en la profesión.

Se observa que es el coformador el que guía, supervisa y empodera al estudiante para lograr que su paso por la residencia sea una experiencia satisfactoria, logrando de esta manera alcanzar las metas trazadas. Ayuda además a la confianza y, por ende, a una pronta respuesta ante las exigencias que su profesor de residencia solicite no solo en lo metodológico sino ya en la práctica misma, en el terreno en donde se desarrolla la práctica.

Es así que se forma un equipo de trabajo entre el docente en formación y el coformador, ya que será este último la primera referencia del estudiante ante la realidad; él sabrá respaldar y dar confianza para que la otra parte no sienta la frustración de no haber podido lograr comenzar con su clase. El docente formador y el coformador buscan fortalecer el posicionamiento docente a partir de un trabajo en conjunto en coordinación vincular entre la teoría y práctica de la vivencia misma surgida en el campo, la cual es el aspecto central objeto de esta relación.

Ante esta complejidad, la coformación se presenta como una estrategia clave para consolidar la preparación docente. La interacción entre pares, la relación con los tutores y la colaboración con los docentes de las escuelas asociadas permiten que el proceso de apren-

dizaje sea acompañado, guiado y enriquecido con miradas diversas. Además, las redes de formación entre institutos superiores y escuelas refuerzan el vínculo entre la teoría y la práctica, asegurando que los futuros docentes puedan enfrentar con mayor seguridad los desafíos del ejercicio profesional.

El trabajo en coordinación de la escuela asociada con la formadora de docentes podrá asegurar a los residentes una entrada al campo conociendo el lugar al que se acercan y, además, el contexto en el que se van a desarrollar; todo esto les permitirá una visión global a los docentes en preparación y de esta manera ingresar a la residencia preparados y conociendo el contexto en el que se van a desenvolver, tratando de documentar cada experiencia vivida para después poder analizarla.

Es importante la intervención del coformador, que es quien guía y lleva al docente en formación a poder articular entre los conocimientos adquiridos y la realidad en la que le toca desenvolverse, es quien retroalimenta continuamente y brinda una devolución para poder mejorar su práctica. Brinda orientaciones en el momento preciso, favoreciendo la construcción y el posicionamiento docente del estudiante.

Es indudable la importancia de este proceso de formación de un futuro docente, y la importancia del coformador para hacer de nexo entre la teoría y la práctica, la institución formadora y la realidad social en sí. Es tan importante la figura del coformador, ya que es quien articula lo aprendido para poder volcarlo en las clases planificadas, teniendo en cuenta no solo el contenido sino la manera en que se lo brinda a un grupo de alumnos totalmente diferentes, frente a una realidad dinámica y con los recursos de los que se dispone.

La interacción de los diferentes actores favorece el paso de los docentes en formación para poder lograr en cada uno de ellos y en su

conjunto un mejor trayecto pedagógico, didáctico y formativo que colabore en una formación continua y encadenada, la teoría con la práctica.

Otro punto de interés surge de la articulación entre teoría y práctica, ya que las residencias permiten a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en contextos reales. Desde las voces de los entrevistados se menciona que “la teoría y la práctica dentro de la residencia pedagógica presenta una vinculación dialógica donde es muy importante que los residentes puedan poner en diálogo la teoría en sus prácticas dentro de las escuelas” (Entrevista 12 - Institución n.º 1).

En este proceso, el docente coformador desempeña un papel fundamental al guiar y asesorar a los residentes durante su aprendizaje. Su acompañamiento implica observación, orientación pedagógica y retroalimentación, favoreciendo la construcción del posicionamiento docente. Estas interpretaciones destacan la importancia de la planificación conjunta, la reflexión compartida sobre las prácticas de enseñanza y la evaluación formativa de los residentes, donde la vinculación entre instituciones promueve una mayor coherencia entre la formación teórica y la práctica profesional.

Conclusiones provisionarias

El artículo presentado da cuenta de los primeros resultados de la investigación mencionada anteriormente, el trabajo permitió comprender con mayor profundidad el papel fundamental que desempeña el docente coformador en la residencia pedagógica.

Las representaciones construidas por los actores institucionales muestran una transformación en el modo de concebir la práctica docente. Predomina un modelo de formación docente práctico y reflexivo, en el que la re-

sidencia pedagógica se vive como un espacio de aprendizaje conjunto, en diálogo constante entre docentes formadores, coformadores y estudiantes residentes. Dentro de las actividades, se destaca que los docentes coformadores representan una guía y un apoyo fundamental para los futuros docentes, que pone de manifiesto el vínculo interinstitucional construido como columna vertebral del proceso.

Como resultados se presenta la relevancia del rol del docente coformador a partir del acompañamiento situado y de la enseñanza de saberes prácticos a los estudiantes en consonancia con los marcos teóricos aprendidos en la formación docente inicial. También se evidencia que los procesos de coformación surgen y se sostienen a partir de un trabajo colaborativo en los dispositivos de residencia pedagógica y del fortalecimiento de los vínculos institucionales.

A su vez, la residencia pedagógica emerge como un espacio de trabajo colaborativo donde la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas resulta fundamental. Este vínculo se fortalece mediante la planificación conjunta, la evaluación compartida y el compromiso mutuo con la formación docente.

La información recabada y analizada de las entrevistas reveló que la coformación es percibida como un proceso fundamental, y que su dinámica se encuentra fuertemente ligada a la articulación entre la institución de educación superior y la escuela asociada. Se considera que, dentro del dispositivo pedagógico de la residencia, comprender la lógica desde los actores sobre el rol que cumplen los coformadores permite transformarlo en un espacio de coconstrucción genuina, donde los saberes contextuales dialogan con los marcos teóricos. La articulación entre instituciones educativas se presenta en prácticas colaborativas, donde participan todos los actores involucra-

dos en la enseñanza de los estudiantes residentes teniendo en cuenta la complejidad de los territorios del noroeste argentino.

De esta manera, el trabajo colaborativo entre los actores que participan en la residencia pedagógica representa un camino significativo para promover no solo aprendizajes sino también la socialización y el proceso de construcción de la identidad profesional de los futuros docentes. Como menciona Tatarym (2023), es importante examinar las dinámicas de reciprocidad, los desafíos institucionales y las transformaciones en la identidad docente para proponer una reflexión crítica sobre la formación docente inicial como un proceso colectivo y situado.

Las observaciones realizadas apuntan a que la formación docente inicial se centra en un modelo de colaboración real entre las instituciones formadoras y escuelas asociadas, donde la teoría y la práctica no aparecen como instancias separadas, sino que son dimensiones complementarias en la preparación del futuro docente. En el marco de la renovación de los diseños curriculares de formación docente, el trayecto de la práctica se desarrolla en todos los años de la carrera y aparece como eje vertebrador de toda la formación que culmina en la Práctica IV, también denominada “residencia pedagógica”.

Cuando dos o más docentes se encuentran en los dispositivos de residencia pedagógica dialogan, y allí radica la clave que hace de un grupo colaborativo de alto rendimiento un espacio compartido para desarrollar el pensamiento reflexivo, la formulación de juicios, y el ejercicio de valores mediante el diálogo con el otro.

Desde esta perspectiva, en el campo de la residencia de los profesorado el rol del docente coformador no es reducido a una simple relación binaria entre docente y estudiante, sino que involucra múltiples niveles de interacción con otros actores. La coformación pensada como una red no solo guía al estudiante en la

gestión del aula, sino que también lo beneficia de nuevas perspectivas generacionales, innovaciones tecnológicas y enfoques pedagógicos emergentes desde el saber que construye el estudiante residente.

Por todo lo expuesto, las conclusiones se dirigen a reconocer que el rol del docente coformador resulta fundamental en el proceso de apropiación de la realidad educativa que los estudiantes residentes tienen que lograr para realizar sus prácticas docentes en las escuelas asociadas elegidas. Además, en el campo de la residencia pedagógica se observa un trabajo colaborativo entre las instituciones participantes donde la construcción de vínculos formativos y la articulación entre instituciones son claves para la mejora de la formación docente inicial.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: dos orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina.
- Armas, M. T. (2021). *El rol del maestro coformador en las escuelas primarias en función de la articulación con el trayecto de las prácticas de los institutos formadores*. [Ponencia]. Universidad del Salvador. Red Universitaria Interinstitucional para el Desarrollo del Campo Didáctico en la Educación Superior.
- Bonilla-García, M. A., y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315.
- Bruccini, R. (2021). *La incidencia del campo de la formación en la práctica profesional (trayecto de práctica) en el proceso de construcción de conocimiento profesional de estudiantes de un instituto superior de profesorado de la provincia de Santa Fe*. [Tesis de posgrado]. Maestría en Práctica Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- Camata, G. (2019). *El oficio del coformador en los espacios de Práctica y Residencia de una carrera de profesorado de Educación Secundaria en la Provincia de Jujuy*. [Tesis de licenciatura]. UNJu.
- Canova, A.V. (2019). *Percepciones de estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur sobre la co-formación*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades.
- Casalis, M. V. et al. (2018). *El campo de las prácticas docentes en la formación inicial. Estudio de casos en el subsistema formador universitario*. Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen. Entrevistas - Entrevista de debate.
- Ciccioli, V. y Domínguez, E. (2019). *Hacia la construcción de un rol activo del coformador en las Prácticas de residencia del profesorado en Matemática*. [Ponencia] VI Jornadas EIEF de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.
- Cifuentes, R. (2000). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Davini, M, C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.
- De Franco, M. F., y Arrieta, X. (2021). Métodos de investigación cualitativa. Un análisis documental. *Revista Encuentro Educativo*, 28(1), 9-28.
- Delfrade, W. A. (2021). *La planificación de la enseñanza de la matemática en la formación inicial. Tensiones y posibilidades para el trabajo conjunto entre formadores, maestros orientadores y estudiantes*. [Tesis de posgrado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.

- Delgado, A. M. (2018). *El docente orientador en la formación docente inicial. Un análisis cualitativo de las concepciones y recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia*. [Tesis]. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1).
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata. S. L.
- Foresi, M. F. (2009). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Gülden Karlic, G. K. (2023). *El rol que cumple el estudiante, el profesor de campo y el coformador en la tríada didáctica de las prácticas docentes del profesorado de Nivel Inicial*. [Tesis de grado]. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Abierta Interamericana.
- Gutiérrez, G. (2019). *Sentidos que estudiantes residentes de las carreras de magisterio, de la quebrada y puna, de la provincia de Jujuy les atribuyen a las experiencias formativas recibidas en la práctica y residencia*. [Tesis de grado]. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. 6.ª Edición.
- Hernández-Mosqueda, J. S. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5). Universidad Autónoma Indígena de México.
- Hoyos Botero, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.
- Ingratta, A. (2022). *Las representaciones del docente coformador: sentidos sobre la articulación institucional entre profesorado y escuelas asociadas y el lugar del saber*. Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Universidad Nacional de Moreno.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Lara, M. A. B., Mansilla, M. P., Agüero Servín, M., Mendiola, M. S., y Cazales, V. J. R. (2022). *Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación*. *Revista CPU-e*, 34.
- López Acuña, G.; Silva, C. E. y Sutín. (2019). Interacción y articulación entre el coformador y residentes de Práctica Docente y Residencia de inglés. *Revista Aportes Científicos desde Humanidades*, 2(14). Editorial UNCa.
- López, M. S. (2019). *El acompañamiento del coformador en los procesos de construcción de conocimiento profesional docente de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial*. Universidad Nacional de Rosario. Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria Argentina.
- Lúquez de Camacho, P., y Fernández de Celayarán, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Cumbres*, 2(1), 101-114.
- Magallanes, J. (2011). *El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación extraedad*. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.

- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1996). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación* (317).
- Marín-Juarros, V., Negre, F. y Pérez, A. (2014). *Construction of the Foundations of the PLE and PLN for Collaborative Learning*. [Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo].
- Moscovici, S. (2002). La representación social: un concepto perdido. En *El psicoanálisis, su imagen y su público* (2.^a Ed.). Huemul.
- Olszansky, C. (2016). *El rol del docente coformador en el período de residencia de los estudiantes del profesorado de educación inicial*. [Ponencia] I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Percara, A. y Orgnero, M. C. (2018). La práctica de la enseñanza y el rol colaborativo del coformador en la comunicación del feedback. *Educación, Formación e Investigación*, 4(6).
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Universidad de Ginebra.
- Ramírez Meda, K. M., y Márquez Duarte, F. D. (2021). Integración metodológica como herramienta de investigación para las relaciones internacionales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22).
- Sanjurjo, L. (2009). (Coord.). *Los dispositivos para formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Schön, D. (1983). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2022). *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Colección Educación, crítica y debate. Miño y Dávila.
- Spakowsky, E. (2006). Formación docente y construcción de la identidad profesional. En Malajovich, A. (Comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana* (211-238). Siglo XXI.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza - en análisis desde una didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Tatarym, L. (2023). *El aprendizaje de las prácticas preprofesionales a través del trabajo colaborativo, La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente*. Universidad Nacional de Rosario.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Tobón, S. (2013a). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. CIFE.
- Vásquez, L. (2017). Trabajo colaborativo: una experiencia desde el aula de pregrado. *Revista EDUCA UMCH*, 10, 201-213.
- Verstraete, M. A. (2023). *La práctica profesional docente y su compleja red de subsistemas vinculados. Un ámbito de co-formación*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2015). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 1.^{ra} Ed. Brujas.

Graciela Ester Flores:

Perfil académico y profesional: Universidad Católica de Salta, Facultad de Educación (JujuyArgentina). Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Jujuy. Especialista en Didáctica y Currículum por la Universidad Nacional de Catamarca. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Jujuy. geflores@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0008-6646-5085

Ana Laura Marín

Perfil académico y profesional: Universidad Católica de Salta, Facultad de Educación (SaltaArgentina). Especialista en Mediación Educativa por la Universidad Nacional de Salta. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. almarin@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0007-1577-4286

Miguel Alfredo Pérez

Perfil académico y profesional: Universidad Católica de Salta, Facultad de Educación (SaltaArgentina). Especialista en Educación Digital por la Universidad Católica de Salta. Licenciado en Gestión de la Educación por la Universidad de Gran Rosario. Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. mperez@ucasal.edu.ar
Identificador ORCID: 0009-0008-2344-7290

Marta Raquel Maizares

Perfil académico y profesional: Universidad Católica de Salta, Facultad de Educación (SaltaArgentina). Licenciada en Gestión Educativa por la Universidad Católica de Salta. Profesora de Educación Primaria en Educación General Básica (EGB) 1° y 2° por el Instituto de Educación Superior N.º 6, Jujuy. kelymrm12@gmail.com
Identificador ORCID: 0009-0005-7391-2048

Las prácticas que “están siendo” en la enseñanza universitaria en clave de desafíos y devenires en los profesorado de Artes en la Universidad Nacional de Tucumán, en Argentina

Practices that “are being” in university teaching in terms of challenges and
developments in arts teaching at the National University of Tucumán, in Argentina

Pablo Daniel Muruaga¹

Educación/ Artículo científico

Citar: Muruaga, P. (2025). Las prácticas que “están siendo” en la enseñanza universitaria en clave de desafíos y devenires en los profesorado de Artes en la Universidad Nacional de Tucumán, en Argentina. *Cuadernos Universitarios*, 18, pp. 111-128.

Recibido: septiembre 2025

Aceptado: octubre 2025

Resumen

La presente colaboración arriesga interpretaciones y reflexiones posibles sobre las prácticas de enseñanza universitaria desde una perspectiva que se lee en tiempo presente sin negar las construcciones pretéritas, a la vez que asume su carácter dinámico y propositivo. Centrados en los desafíos que proponen las prácticas de enseñanza de los profesorado de Artes Visuales, Música y Teatro de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), se admite la necesidad de tomar posición frente al acto pedagógico, en tanto acontecimiento que embarga y sostiene la intervención, la investigación y la reflexión crítica sin dejar de lado las condiciones y estructuras que las determinan. Ensayando algunas respuestas que intentan desentrañar la naturaleza de las prácticas y atendiendo a aquello que hacen los profesores en la universidad en términos formativos, se busca problematizar sobre las prescripciones fundantes de los planes de estudios de dichos profesorado y la compleja interpretación curricular para la selección de los contenidos explicitados en los programas de las cátedras vinculados a la didáctica y al eje de las prácticas. Relevando algunos de los desafíos contemporáneos, la discusión versará sobre aquello que definen los docentes formadores, identificados como sujetos sociales del currículum.

Palabras clave: enseñanza universitaria - desafíos y devenires de la universidad - prácticas que “están siendo” - prácticas de formación docente en Artes en la Universidad Nacional de Tucumán

¹ Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Abstract

This collaboration ventures possible interpretations and reflections on university teaching practices from a perspective that reads in the present tense without denying past constructions, while assuming their dynamic and proactive nature. Focusing on the challenges posed by the teaching practices of the Visual Arts, Music, and Theater departments at the National University of Tucumán (UNT), we acknowledge the need to take a position on the pedagogical act as an event that encompasses and sustains intervention, research, and critical reflection without neglecting the conditions and structures that determine them. By rehearsing some responses that attempt to unravel the nature of practices, pay-

ing attention to what teachers do at the university in terms of training, we seek to problematize the founding prescriptions of the curricula of these teaching programs and the complex curricular interpretation for the selection of content specified in the programs of the chairs linked to teaching and the core of the practices. Highlighting some of the contemporary challenges, the discussion will focus on what teacher educators, identified as social subjects of the curriculum, define.

Keywords: university teaching - challenges and developments at the university - practices that “are being” - teacher training practices in the Arts at the National University of Tucumán

Introducción

Inscripto en los debates curriculares sobre la formación de profesorado como una de las prioridades de la agenda pedagógica de la educación superior, el presente artículo buscará, por un lado, reflexionar sobre la dimensión de la acción para tomar posición en el marco de la práctica de la enseñanza universitaria en tiempo presente; al tiempo que, por otro lado, intentará poner en tensión los desafíos y devenires de la universidad en relación con los retos actuales en torno a las propuestas curriculares que regulan los profesorados de Artes Visuales, Música y Teatro que se ofrecen la Escuela de Bellas Artes (EBA), el Instituto Superior de Música (ISMUNT) y la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán (FAUNT), respectivamente.

En tal sentido, las prácticas de formación docente en Arte, situadas en una compleja contemporaneidad que trasciende los formatos escolares tradicionales, revisten un carácter singular por construir y resignificar

saberes y prácticas en tensión problematizados en espacios curriculares que, de manera comprometida, tienden a procesos reflexivos y metacognitivos en escenarios educativos controversiales.

Por otro lado, estas prácticas se enmarcan al mismo tiempo en conocimientos técnicos y performativos recurrentes en las disciplinas/lenguajes artísticos.

Estos andamiajes y transposiciones se llevan a cabo desde enfoques diversos que no solo procuran responder a la especificidad y a la identificación de elementos propios de una disciplina o lenguaje artístico, sino que eluden la perspectiva tecnicista para problematizar aspectos epistemológicos que interpelan el territorio de la educación artística como campo de conocimiento, el cual prioriza posicionamientos evidenciados en dimensiones políticas, culturales y sociales.

En suma, identificando algunos contenidos y saberes traslucidos en las decisiones de los formadores a cargo de las unidades curriculares del eje de la práctica y de las di-

dácticas, el presente trabajo pretende analizar los desafíos y términos en que se toman y concretan esas decisiones didácticas como prácticas artísticas/educativas devenidas de interpretaciones curriculares que, a su vez, evidencian posiciones e intencionalidades que se instituyen en el territorio de la educación superior en la universidad.

La estructuración para dicho análisis atravesará constructos nodales que pueden aportar al debate en cuestión evocando posicionamientos conceptuales de reconocidos investigadores. En esa línea, será pertinente recuperar el modo en que “están siendo” las prácticas de enseñanza universitaria, las condiciones y las perspectivas que le adjudican sus sentidos y alcances.

La dimensión que problematiza las justificaciones para determinar el accionar y tomar deliberadamente una posición serán igualmente relevantes en los marcos establecidos para la discusión. Asimismo, el interrogante que interpela la noción y naturaleza de las prácticas de enseñanza universitaria y aquello que comprende este complejo “accionar” se evidencia crucial en la construcción de una posible respuesta a las líneas planteadas.

El recorrido de esta colaboración admite también la discusión acerca de las prescripciones curriculares en los profesorados de Educación Artística de la Universidad Nacional del Tucumán (UNT) señaladas en los planes de estudios, y las huellas que develan los sentidos del saber didáctico y la valoración de las prácticas. Culminando, se hará foco en las acciones inherentes al quehacer político de los formadores cuando se asume, de manera comprometida, la misión de tomar decisiones didácticas y el compromiso que le concierne a los procesos de interpretación curricular crítica y los anudamientos posibles de concretar.

Accionar para tomar posición y practicar la enseñanza universitaria

Desde la intención de problematizar la complejidad y los desafíos de la enseñanza universitaria en términos de sucesos por acaecer, algunos interrogantes posibles para abordar la cuestión pueden formularse del siguiente modo: ¿de qué modo “están siendo” las prácticas de enseñanza universitaria?, ¿qué condiciones y perspectivas las estructuran?, ¿por qué es determinante accionar en términos de definir y marcar deliberadamente una posición? Tratando de plantear un dilema sobre estas cuestiones desde una perspectiva que advierte algunas dimensiones estructurantes como la enseñanza y los modos en que se construye el conocimiento, se describirán algunas características fundamentales de las prácticas de la enseñanza universitaria que pueden “estar siendo” y aquello que sobre estas se proyecta.

Antes de problematizar estos interrogantes y las hipótesis que arriesguen algunas reflexiones, convendría explicitar, casi de forma instintiva si se permite la expresión, qué son las prácticas de enseñanza universitaria o qué comprende este “accionar” sumamente complejo. Desde la intención de objetivarlas y desde el supuesto que señala que quien está a cargo de las clases en la universidad asume el rol de un “profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana” (Edelstein, 2016), se pueden concebir estas prácticas desde una reseña un tanto descriptiva que procura no ser simplista ni injusta con relación a lo que “hace el formador” comprometidamente.

Podemos considerarlas, en esta línea, como lo que contempla y compromete a la acción didáctica de quien practica la formación; esto traducido en aquello que hacemos, que declaramos, que diseñamos, que intervenimos y que interrogamos filosóficamente para recons-

truirlo. Le concierne también a “ese practicar posicionado” eso que seleccionamos, que arriesgamos, que gestionamos. Aquello que nos conmueve y nos apasiona para indagar; lo que intelectualizamos, lo que investigamos, lo que hallamos y publicamos generosamente.

Al mismo tiempo, estas prácticas se conforman mediante lo que colectivizamos, lo que proyectamos y lo que hacemos dialogar con la comunidad y los contextos profesionales. A dichas prácticas le da forma también aquello que leemos, que escuchamos, que deconstruimos y resignificamos. Las configuran lo que vivenciamos, lo que corporizamos y que nos atraviesa medularmente. Interpela del mismo modo a las prácticas de formación lo que experimentamos, lo que humanizamos, lo que cuestionamos y lo que articulamos. Fundamentalmente es lo que ideologizamos y politizamos. Es una acción en donde nos anclamos y oficiamos “con manos y maneras de profesor”, como diría Jorge Larrosa (2020). Se evidencia en eso a lo que deliberadamente adherimos y a lo que manifestamos que no suscribimos, o sea... lo que se concibe como un ejercicio crítico y responsable, por practicarlo de forma reflexiva e intencional como parte y naturaleza de nuestro quehacer universitario.

Es, al mismo tiempo, una práctica impregnada de otredad, entendiendo que hay un otro como destinatario del accionar didáctico, y que a toda acción le corresponde una necesaria reacción implícita o explícita del sujeto receptor que legitima una retórica tan genuina como inevitable.

En esencia, esta explicitación puede dar lugar a un modo particular de entender la enseñanza y los modos en que se construye el conocimiento. Al decir de Gloria Edelstein,

... es fundamental la forma en que se entiende el conocimiento y su construcción

cooperativa. De ello deviene una particular manera de entender la enseñanza (...). El conocimiento público aparece con un valor de mediación, y su importancia no radica en que pueda ser reproducido, aunque sea significativo, sino en que pueda ser reconstruido, resignificado, y en que ayude a reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo. Ello requiere contar con las preocupaciones, intereses y puntos de vista iniciales para construir nuevas comprensiones desde el trabajo colaborativo. Implica convertir la función de transmisión cultural en un ejercicio de reflexión y de crítica; supone una dialéctica conflictiva entre los intereses sociales y el necesario distanciamiento crítico. Estas son las posibilidades que deberían de ampliar los horizontes de reflexión sobre la enseñanza. (Edelstein, 2014, p. 21)

Desde esta perspectiva, que recupera y señala notablemente las categorías de “lo cooperativo” y “las preocupaciones, intereses y los puntos de vista iniciales” como dimensiones prioritarias y constitutivas de la enseñanza, se infiere un marcado pronunciamiento a favor de incluir a “un otro” con entidad y con experiencias previas, que está inmerso en el proceso de enseñanza y que es parte activa y transcendental de la construcción del conocimiento que el docente intenta provocar. Esa aseveración plantea un enfoque de la enseñanza que admite la intersubjetividad, la colaboración, la dialogicidad y la democratización de voces y perspectivas, negando una versión cerrada, limitada o unipersonal de lo que se construye en las aulas universitarias. En este marco es oportuno señalar que en el contexto de las prácticas que están siendo, “accionar y tomar posición” en la universidad como lugar simbólico de sostén suscribe a la teorización

que adhiere al “sostener los lugares del pensar” como espacios de constitución. Al decir de Laurence Cornu, “sostener los lugares del pensar es actuar para que las reflexiones, las deliberaciones, las confrontaciones de juicios diversos, los encuentros de energías y experiencias, así como las propuestas creativas e inventivas, surjan y cobren forma en colectivos dispuestos y atentos” (2019, p. 207).

Otra línea igualmente relevante es la que reflexiona sobre la propia práctica docente. En esta, será valioso recuperar el sentido de la “competencia profesional” como signo y premisa fundamental, a la que se torna una necesidad el volver de cuando en cuando, para reflexionar sobre las prácticas que están siendo. Siguiendo a Cayetano De Lella, la competencia profesional

... es entendida como un dominio de conocimientos, habilidades técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de esta constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores, de acuerdo con los postulados de tendencia hermenéuticoreflexiva. (1999)

En estos términos, el carácter de profesional refuerza el compromiso de la tarea en relación con la enseñanza universitaria y la conciencia y la práctica que lo determinan. No solo por enmarcarse en competencias que se desarrollan en la formación docente inicial, y luego en la formación continua como un reto crucial que esta presenta, sino también por el despliegue de otras competencias vinculadas al dominio de conocimientos y transposiciones para articular los saberes disciplinares con la realidad social y política que atravesamos en este momento histórico. Un ejemplo claro será lícito en el marco

del debate planteado, entre otros igualmente válidos, cuando pensamos en las competencias profesionales que requería la virtualidad y la creatividad constante a la que apelamos cuando, en el periodo de contingencia de la pandemia, nos conminaba la necesidad de construir vínculos y mediaciones didácticas en entornos virtuales que resultaran significativas en términos de aprendizajes relevantes. En tal sentido, es adecuado admitir que

... abordar el pensamiento creativo implica ponderar acciones imbricadas en supuestos que conciben la innovación y la actividad lúdica, como una parte fundamental del aprendizaje cuando pensamos en el diseño de acciones didácticas. En este sentido es válido pensar que estas metodologías deben tener en cuenta las experiencias de los sujetos culturales inmersos en entornos tanto diversos como particulares. (Muruaga, 2021, p. 219)

Asimismo, otro ejemplo actual para reflexionar con contundencia subyace en el presente, cuando tanto la sospecha acerca del adoctrinamiento en las clases universitarias, esparcida por funcionarios públicos de diversos signos partidarios, como la desinformación de los medios hegemónicos que se sienten con respaldo de este poder y se manifiestan con instrucciones o guiones para recrear relatos engañosos, ponen en la agenda universitaria la defensa de las conquistas logradas en años anteriores y en la reforma de más de cien años, para defender el futuro y el derecho de los sujetos a la universidad pública, gratuita y de calidad.

En tal realidad, la sensibilidad, el posicionamiento y la acción/intervención del formador universitario, en el marco de las prácticas que están siendo en este nivel, se inclina al desafío impostergable de promover la reflexión

permanente, de cuestionar y vigilar críticamente el rol de medios y agentes que responde a intereses solapados del poder de turno y que atentan contra los derechos de la sociedad. Al mismo tiempo, dichas prácticas responden a favor de promover la participación política de los estudiantes, de renovar el contrato social que admite la lucha simbólica y el debate que resiste y se lee como impostergable en términos de resguardo de los derechos. Finalmente, el accionar que practica una enseñanza universitaria en torno a una compleja contemporaneidad alienta a la apuesta del compromiso social como enseñantes propiciadores de instancias democráticas y plurales que aspiran a la justicia social, ello apelando a la humanidad que debe desarrollar y portar el educador como agente crítico y emancipador.

En esta línea conceptual, y articulando con las construcciones subyacentes que determinan el sentido de las prácticas que se reconceptualizaron frente al interrogante “¿qué son las prácticas de enseñanza universitaria?”, junto con la perspectiva cooperativa de la construcción del conocimiento remarcada por Edelstein, será justo anclar la discusión en el marco del debate sobre “la pedagogía del desprecio por el otro” (Gentilli, 2011) y el significado de la política. Al respecto, este investigador, Gentilli, sostiene:

La política es el espacio de la lucha por los sentidos. No puedo dejar de imaginar que continúa siendo un imperativo ético inexcusable luchar por nuestro derecho a vivir en un mundo donde la justicia social y la igualdad sean un patrimonio común, donde la solidaridad y el respeto revolucionario a la dignidad de todos sean el motor que alimenta nuestro aprendizaje incansable para tornarnos, cada día, una sociedad mejor. (2011, p. 63).

Una lectura posible desde los múltiples aspectos que develan las implicancias de las prácticas y sus desafíos indica, hasta acá, que la enseñanza está contenida por umbrales que cercan las formas en que concebimos y legitimamos el conocimiento, la polisemia con relación a los sentidos y dimensiones que abarca, las perspectivas que reconocen los rasgos de la alteridad en la educación, una red de sostén para practicar la reflexión y la competencia profesional para advertir y analizar situaciones sociales.

Concebida desde esta lógica, se explica la enseñanza como “el proceso en donde se entrecruzan lo epistemológico, lo psicológico, lo político, lo cultural, lo social, y lo pedagógico-didáctico”, tal como lo define Edelstein (2014).

Arriesgando entonces una potencial respuesta a la pregunta sobre cómo deberían estar siendo las prácticas de enseñanza universitaria, podemos sostener que el dinamismo de la contemporaneidad y las situaciones emergentes que recurren en ella exigen prácticas contextualizadas que se lean reflexivamente en clave social y política por impactar de lleno en nuestro campo de conocimiento y en los saberes profesionales que le atañen.

A su vez, en términos curriculares, es determinante el diálogo con el contexto social y las demandas que este lleva implícito. Tal como señalan Abate y Orellano (2015),

... frente a las exigencias del contexto los cambios no solo son incorporados a nivel de las intenciones manifiestas en el plan de estudios, sino que los sujetos —docentes y alumnos— los hacen entrar en juego a través de la enseñanza y de las demandas de aprendizaje.

Otra característica fundamental de las prácticas de la enseñanza que “están siendo” se circunscribe cada vez con más fuerza a una perspectiva instituyente que incomoda

y cuestiona lo instituido, en tanto prioriza el desarrollo del pensamiento crítico y emancipador develando y denunciando discursos y tradicionalismos que obturan la legitimidad de la diversidad y la inclusión en la universidad, como así también la democratización y la pluralidad de pensamiento que capitalizan el debate honesto y la necesaria discusión para construir otras realidades transformadoras en la universidad del siglo XXI.

Condiciones y perspectivas que estructuran la enseñanza universitaria

En lo que concierne a las condiciones y perspectivas, tanto explícitas como implícitas que estructuran las prácticas en tanto dimensiones que atraviesan la enseñanza, estas se pueden interpretar como decisivas por la densidad que portan en su singularidad.

En este plano, es lícito admitir que los sentidos y finalidades de la enseñanza, los saberes que se proponen promover los formadores y la concreción estratégicometodológica estructuran las propuestas formativas que se diseñan. Cuando nos referimos a los sentidos y las finalidades de la enseñanza, nos remitimos a la semántica de la enseñanza y su dimensión teleológica. Esta última refiere al aspecto proyectivo que “tiene sus miras en la realización de los procesos de enseñanzaaprendizaje de una manera consecuente con las finalidades educativas” (Contreras Domingo, 1994, p. 20).

Un sentido posible de la enseñanza, y un posicionamiento que se erige en el constructivismo, evoca el pensamiento y la criticidad de Edith Litwin (2008), al conceptualizarla como

... aquella que requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender,

dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida (...). (Litwin, 2008, p. 89)

En lo que las condiciones le atañen, esta perspectiva pone en el centro de la escena la experiencia universitaria como experiencia formativa. Contempla el tipo de profesionalciudadano que potencialmente egresará de ella. Será preciso, entonces, considerar en el devenir de las prácticas los procesos de afiliación y permanencia en la universidad, como así también procurar comprender la complejidad de ese “atravesar y acaecer” que conlleva aprendizajes, rutinas y dinámicas propias de cada instancia, que configuran representaciones y subjetivaciones de las trayectorias académicas y del campo profesional mismo. La atención constante de estos procesos implica también poner en tensión los cambios que se producen en dirección a ese horizonte, para adaptarse o resistir a ellos, llevándolos al aula universitaria y transformándolos en objeto de análisis, al tiempo que, de forma colectiva, puedan ser debatidos y valorados como emergentes, para luego categorizarlos y cualificarlos a partir de una vigilancia crítica, reflexiva y permanente.

Respecto a las elecciones didácticas y a los saberes que se proponen promover los formadores,

... en términos de un proyecto de formación, los contenidos, y sus niveles de formalización, abstracción o tratamiento conceptual adquieren sentido por la función que cumplen en el momento del trayecto para el que fueron designados. Algunas unidades cumplen funciones introductorias y otras de profundización. Algunas se incluyen en un trayecto de varias unidades correlacionadas y otras son la única oportunidad en que los

alumnos interactuarán con esos temas. El valor real de cada unidad de contenido no se adquiere de manera singular en el marco de cada asignatura/casillero, sino que depende de la relación entre el valor/contenido de las distintas unidades. (Feldman, 2015)

En este sentido se infiere que los saberes que “están siendo” y, en síntesis, la comprensión crítica de estos, cobran mayor relevancia cuando se construyen desde lógicas que suponen una secuenciación y profundización que articulan y dialogan con otras unidades curriculares desde una perspectiva integradora y de interacción, que se caracteriza principalmente por definiciones y consensos, los acuerdos intercátedra y una consecución significativa de los contenidos.

Asimismo, en el plano de la mediación didáctica, solo por enunciar algunos de los condicionantes de los contextos universitarios y los atributos que estos ofrecen, podríamos nombrar aquellos que impactan en la enseñanza por ser significativos en términos de accesibilidad e inclusión, de espacialidad, de medios técnicos y tecnológicos, de disponibilidad y flexibilidad, de recursos bibliográficos y audiovisuales, de laboratorios, de espacios de experiencias culturales y artísticas, de áreas de creación y recreación, de salones propicios acondicionados, de bibliotecas expandidas y con formatos alternativos, de plataformas y aulas virtuales, de acceso y conexión a internet, de disposición de salones de usos múltiples, entre otros.

El efecto que proyectan estas elecciones y mediaciones subordinadas por ámbitos y espacios diversos sobre las prácticas es rotundo y determinante en tanto experiencia formativa, puesto que son el resultado de anticipaciones y diseños que se configuran dentro de las elecciones y definiciones del formador para luego plasmarse en transposiciones relevantes

orientadas al aprendizaje profundo y significativo. Al mismo tiempo, los discursos sociales, científicos y profesionales que circulan en la academia con peso fundacional y que sostienen tramas y tradiciones, aquellos del hacer técnico, los de los avances de la tecnología, como también los del campo de desarrollo laboral, los del imaginario y los discursos de la cultura institucional, pueden leerse como condicionantes y configurantes a debatir y problematizar colectivamente para orientar las prácticas de enseñanza de los formadores.

Finalmente, el último vertebrador vinculado a la concreción metodológica de la enseñanza aborda problematizaciones que orbitan en las lógicas del método,

... condicionado en gran medida por la naturaleza de los fenómenos y las leyes que los rigen, lo que hace que de cada campo de la ciencia o de la práctica elabore sus métodos particulares. Es decir que el método está determinado por el conocimiento mismo de la realidad indagada. (Edelstein, 2006, p. 80)

Esta subalternación del conocimiento de la realidad sobre el método, propuesta por Edelstein, se sostiene en la construcción de saberes y su carácter intrínseco en ámbitos y contextos específicos desde una mediación intersubjetiva con quien se apropia de los conocimientos.

En este marco, las prácticas signadas por una metodología reflexiva intentan poner en perspectiva algunas visiones, supuestos, representaciones, particularizaciones, culturas, operaciones y experiencias vinculadas al conocimiento de una realidad y un campo singular.

Por otro lado, remitiéndonos a las condiciones y perspectivas que estructuran las prácticas que están siendo, es justo reconocer que estas se configuran y erigen sobre elecciones metodológicas que habitan un posicionamiento

determinado, sostenido en un modelo estrechamente ligado a la visión y al pensamiento del formador y su concepción de la educación como práctica social y política. En tal sentido, Gloria Edelstein (2006) sostiene acerca de la metodología que “las técnicas y los procedimientos (...) se constituyen en instrumentos válidos, formas operativas articuladas en la propuesta global signada por un estilo de formación, que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte filosóficoideológico, ético y estético, científico y pedagógico” (p. 83).

Una última perspectiva relevante que presentar en este trabajo, como condición irrefutable que estructure y de forma a la enseñanza universitaria, es la de la profesionalización. Aquella que, además de comprometer a “formadores que reinventen, ejerciten y practiquen formas democráticas, inclusivas, reflexivas, políticas y diversas, cuyas visiones trasciendan la de la docencia universitaria que concibe fórmulas inequívocas o de certezas indeclinables” (Muruaga, 2023, p. 50), avance en el acceso a

... saberes renovados y plurales (...) en contacto con instituciones y sujetos productores/as de conocimientos de modo que sea posible abrirse a la cultura y al conocimiento como mundos complejos. Ello significa recomponer, recrear, reformular los vínculos de docentes con la cultura, pero no desde su exclusiva responsabilidad individual, sino desde un movimiento social a partir del cual se rejerarquice el papel que les cabe en la producción y transmisión de la cultura de la que son parte, significada como producto de dinámicas históricas y de luchas sociales. (Edelstein, 2023, p. 172)

En esta línea teórica que reposiciona la profesionalización docente en clave de las

prácticas que “están siendo”, la investigadora cordobesa reflexiona sobre la acción de profesionalizar la docencia aludiendo a que un formador “debe poder dar cuenta, dar razones, tomar la palabra, decir, dar voz al por qué enseña lo que enseña, por qué lo hace de ese modo” (Edelstein, 2003, p. 173). Tales prácticas, cuando se asumen con criticidad, hablan por sí mismas de la experticia de un profesional de la enseñanza universitaria.

Prescripciones curriculares en los profesorados de Educación Artística de la UNT

Es bien sabido que las elecciones que hace el formador en todos los órdenes configuran y fundamentan una acción trascendental en la arquitectura de la enseñanza, puesto que esta “define en la actualidad un campo de prácticas que articulan ámbitos de decisión política, niveles de definición técnica y contextos de enseñanza” (Basabé y Cols, 2016, p. 136).

Desde esta perspectiva, las prácticas de formación docente en Arte, que diagraman la enseñanza, se orientan hacia la diversificación de ejes, experiencias y contenidos en tanto coordenadas tangenciales que ofrecen rasgos ideológicos manifiestos en las propuestas curriculares. Particularmente, estas coordenadas se aprecian en las formulaciones prescriptivas enunciadas en las unidades curriculares de los profesorados de los tres lenguajes artísticos, en asignaturas como:

- Didáctica Específica de las Artes Visuales I (del tercer año del Profesorado de Artes Visuales de la EBA);
- Prácticas II (del segundo año del Profesorado de Artes Visuales de la EBA);
- Taller de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (del primer año

del Profesorado Universitario en Teatro de la FAUNT);

- Didáctica Específica y Práctica de la Enseñanza del Teatro (del tercer año del Profesorado Universitario en Teatro/Profesorado en Juegos Teatrales de la FAUNT);
- Didáctica del Instrumento (del segundo año del Profesorado de Música del ISMUNT);
- Taller del Rol Docente del Profesorado de Educación Musical (del segundo año del Profesorado de Música del ISMUNT);

En relación con el valor de la práctica y la construcción de conocimientos propios del saber didáctico, algunos indicios en los planes de estudios de los profesorados reafirman su identificación y constitución de una práctica sociopolítica.

Textualmente, en el anexo del plan de estudio de la EBA² de la UNT, se enuncia en su fundamentación:

La propuesta del nuevo diseño curricular para el Profesorado de Artes Visuales otorga un lugar destacado al proceso de construcción de la práctica del rol que deberán ejercer los futuros docentes (...) la formación en la práctica profesional debe comprender el abordaje de diversos conocimientos que permitan a los futuros docentes: realizar transposiciones didácticas de los contenidos específicos de su lenguaje artístico; promover el desarrollo de criterios para seleccionar contenidos, diseñar estrategias didácticas, seleccionar materiales y recursos (...) abordando con flexibilidad y funda-

mento la diversidad de propuestas estéticas que conviven en la actualidad; implementar propuestas pedagógicas considerando los contenidos propios de la disciplina, su ubicación en el currículum, la relación con otras áreas del conocimiento y las características propias de las instituciones y los contextos socioculturales en las que se enmarcan (ámbitos formales y no formales).

Por su parte, el plan de estudio³ del ISMUNT abre el texto que fundamenta la carrera exponiendo:

El campo del currículum (...) ha generado un ámbito de debate donde se entrecruzan temáticas y problemáticas que se extienden desde su comprensión como práctica social, como reproducción cultural, social, política e ideológica hasta como un espacio de resistencia o campo de investigación. El ISM adhiere a la idea de construcción curricular que implica organizar, sostener y fortalecer un proceso en el que las acciones y reflexiones conducen a la toma de decisiones sustentadas desde la teoría y la práctica (...). La participación, la reflexión y la crítica ocupan un lugar de privilegio como proceso para deconstruir, reconstruir y construir significados, considerando colegiadamente el pensamiento y el comportamiento de los docentes, en contextos escolares que deben trascender la suma de individualidades. Con ese sentido el currículum quedó definido como una intervención social planificada para solucionar problemas que se le presentan a un grupo/

² Este plan de estudio se corresponde a la Resolución 3245/08 del plan de estudio de la carrera del Profesorado de Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes y Artes Decorativas e Industriales "Maestro Atilio Terragni".

³ Este plan de estudio se corresponde a la Resolución 1525/15 del Ministerio de Educación de la Nación, el cual valida los profesorados de Música con orientación en Educación Musical, Dirección Coral y Orientación en Instrumento del Instituto Superior de Música de la UNT.

Las prácticas que “están siendo” en la enseñanza universitaria en clave de desafíos y devenires en los profesorado de Artes en la Universidad Nacional de Tucumán, en Argentina

sociedad determinado, como lo expresa José Contreras Domingo, como una hipótesis de trabajo, en permanente construcción y ajuste que en lo institucional se deriva en una acción sostenida en la elaboración y concreción de un proyecto colectivo auténtico, que instaura un modo de pensar y hacer.

Finalmente, el plan del Profesorado de Teatro⁴ de la FAUNT, en el apartado fundamentación, describe:

... el Arte en general, y el Teatro, en particular, constituyen campos de conocimiento específicos que no pueden pensarse por fuera del contexto histórico, social y cultural en el que tienen lugar. Se trata de prácticas y teorías que se configuran dialécticamente en marcos más generales y que, por lo tanto, deben ser abordadas en los procesos formativos de modo articulado con otros campos de conocimiento, a fin de reponer el espesor que hace del arte una praxis que refleja/interpreta/completa/complementa/critica/transforma la realidad (...). El peso disciplinar que podrá observarse en la currícula responde a la necesidad potenciar la práctica docente desde el primer año de formación, sin desvincularla de las prácticas artísticoteatrales, consideradas como modos de hacer específicos, con lógicas y técnicas propias, desde las cuales deben pensarse las transposiciones necesarias en función de cada contexto educativo. Los talleres de integración de contenidos propuestos pretenden abordar las complejidades en la relación entre los saberes específicos que atraviesan la praxis teatral, de modo interdisciplinario y a partir de problemáticas puntuales.

Las afirmaciones extraídas de los planes de estudio de las tres carreras, lejos de una mirada prioritariamente tecnicista heredada del legado de la tradición históricoinstrumental, dan cuenta de un modo particular de dimensionar los saberes y prácticas intrínsecamente artísticos/educativos de un profesorado de Artes, que equilibra los saberes específicos propios de los lenguajes artísticos, “el saber hacer” en el marco de la complejidad de la enseñanza y la oportunidad de “reflexionar practicando y resolviendo” en el territorio del acontecimiento educativo. Justamente, por poner de relieve conocimientos prioritarios que, desde la práctica, ensayan acciones reflexivas centradas en los siguientes aspectos:

- la comprensión de la práctica del rol docente como una construcción singular;
- la naturaleza del quehacer práctico docente como práctica social, como reproducción cultural, social, política e ideológica;
- la perspectiva de la práctica profesional;
- la praxis transformadora y situada pensada desde transposiciones en función de cada contexto educativo;
- la consideración del pensamiento y el comportamiento de los docentes, en marcos reflexivos de trabajo colectivo contextualizados;
- el análisis de las características propias de las instituciones y los contextos socioculturales, entre otros.

Desde las perspectivas de dichas priorizaciones, legitimadas en el documento curricular prescriptivo, se conciben las prácticas, tal como las conceptualiza Liliana Sanjurjo (2016) evocando las reconstrucciones teóricas de Schön (1992), quien se asienta en los enfoques hermenéuticos. En esta línea,

⁴ Este plan de estudio se corresponde a la Resolución 0314/2018 de la Universidad Nacional de Tucumán, la cual aprueba la creación de la carrera Profesorado Universitario en Teatro.

Sanjurjo considera que la práctica es siempre “producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juegan un papel importante”, al tiempo que afirma que esta práctica docente es “dinámica y compleja y requiere de acciones deliberadas” (2016, p. 202).

Desde el ángulo de las didácticas específicas, convergen aspectos a los que les conciernen:

- las transposiciones didácticas y su carácter críticoreflexivo inherente a la selección de contenidos y el diseño de estrategias;
- la concepción de la esencia de la enseñanza como espacio de resistencia y campo de investigación;
- la toma de decisiones sustentadas en la praxis configurada en clave dialéctica en donde la teoría y la práctica dialogan y se encuentran permanentemente;
- la intervención social planificada;
- la acción sostenida en la elaboración y concreción de un proyecto colectivo auténtico;
- la posibilidad de pensar la acción y la reflexión didáctica en marcos históricos, sociales, culturales y políticos;
- el valor de los talleres de integración de contenidos comprometidos con la complejidad de una formación contemporánea adecuada, entre otros.

Se comprende entonces, desde esta perspectiva, que “el saber didáctico es intervención social, no solo por los dispositivos y estrategias que puede ayudar a diseñar sino

por los significados compartidos que invita a construir acerca del mundo de la enseñanza” (Cols, 2016, p. 117).

Decisiones didácticas: interpretaciones y anudamientos

En tales asignaturas, los formadores organizaron no solo selecciones de saberes y experiencias propias de la complejidad del campo del arte, sino también construcciones específicas que atañen estrechamente a la dimensión epistemológica, dando cuenta de un entramado que va tejiendo hebras de una marcada línea políticosocial con los conocimientos básicos del abordaje pedagógicodidáctico de los lenguajes/disciplinas artísticas.

Plasmados en las programaciones de las unidades curriculares, estos conocimientos prescriben algunos contenidos y ejes textuales que responden al desafío de formar educadores profesionales con capacidades particulares que suscriben su hacer y pensar formativo en la dimensión críticoreflexiva, es decir, en un *quehacer político*.

Tal como lo señalan las recomendaciones⁵ para la elaboración de diseños curriculares del Instituto Nacional de Formación Docente (IN-FoD), el quehacer político implica:

... reunir, unir, articular como una forma de construcción que no se agota en la apelación a criterios neutrales y abarca, pero trasciende la tarea de enseñar. La responsabilidad docente, en tanto dimensión po-

⁵ Este documento, denominado *Serie: Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Artística*, publicado desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), es un documento del Ministerio de Educación de la Nación que prescribe sugerencias en relación con la compleja labor del diseño de los profesorados de Música, Teatro, Artes Visuales y Danza, la cual es interpretada y llevada a la concreción por cada jurisdicción del territorio nacional argentino. Este documento aborda los sentidos y fundamentos políticos e institucionales del trabajo docente, junto con regulaciones enmarcadas en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/07).

lítica, es la producción de lo común en la escuela. Se trata de una producción activa que reconoce y posiciona al docente en relación con el hecho educativo en tanto acto de transmisión, de emancipación y de reconocimiento. (2009, p. 12)

En tal sentido, se reconoce que tales recomendaciones de carácter prescriptivo del INFoD se sostienen y enmarcan en el *enfoque crítico*, el cual, en el ámbito de la educación, es una tendencia a nivel mundial, según sostienen varios estudiosos latinoamericanos del área curricular. Dicho enfoque atraviesa la línea teórica que insiste con fuerza en concebir al aprendizaje no solo como un hacer en construcción que se mueve de forma dinámica, sino que, justamente por estar vivo, dialoga y se enriquece en ese movimiento espiralado en donde se encuentran el sujeto que enseña, el sujeto que aprende y el contenido a ser construido y reconstruido. Al mismo tiempo, desde esta perspectiva crítica, el aprendizaje se proyecta propositivamente en que este se transforme en profundo (Furman, 2024); es decir, como un conocimiento que se pone a disposición y se subordina ante quienes lo adquieren, pudiendo actuar con este de modo flexible, contextual y diverso.

Al decir de las autoras latinoamericanas María del Pilar Herrera Vega y Regina Agramonte Rosell (2024), quienes teorizan acerca de las tendencias curriculares contemporáneas, el enfoque crítico plantea:

... problematizar, cuestionar y analizar la práctica educativa con el propósito de transformarla. La crítica está orientada a la revisión de la actividad humana y los factores que determinan esa actividad,

distinguiendo las restricciones y limitaciones que tiene el sistema a fin de intervenir en él para su modificación. Dentro de estas tendencias críticas encontramos al constructivismo, constructivismo social y construccionismo, que forman parte de los enfoques críticos. Aportan a un cambio actitudinal, buscando aprendizajes significativos basados en el principio de construir su propio aprendizaje a partir del conocimiento previo que poseen acerca del objeto a aprender. (p. 514)

Recuperando algunos contenidos y construcciones halladas en las prescripciones de los programas, se infieren los rasgos políticos a los que anteriormente se hicieron referencia. En estas propuestas formativas se evidencian los siguientes enunciados textuales:

- “La Escuela”; “Educación situada”; “Territorio: Comunidad”; “Las infancias”; “Derechos universales”; “Experiencias y Prácticas. La mirada sensible y personal. ESI⁶: Una mirada desde las Artes Visuales. Posibilidades desde la temática de las infancias”.
- “Ejes Transversales: los niños, niñas y niñxs como sujetos de derecho”; “La experiencia artística y estética como constructora de una nueva escuela”; “La función social del arte y los contextos diversos”; “El compromiso ético del docente con la sociedad y lxs alumnos”; “Las pedagogías de la mirada”.
- “El relato como ‘puesta en forma’ y ‘puesta en sentido’ de la experiencia. El discurso como articulador entre el sujeto y su mundo. Experiencia vivida y proceso de ‘biografización’”; “La investigación narrativa e interpretativa en la educación. El docente como ‘contador de historias’”; “La investi-

⁶ Educación Sexual Integral.

gación narrativa como marco para la construcción de una comunidad de escritorxs/lectorxs dispuestxs al trabajo colaborativo”; “Los alcances pedagógicos y políticos de la investigación crítica”.

- “Enfoques de Educación Artística”; “Educación estética y artística en la Ley de Educación N.º 26206”; “Condiciones de enseñanza en la escuela pública y los desafíos que impone al profesor de teatro en el aula”; “Enseñar por proyecto artístico”; “Acompañamiento y debates sobre las prácticas de enseñanza”.
- “Desarrollo de las capacidades expresivas y artísticas en los niños”; “Formación auditiva y vocal en la educación musical: metodologías activas”; “Recursos y materiales didácticos: juegos”; “Estrategias para clases individuales y colectivas”.
- “Concepciones actuales de la Educación Artística y el arte como conocimiento”; “Desafíos actuales del educador musical (LEN 26206)”; “Fines y objetivos estratégicos de la Educación Artística en la actualidad: aportes de la educación artística a la formación ciudadana, a la formación para el mundo del trabajo, y al ámbito de la cultura”; “Prácticas en contexto”; “Desarrollo de: resolución de conflictos; pensamiento crítico; aprender a aprender; trabajo con otros (colaborativo); compromiso y responsabilidad; comunicación”; “Transversalidad de las competencias digitales”; “Gestión de Proyectos Educativos”; “Proyectos educativos en relación con la comunidad”.

A partir de esta selección intencional de conocimientos se desprenden dos dimensiones que son significativas para el debate en términos de devenires: la primera está vinculada a la capacidad de apreciar y apreciarse leyendo crítica y artísticamente el mundo y lo

que él ofrece. Esta concepción le quita el velo al arte en tanto campo de saberes y se niega a ser marginada por la escuela en la contemporaneidad y al supuesto que afirma que el arte es solo para los talentosos o elegidos. Al decir de Elliot Eisner (2002):

... las artes informan tanto como estimulan y cuestionan tanto como satisfacen. Su lugar no se limita a las galerías, las salas de conciertos y los teatros. Pueden encontrar su hogar dondequiera que los seres humanos deciden tener una interacción atenta y vital con la vida misma. Esa es, tal vez, la lección más importante que pueden enseñar las artes en el ámbito de la educación: la lección de que la vida misma puede vivirse como una obra de arte. De ese modo, el propio hacedor se rehace. Esa reconstrucción, esa recreación, está en el centro del proceso de la educación. (p. 88)

Le concierne a la segunda dimensión la interpretación, es decir, la transición crítica y coherente que anuda los saberes que prescribe el plan de estudios y los que se proyectan y reconstruyen contextualmente para ser parte organizada de la experiencia formativa que propone la cátedra. Esta propuesta es pensada siempre en conjunción con las prácticas, puesto que

... las prescripciones curriculares no pueden ser tomadas como independientes de las prácticas docentes, ya que lo que enseñan los profesores y lo que aprenden los estudiantes no depende estrictamente de las prescripciones curriculares, sino también de las condiciones materiales, organizativas de las instituciones, así como de la interpretación que los profesores realicen de las orientaciones curriculares. (Bertoldi, 2021, p. 5152).

Según María Marcela Bertoldi (2021), Stenhouse (1984) planteó desde su enfoque práctico un modo de entender al currículum como proceso. Refiere que el investigador “sentó las bases para un cambio sobre la idea de que no es posible sostener propósitos educativos ni postular contenidos y procedimientos de enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la práctica escolar de cada escuela” (p. 52). En tal sentido, la intención de Stenhouse fue definir una nueva forma de concebir el currículum, sosteniendo que los problemas curriculares son situacionales a causa de los marcos y condiciones en los que se entretaje la enseñanza. Esta idea refuerza el principio que señala que no es posible invalidar el carácter contextual que poseen las prácticas de enseñanza en los territorios y escenarios educativos que “están siendo”, por encausarse en su naturaleza compleja y situada, aunque dinámica en su devenir.

Volviendo a la objetivación de los contenidos seleccionados y socializados en los programas que elaboraron los formadores, es pertinente pensar que, desde la perspectiva de la racionalización y priorización de saberes y experiencias formativas en donde el profesor construye, decide y da forma a los objetos de la cultura, los procesos de determinación curricular que él mismo define para poner en acto de modo crítico son el resultado de complejas interpretaciones reflexivas que evidencian sentidos, versiones, supuestos, subjetividades, editoriales, perspectivas ideológicas y posicionamientos que leen “un mundo del arte”, “una educación artística”, “una formación pedagógicodidáctica”, e incluso da cuenta de cómo se concibe “un conocimiento”, entre tantos otros.

En congruencia con esta hipótesis, se concibe fundamentalmente “una enseñanza” entendida esta como una acción política. En este sentido, Alicia de Alba (1995) señala:

... en el campo del currículum podemos hablar de sujetos sociales del currículum en la medida en que nos referimos a grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular. (p.15)

En esta línea de pensamiento, los formadores como sujetos que sostienen determinados proyectos sociales en sus configuraciones didácticas politizan sus prácticas, advirtiendo territorios y escenarios de enseñanza disímiles y complejos, traslucidos en devenires que habitan no solo la incertidumbre y los retos constantes, sino también la predisposición para la formación docente continua que, cada vez más, entrelaza los saberes de la formación docente inicial con los condicionantes de los escenarios emergentes que se sustentan en el dinamismo sociocultural, relacional y tecnológico. Dichas configuraciones poseen estrecha relación con las formas o formatos escolarizados e, inmersos en estos, las variables que los constituyen, que también suelen revelar mutaciones que embargan las prácticas de formación docente en Arte. Coincidimos con María Esra Chapato y María Cristina Dimatteo (2014) en que

... el “formato escolar” del conocimiento artístico depende de variables tales como los criterios políticos y académicos de selección y organización de los contenidos, la concepción misma de contenido educativo, los modos institucionales por los que se hace efectiva la enseñanza, la formación de los docentes, los condicionantes espaciotemporales, las demandas sociales, los criterios de evaluación, entre otros. (p. 47)

Desde esta perspectiva, y anudando los aspectos de la didáctica y las prácticas hasta aquí relevados con las implicancias y el compromiso de accionar para tomar posición y practicar la enseñanza universitaria, se puede arriesgar que una formación docente en Arte que “está siendo” en la línea que plantean los contenidos enumerados anteriormente y explicitados en las propuestas formativas de los profesores de Teatro, Música y Artes Visuales de la UNT, proyecta “una educación artística” que favorece y promueve por un lado la inclusión social, la democratización de los saberes y experiencias artísticas, la reivindicación del arte y su valor estético y político, y la constitución de subjetividades apropiadas para la participación ciudadana y el mundo de la cultura.

Mientras que, por otro lado, “esta educación artística” viva y presente que “está siendo” en la formación en arte reflexiona sobre el carácter profesional del quehacer docente, asume su naturaleza colaborativa, pone en juego y posibilita el diálogo intersubjetivo, es provocadora de movimientos instituyentes, está signada por la vigilancia y la resistencia, se resignifica sobre lo ideológico y, hasta por momentos, es también paradójica. Es decir, reparamos también en su cualidad constitutiva calificándola como compleja.

Conclusión

Las teorizaciones y reflexiones aquí vertidas advierten acerca del compromiso y del desafío que tienen los docentes de la universidad contemporánea como sujetos sociales del currículum en escenarios educativos marcados por devenires inciertos y, muchas veces, desalentadores.

Definida la práctica como una reflexión y un desandar constante sobre lo que el forma-

dor decide, se puede advertir que los territorios de prácticas de enseñanza con frecuencia demandan, cada vez más, la vigilancia crítica de prácticas de resistencia que reposicionen su mirada hacia horizontes curriculares que abracen miradas inclusivas, decoloniales, problematizadoras y deconstructivas. Y que, al mismo tiempo, en el marco de las prácticas que “están siendo” desplieguen la transverbalización de contenidos explícitos, prescriptos en el área de la educación artística y que aborden estrategias que admitan y prioricen:

- discutir sobre la escuela y los sujetos de derechos;
- la posibilidad de narrarnos;
- el acompañamiento y la contención para sostener prácticas democráticas en diversos contextos;
- las metodologías inclusivas y la valoración de andamiajes lúdicos;
- la multiculturalidad y la formación de una ciudadanía sensible y crítica junto con otros elementos políticos igualmente importantes.

En este marco, vuelve a cobrar relevancia el pensamiento de Alicia de Alba (1995) al referirse al formador, cuando propone cualidades emparentadas a categorías muy potentes asociadas a sujetos que determinan, sujetos que garantizan (o debieran garantizar) procesos que den forma y estructura, y sujetos desarrollistas que hacen cotidiano el currículum. Asumirse en estos roles implica ineludiblemente al profesor de Arte de la UNT en los desafíos y devenires en la universidad, puesto que “las prácticas de elaboración curricular son parte de las prácticas docentes” (Barco, 2012, p. 36). Tanto las decisiones que se definan y discutan en términos de elecciones epistemológicas, disciplinares y pedagógicas de los profesores de Arte, como los medios para recabar datos

calificados y consultar a informantes e instituciones claves en relación con la práctica profesional docente, serán definiciones cruciales a cargo de los docentes universitarios como sujetos garantes de derechos que procuran una experiencia formativa de calidad.

Frente a estas formulaciones, es siempre una certeza arriesgar y tomar partido por el ensayo de metodologías y transposiciones de corte dialógico y disruptivo, que practiquen críticamente la resistencia y vuelvan la mirada hacia la reflexión situada que pone el foco en los embates y desafíos de la universidad en la actualidad, con el fin de habitar espacios que convoquen al formador a pensarse hoy más que nunca, en clave de criticidad, emancipación, inclusión, democratización, ecología de saberes, derechos humanos, articulación estratégica, intervención/participación y escucha de voces silenciadas.

Referencias bibliográficas

- Abate, S. y Orellano, V. (2015). *Notas sobre el currículum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso*. Trayectorias Universitarias. Universidad Nacional de La Plata.
- Barco, S. (2012). Prácticas alternativas en diseño curricular. La participación como clave y la toma de la palabra como derecho. *Alteridad. Revista de Educación*, 7(1), 33-48 <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746246004.pdf>
- Basabe L. y Cols E. (2016). La enseñanza. En Camilloni A. y otros *El saber didáctico*. Paidós.
- Bertoldi, M. (2021). *Teatro, diseño curricular y diseño de la enseñanza: prácticas de interpretación curricular de los profesores de teatro*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).
- Cols E. (2016). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En Camilloni A. y otros *El saber didáctico*. Paidós.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Una Introducción crítica a la Didáctica*. Akal.
- Cornu L. (2019). Notas acerca de una epistemología de la acción. En Frigerio G., Korinfeld D. y Rodríguez C. *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Los oficios del lazo (Vol.3)*. Noveduc.
- Chapato M. y Dimatteo M. (2014). *Educación artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Biblio.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú.
- Edelstein, G. (1996). Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico. En Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- (julio-diciembre 2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Revista Perspectiva*, 20 (2), 467-482.
- (mayo 2014). Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Revista Política Universitaria*, (1). IEC, Instituto de Estudios y Capacitación - CONADU. https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356_politica-universitaria-1-2014.pdf
- (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematizaciones desde la docencia en la universidad*. EDULP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161611>

- Eisner E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Amorrortu editores.
- Feldman, D. (2015). *Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad*. Trayectorias Universitarias. Universidad Nacional de La Plata.
- Furman M. (2024). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI.
- Herrera Vega, M. y Agramonte Rosell, R. (2024). Tendencias curriculares contemporáneas en la educación superior. *LA-TAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (6), 511-518. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3022>
- Larrosa J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc.
- Litwin, E. (2008). El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. En *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós Educador.
- Muruaga, P. (2021). La naturaleza lúdica y creativa en el pensamiento del profesor para afrontar contingencias contextuales. *Revista Reflexión Académica*, (48). Universidad de Palermo. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/rad/article/view/10346>
- (2023). Saberes profesionales que interpelan las prácticas de formación docente en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán: desafíos, dimensiones y prescripciones del currículum. *Cuadernos Universitarios*, 16, 45-54. <https://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU/article/view/577>
- Sanjurjo L. (2016). La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional. En Insaurralde M. (Comp.) *La enseñanza en la Educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Noveduc.

Documentos normativos y curriculares

- Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: Profesorado de Educación Artística 1.ª ed.* Ministerio de Educación de la Nación.

Pablo Daniel Muruaga

Perfil académico y profesional: Departamento de Teatro, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT); Instituto Superior de Música de la UNT, San Miguel de Tucumán, Argentina. Especialista en Currículum y Prácticas Escolares (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLAC-SO). Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de La Plata, UNLP). Licenciado en Pedagogía (UTEL-México). Profesor en Juegos Teatrales (UNT). Docente regular del Profesorado Universitario de Teatro de la Facultad de Artes de la UNT.

Profesor adjunto de las cátedras Didáctica Específica I y Educación Artística. Es jefe de trabajos prácticos (JTP) regular de la cátedra Didáctica General y docente del Instituto Superior de Música de la UNT. Actualmente se desempeña como referente provincial del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del área de Investigación de la Dirección de Educación Superior No Universitaria en el Ministerio de Educación de Tucumán. Fue Expositor en congresos, jornadas y encuentros en la provincia y el país.
pablodanielmuruaga@gmail.com
Identificador ORCID: 0000-0003-0428-5333

Del hacer al repensar: una experiencia de aprendizaje y solidaridad como germen de un proyecto de investigación institucional

From doing to rethinking: a learning and solidarity experience as the seed of an institutional research project

María Martha Villarreal y Federico Rodolfo Santos Berisso¹

Educación/ Nota de divulgación científica

Citar: Villarreal, M. y Santos Berisso, F. (2025). Del hacer al repensar: una experiencia de aprendizaje y solidaridad como germen de un proyecto de investigación institucional. *Cuadernos Universitarios*, 18, pp. 129-140.

Recibido: agosto 2025

Aceptado: septiembre 2025

Resumen

Este artículo analiza el proceso de gestación de la institucionalización del aprendizaje y servicio solidario en la formación de ingenieros ambientales. La propuesta surge a partir de la ejecución de tres proyectos de investigación desarrollados de forma interdisciplinaria y en articulación con una organización de la sociedad civil, lo que permitió identificar oportunidades concretas para integrar el aprendizaje y servicio solidario como estrategia pedagógica transversal. A partir de esta experiencia contextualizada, se delinearón líneas de acción orientadas al análisis curricular, la caracterización de la comunidad educativa, el relevamiento de prácticas institucionales, el fortalecimiento de redes de colaboración, el mapeo de organizaciones del entorno y el diseño de una herramienta de diagnóstico institucional. El artículo reflexiona sobre las tensiones entre las estructuras tradicionales de las carreras científico-técnicas y la implementación de enfoques pedagógicos con compromiso social. Se concluye que el aprendizaje y servicio solidario representa una vía formativa legítima y poderosa para articular la excelencia académica con la responsabilidad social universitaria, siempre que se promuevan condiciones institucionales que favorezcan su integración progresiva en los planes de estudio, la cultura organizacional y la vinculación con el territorio.

Palabras clave: aprendizaje y servicio solidario - Ingeniería Ambiental - innovación pedagógica - responsabilidad social universitaria - institucionalización

¹ Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería. Universidad Católica de La Plata. Ciudad de La Plata. Argentina.

Abstract

This article analyzes the process of initiating the institutionalization of ServiceLearning in the education of environmental engineers. The proposal emerged from the implementation of three interdisciplinary research projects developed in collaboration with a civil society organization, which enabled the identification of concrete opportunities to integrate ServiceLearning as a crosscutting pedagogical strategy. Based on this situated experience, several lines of action were outlined, including curriculum analysis, characterization of the educational community, survey of institutional practices, strengthening of collaborative networks, mapping of local organizations, and the design of an institutional diagnostic

tool. The article reflects on the tensions between traditional structures of science and engineering programs and the implementation of pedagogical approaches grounded in social engagement. It concludes that ServiceLearning represents a legitimate and powerful educational pathway for articulating academic excellence with social responsibility in higher education, provided that institutional conditions are fostered to support its gradual integration into study plans, organizational culture, and community engagement.

Keywords: Service-Learning - Environmental Engineering - pedagogical innovation - university social responsibility - institutionalization

En el contexto actual de la educación superior, marcado por desafíos sociales, ambientales y éticos crecientes, se vuelve imperativo revisar los modelos formativos tradicionales y avanzar hacia propuestas que integren la excelencia académica con el compromiso social. En este marco, el aprendizaje y servicio solidario (AySS) se ha consolidado como una estrategia pedagógica innovadora que articula el conocimiento disciplinar con la acción transformadora en el territorio, promoviendo experiencias educativas integrales, críticas y contextualizadas.

Si bien el AySS cuenta con un importante desarrollo teórico y práctico en diversas áreas del conocimiento, su incorporación sistemática en carreras científicotécnicas, como la Ingeniería Ambiental, continúa siendo un desafío pendiente. Las estructuras curriculares fuertemente disciplinadas, la fragmentación de saberes y la escasa formación docente en metodologías participativas suelen limitar la implementación de enfoques pedagógicos que integren la práctica social con los contenidos académicos.

Este trabajo se propone reconstruir y analizar el proceso de gestación de la institucionalización del AySS en la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería de la Universidad Católica de La Plata, particularmente en la carrera de Ingeniería Ambiental.

Antecedentes

La Universidad Católica de La Plata es una institución de carácter privado, sin fines de lucro, enmarcada en la doctrina y orientaciones de la Iglesia católica. Cuenta con un corpus normativo formado por legislación nacional y provincial, documentos de la Iglesia y normativa interna que regulan su funcionamiento.

Dentro del corpus se destacan el Estatuto, el Plan Estratégico Institucional y el Proyecto Educativo de la Universidad Católica de La Plata (Resolución del Consejo Superior [CS] N.º 100 del año 2009), que orientan su accionar hacia la formación de profesionales con

conciencia ética, compromiso social y una visión integral del conocimiento.

La resolución del Consejo Superior antes mencionada, que define el proyecto educativo institucional de la Universidad, establece como misión central la búsqueda constante de la verdad, entendida como un proceso que integra investigación, conservación y la comunicación del conocimiento al servicio del bien de la sociedad (Ex Corde Ecclesiae [ECE], 20).

En esta línea, se concibe a la docencia, la investigación y la extensión como pilares interdependientes sobre los que se construye el quehacer universitario, respondiendo a una sociedad que exige, de forma creciente, soluciones concretas y formación integral de profesionales y líderes.

En cuanto a la investigación, se señala que esta debe orientarse al análisis profundo de las problemáticas contemporáneas, considerando especialmente sus dimensiones éticas y religiosas (ECE, 32). Además, se promueve el establecimiento de alianzas estratégicas y vínculos de cooperación —tanto permanentes como circunstanciales— entre la Universidad y los distintos actores sociales, públicos y privados, con el objetivo de proyectar su actividad académica hacia el entorno y enriquecer su contribución al desarrollo social (ECE, 33).

La investigación en la Universidad Católica de La Plata (UCALP) se orienta hacia múltiples objetivos fundamentales delineados en la Resolución del Consejo Superior N.º 147/19.

Entre ellos se encuentran: a) la búsqueda incansable de la verdad y su disseminación desinteresada; b) el fomento de una vocación humanística, científica, tecnológica e intelectual; c) la formación integral de investigadores capacitados; d) el incremento del nivel académico universitario mediante la promoción y generación de conocimiento; y e) la contribución al desarrollo integral y sostenido del indi-

viduo y de la comunidad, abordando desafíos existentes con propuestas de solución técnicamente viables.

En este marco, y en consonancia con el principio institucional que orienta la investigación hacia “la contribución al desarrollo integral y sostenido del individuo y de la comunidad, abordando desafíos existentes con propuestas de solución técnicamente viables” (Universidad Católica de La Plata, Res. 147/19) la Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería asume una misión particularmente significativa: ofrecer una educación integral que promueva el desarrollo sostenible, al tiempo que desempeñe un papel activo en la formación de profesionales comprometidos con la realidad social.

En carreras como Ingeniería Ambiental, donde los contenidos técnicos ocupan un lugar central, la incorporación de enfoques pedagógicos basados en el compromiso social se vuelve clave para abordar los problemas ambientales de manera comprensiva y contextualizada. Afrontar los desafíos de la sustentabilidad requiere no solo conocimientos técnicos rigurosos, sino también la adquisición de competencias éticas, comunicacionales, interdisciplinarias y contextualizadas, que habiliten a los futuros profesionales a generar respuestas viables y transformadoras desde una perspectiva humanista y responsable.

El concepto de aprendizaje-servicio (Tapia, 2001) se acuñó formalmente hacia fines de la década de los 60. En 1966, las universidades de Harvard y Radcliffe establecieron un currículo de servicio comunitario: el programa “Education for Action”. En 1969, Ramsay, Sigmon y Hart, quienes venían implementando programas de servicio en universidades y escuelas de Tennessee y Atlanta, convocaron en Estados Unidos a la primera Conferencia Nacional sobre Aprendizaje Servicio, este definido como

“la integración entre la realización de una tarea que es necesaria con el crecimiento educativo”.

Según el informe publicado, fruto de un encuentro entre referentes de la educación superior y del servicio comunitario, se destacó la relevancia de implementar programas de aprendizaje-servicio como una forma de integrar la formación académica con el compromiso social. Entre las recomendaciones sugeridas, se propuso que las universidades promovieran el servicio comunitario estudiantil vinculado a experiencias de aprendizaje estructuradas y reconocidas académicamente; que los distintos niveles de gobierno, junto con instituciones educativas y organizaciones privadas, generaran oportunidades concretas y financiamiento para facilitar la participación estudiantil; y que la gestión de estos programas fuera producto de la cooperación entre estudiantes, docentes, autoridades universitarias y representantes de organizaciones sociales (Atlanta ServiceLearning Conference Report, 1970).

Agrega Tapia (2001) que un proyecto puede ser considerado de aprendizaje-servicio cuando es planificado en coherencia con el proyecto educativo institucional, integrando no solo las demandas de la comunidad sino también los objetivos formativos de la institución.

Este enfoque requiere la participación activa de toda la comunidad educativa, incluyendo el liderazgo de las autoridades institucionales, el compromiso del cuerpo docente y el protagonismo de los estudiantes, desde la etapa de diagnóstico hasta la evaluación final.

Además, el proyecto debe responder a una necesidad sentida y legítima de la comunidad, que pueda ser atendida de manera eficaz y valorada por los propios estudiantes.

El aprendizaje-servicio se distingue por buscar simultáneamente un servicio de calidad a la comunidad y un aprendizaje significa-

tivo para los estudiantes, mediante estrategias integradas que aseguren tanto la pertinencia y organización del servicio como la reflexión crítica, la articulación conceptual con contenidos curriculares y la construcción de saberes contextualizados.

Del mismo modo, Rodríguez (2014) define el aprendizaje-servicio como un método de enseñanza que, especialmente en el ámbito de la educación superior, busca articular el aprendizaje de los estudiantes con el servicio a la comunidad, generando impactos positivos en tres dimensiones complementarias.

En primer lugar, en el currículum académico, al favorecer una formación más práctica y la reelaboración de contenidos teóricos con mayor pertinencia para el contexto social y económico en el que los futuros profesionales se desempeñarán.

En segundo lugar, en la formación en valores, al promover la responsabilidad social, la solidaridad y una comprensión ética del ejercicio profesional, contribuyendo así a la construcción de ciudadanía.

Por último, en la vinculación con la comunidad, dado que las intervenciones responden a demandas reales y explícitas de la sociedad, y se orientan a abordar problemáticas concretas desde una perspectiva profesional y transformadora.

Como estrategia pedagógica, el AySS permite una formación activa, reflexiva y comprometida, favoreciendo el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. En el contexto de la educación superior, esta propuesta adquiere un carácter innovador al desafiar los límites tradicionales entre docencia, extensión e investigación, promoviendo una educación centrada en la formación integral del estudiante.

Los autores Tapia y Peregalli (2022) destacan que la articulación entre los proyectos de aprendizaje-servicio y la producción académica

no solo es posible, sino que constituye una estrategia altamente beneficiosa para las instituciones de educación superior. A diferencia de otras iniciativas sociales, como el voluntariado eventual o institucional, el aprendizaje-servicio, cuando es planificado con rigurosidad, ofrece un marco idóneo para el desarrollo de investigaciones concretas, pertinentes y de calidad.

Asimismo, potencia la elaboración de publicaciones científicas y la producción de trabajos académicos en distintos niveles, como tesis de grado, doctorado o investigaciones posdoctorales, consolidándose así como una herramienta clave en los procesos de institucionalización.

En esta línea, los autores retoman el enfoque de Furco (2022), quien sostiene que la auténtica institucionalización del aprendizaje-servicio no se mide por la cantidad de años en que se desarrollan experiencias en una institución, sino por el grado en que la pedagogía del aprendizaje-servicio está integrada en la identidad, las políticas y la cultura institucional. Desde esta perspectiva, el aprendizaje-servicio deja de ser una práctica periférica para convertirse en una estrategia educativa central, capaz de transformar la misión formativa y social de las instituciones.

Posada Álvarez (2004) sostiene que la interdisciplinariedad constituye uno de los componentes más recomendables en la formación académica contemporánea.

La tradicional fragmentación en la transmisión del conocimiento ha dificultado que los estudiantes desarrollen la capacidad de analizar situaciones o problemas desde una perspectiva integradora, lo que limita tanto su objetividad como su visión global.

En este marco, la incorporación de enfoques interdisciplinarios adquiere particular relevancia en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. La articulación de múltiples saberes no solo enriquece la propuesta formativa, sino que se vuelve indispensable frente a la comple-

jididad creciente de las problemáticas sociales actuales. La diversidad de perspectivas, en este sentido, no es únicamente deseable, sino necesaria para el diseño de intervenciones eficaces y socialmente pertinentes.

Finalmente, el aprendizaje y servicio solidario surge como una herramienta pedagógica que posibilita la integración entre saber académico y la acción transformadora en el territorio, resultando especialmente pertinente para carreras técnico-científicas que buscan fortalecer su vinculación con la comunidad.

Desarrollo

La experiencia que dio origen al actual proyecto de investigación sobre la institucionalización del aprendizaje y servicio solidario (AySS), en la carrera de Ingeniería Ambiental, tuvo lugar durante el transcurso de la ejecución de un grupo de proyectos de investigación solidaria realizada en una organización civil dedicada al recupero y donación de alimentos.

Participaron de la experiencia estudiantes y docentes de la carrera de Ingeniería Ambiental y de la Licenciatura en Sistemas de la UCALP, quienes aplicaron conocimientos técnicos y se vincularon con los distintos actores de la sociedad, trabajando junto con ellos, incorporando una mirada crítica y contextual.

La base territorial fue el Banco Alimentario La Plata, una organización de la sociedad civil dedicada a recuperar alimentos aptos para el consumo para su posterior distribución en organizaciones comunitarias.

Un primer proyecto, denominado “El reporte de sustentabilidad. Una herramienta de gestión aplicada a una organización de la sociedad civil, el Banco Alimentario La Plata” se centró en la investigación de las distintas metodologías para la elaboración de reportes de

sustentabilidad, y la posterior selección y elaboración del correspondiente reporte de sustentabilidad con la metodología seleccionada. Su ejecución permite posicionar a la organización civil entre las primeras del tercer sector en la región que, alineadas con estándares internacionales, transparentan su accionar ante los distintos grupos de interés.

El segundo trabajo, titulado “La problemática del hambre y las acciones de las ONG en Argentina”, consistió en la investigación de la normativa nacional e internacional relacionada con la donación de alimentos y el rol de las organizaciones civiles en la lucha contra el hambre. En este caso, junto con el trabajo de investigación se elaboró un instructivo de trabajo que permite identificar de forma sencilla y precisa la normativa requerida a cada eslabón de la cadena de suministro.

Finalmente, el trabajo titulado “Estrategia de distribución holística de alimentos como herramienta de gestión. Su aplicación en el Banco Alimentario” evaluó la factibilidad de desarrollar un *software* de aplicación para optimizar las rutas y mecanismos de recolección de alimentos por parte de los beneficiarios.

Los trabajos permitieron no solo documentar y comunicar el valor social y ambiental de las actividades del banco de alimentos, sino también identificar áreas concretas de mejora y fortalecer su posicionamiento institucional. Todos los proyectos se desarrollaron con rigor científico y culminaron con la entrega de resultados aplicables directamente por el Banco Alimentario La Plata, para su implementación.

Estos proyectos permitieron evidenciar el impacto positivo, inmediato y concreto que el trabajo académico puede generar cuando se encuentra genuinamente vinculado con una necesidad social.

Otro aspecto significativo derivado de la experiencia fue el trabajo colaborativo sostenido

entre los tres grupos de investigación en articulación con la institución, lo cual potenció la construcción de enfoques interdisciplinarios. Esta dinámica favoreció el reconocimiento y la valoración de diferentes perspectivas disciplinares, al tiempo que generó instancias de intercambio que favorecieron la búsqueda conjunta de acciones y soluciones contextualizadas. Este proceso fortaleció no solo la integración de saberes, sino también la capacidad de abordar problemáticas complejas desde una lógica cooperativa y complementaria.

El proceso evidenció el potencial transformador del vínculo entre la universidad y la comunidad, y se convirtió en un punto de inflexión ante la claridad con que se manifestaron los aprendizajes significativos, junto con la utilidad práctica e inmediata del trabajo realizado. Lo expuesto motivó la formulación de nuevas preguntas que dieron lugar al diseño de un proyecto de investigación más amplio.

Así, la práctica devino en el germen de un proceso reflexivo orientado a explorar cómo institucionalizar el AySS en la formación de ingenieros ambientales, consolidando una línea de trabajo pedagógica, social y académica de creciente impacto.

Líneas de acción

A partir de la experiencia inicial y del proceso de reflexión posterior, se han delineado diversas líneas de acción orientadas a avanzar en la institucionalización del aprendizaje y servicio solidario en la formación de ingenieros ambientales.

Análisis del currículo vigente

Una de las líneas prioritarias es el análisis del currículo vigente, que implica una revisión crítica de la estructura y del contenido del plan

de estudios, con el propósito de identificar espacios propicios para la incorporación del AySS como estrategia educativa transversal. Esta revisión abarca el estudio de las correlatividades entre asignaturas, los enfoques pedagógicos predominantes y las modalidades de evaluación, con el objetivo de favorecer una integración progresiva y coherente de esta propuesta formativa en la trayectoria académica de los estudiantes.

Caracterización de la comunidad educativa

Otra línea de trabajo en desarrollo es la caracterización de la comunidad educativa, a partir de un relevamiento, tanto cualitativo como cuantitativo, del perfil de los distintos actores que la integran —estudiantes, docentes y personal administrativo—.

Esta iniciativa tiene como objetivo comprender en profundidad sus intereses, capacidades, trayectorias y necesidades, con el fin de favorecer el diseño de estrategias que promuevan vínculos significativos, sostenibles y bidireccionales entre la universidad y su comunidad.

En lo que respecta al cuerpo docente, el relevamiento se orienta a indagar su nivel de conocimiento sobre el enfoque de aprendizaje y servicio solidario, así como la factibilidad percibida de su implementación en el marco de sus asignaturas. Asimismo, se busca relevar su experiencia previa en proyectos de investigación, extensión y voluntariado, con el fin de identificar posibles articulaciones y oportunidades para el desarrollo de propuestas integradas. Esta caracterización resulta clave para construir un diagnóstico institucional que permita diseñar acciones de acompañamiento y formación docente orientadas a la incorporación progresiva y contextualizada del AySS como estrategia pedagógica transversal.

En estrecha relación con esta línea, se avanza también en el relevamiento de las prácticas profesionales supervisadas realizadas por los

estudiantes, con el objetivo de caracterizar los espacios en los que se desarrollan y analizar su potencial formativo. En este marco, se están clasificando las instituciones elegidas por los alumnos según su naturaleza —grandes empresas, pequeñas y medianas empresas (PyME) u organizaciones de la sociedad civil—, con el propósito de identificar oportunidades para promover prácticas con mayor anclaje territorial y compromiso social. Este análisis busca, además, aportar elementos para reflexionar sobre la orientación actual de las prácticas y su posible articulación con propuestas pedagógicas basadas en el aprendizaje-servicio.

Generación de redes de colaboración

Una línea estratégica en desarrollo es la generación de redes de colaboración, orientada a fomentar la participación de la Facultad en espacios de intercambio académico y profesional, tanto a nivel nacional como internacional. Esta iniciativa busca propiciar la construcción de alianzas que permitan compartir buenas prácticas, desarrollar acciones conjuntas y enriquecer el proceso de institucionalización del aprendizaje y servicio solidario, especialmente en carreras científicotécnicas. El intercambio con otras instituciones que transitan procesos similares resulta clave para identificar modelos replicables, adaptar experiencias exitosas y fortalecer la formación docente y estudiantil desde una perspectiva comparada.

Complementariamente, se trabaja en el mapeo de organizaciones sociales del entorno local, una acción impulsada por el Observatorio Socioeconómico de la Universidad Católica de La Plata. Esta tarea consiste en relevar y sistematizar información sobre organizaciones de la sociedad civil, clubes barriales, comedores comunitarios, parroquias y otras entidades del territorio, con el propósito de contar con un insumo estratégico que permita articular

de manera efectiva los saberes académicos con las necesidades reales de la comunidad.

Diseño de herramienta de diagnóstico institucional

Otra línea de trabajo fundamental es el diseño de una herramienta de diagnóstico institucional, orientada a precisar y monitorear el grado de avance en la institucionalización del aprendizaje y servicio solidario en la formación de ingenieros ambientales. Esta herramienta busca consolidarse como un instrumento técnico y operativo que permita relevar de manera sistemática indicadores claves vinculados a la integración del AySS en los distintos niveles de la vida académica: la currícula, la práctica docente, la gestión institucional, la vinculación con la comunidad y la participación estudiantil.

Cabe destacar que el desarrollo efectivo de esta herramienta será posible una vez avanzado el trabajo en las líneas previamente mencionadas, tales como el análisis curricular, la caracterización de la comunidad educativa, el relevamiento de las acciones institucionales vigentes y de las prácticas profesionales supervisadas, la generación de redes de colaboración y el mapeo de organizaciones del entorno. Estas líneas proporcionan la base de información y análisis necesarios para construir un diagnóstico contextualizado, pertinente y útil, que permita orientar decisiones estratégicas, promover procesos de mejora continua y consolidar la institucionalización del AySS desde una perspectiva integral.

Actualmente, se encuentran en estudio diversas metodologías e instrumentos utilizados en otros contextos nacionales e internacionales, con el fin de identificar el modelo más pertinente y adaptable a la realidad de la Facultad. El desarrollo de esta herramienta no solo facilitará la toma de decisiones informadas, sino

que también contribuirá al seguimiento de los procesos de implementación, la identificación de fortalezas y debilidades, y la promoción de mecanismos de mejora continua. Asimismo, permitirá sistematizar información útil para comunicar avances, justificar intervenciones y orientar nuevas estrategias de formación, intervención y evaluación dentro del marco del AySS.

Estas líneas de trabajo buscan no solo sistematizar lo ya realizado, sino sentar las bases para una transformación pedagógica sostenida, alineada con los principios de responsabilidad social universitaria y orientada a una formación ambientalmente pertinente, socialmente comprometida y científicamente rigurosa.

Análisis y reflexión crítica

El proceso de construcción de las líneas de trabajo orientadas a la institucionalización del aprendizaje y servicio solidario en la formación de ingenieros ambientales no surge de una formulación teórica abstracta, sino de una experiencia concreta y situada: la ejecución de tres proyectos de investigación que involucraron a equipos de distintas disciplinas trabajando de manera articulada con una organización de la sociedad civil.

Estos proyectos, impulsados desde diferentes cátedras y áreas disciplinares, compartieron un enfoque común centrado en la generación de conocimiento con impacto social, integrando saberes técnicos con necesidades reales de la comunidad. El trabajo conjunto entre los equipos permitió no solo abordar distintas dimensiones de la problemática de la organización (logística, comunicación, normativa, sostenibilidad), sino también generar un espacio de reflexión crítica sobre las condiciones necesarias para sostener prácticas formativas con sentido social dentro del ámbito académico.

La articulación entre los tres proyectos propició una dinámica de trabajo colaborativa y horizontal que favoreció el intercambio de miradas, el reconocimiento de la complementariedad de saberes y la construcción de propuestas. En este proceso, resultó clave el establecimiento de espacios de trabajo compartidos entre estudiantes y docentes-investigadores de los distintos equipos involucrados. Esta experiencia interdisciplinaria fue clave para visualizar el potencial del AySS como enfoque transversal en la formación de ingenieros y, a su vez, reveló la necesidad de avanzar hacia su institucionalización mediante una planificación sistemática.

A partir del trabajo sostenido con la organización civil se fueron delineando de manera orgánica las líneas de acción que hoy orientan el diseño de un proyecto de investigación institucional: Integración Curricular del Aprendizaje Solidario en la formación de Ingenieros Ambientales: una Estrategia para la Sostenibilidad y el Compromiso Social.

Desde esta perspectiva, institucionalizar el AySS no se reduce a incluirlo como una metodología opcional, sino a reconocerlo como una vía legítima para producir conocimiento, formar profesionales y transformar la realidad, en coherencia con una universidad de calidad y socialmente responsable.

Conclusiones

La experiencia analizada —centrada en la ejecución de tres proyectos de investigación desarrollados de forma articulada e interdisciplinaria con una organización de la sociedad civil— permitió visibilizar con claridad el potencial transformador del AySS, tanto en términos pedagógicos como institucionales.

El hecho de que los aportes realizados por los equipos de investigación fueran de utilidad inmediata para la organización comunitaria, facilitando la identificación de áreas de mejora y la valorización de su propia práctica, puso de manifiesto la potencia del conocimiento aplicado en contextos reales. Esta utilidad no solo no atentó contra la rigurosidad académica, sino que reforzó la motivación de los estudiantes, favoreciendo la apropiación crítica y contextualizada del saber.

El trabajo interdisciplinario, por su parte, activó competencias que raramente son promovidas o evaluadas en los marcos académicos tradicionales, tales como la escucha activa, la toma de decisiones colectivas, y el diseño de soluciones integradas.

Estas habilidades resultan fundamentales para abordar los complejos desafíos que plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015).

La articulación con el territorio no fue solo un espacio de intervención, sino también un generador de interrogantes. Promovió la revisión de objetivos formativos y propició la reflexión curricular desde una perspectiva socialmente comprometida.

La experiencia reveló la factibilidad de achicar la brecha existente entre los dispositivos formales de enseñanza y las demandas concretas del entorno.

La institucionalización del aprendizaje y servicio solidario no consiste simplemente en incorporar actividades solidarias de forma esporádica en el ámbito universitario, sino en integrarlo de manera crítica, sistemática y transversal a la vida académica.

Este proceso implica revisar planes de estudio, fomentar el trabajo interdisciplinario, construir redes colaborativas, y desarrollar herramientas específicas que orienten, monitoren y evalúen su implementación.

Desde la práctica hacia la investigación, y desde allí nuevamente hacia la acción; este recorrido deja en evidencia que el compromiso con el otro no es ajeno al quehacer académico, sino que puede constituirse en una fuente legítima de conocimiento y en una vía formativa poderosa.

Referencias bibliográficas

- Ex Corde Ecclesiae. Constitución apostólica de S.S. Juan Pablo II sobre las universidades católicas. (1990). https://zona.ucalp.edu.ar/tutorial/01_Ex_corde_Ecclesiae.pdf
- Furco, A (2022). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior. Una mirada al futuro de la rúbrica para la autoevaluación de la institucionalización del aprendizaje-servicio*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS. Uniservitate. https://www.uniservitate.org/resources/04_ESP/3.Una%20mirada%20al%20futuro%20de%20la%20r%C3%BAbrica%20para%20la%20autoevaluaci%C3%B3n%20de%20la%20institucionalizaci%C3%B3n%20del%20AS.pdf
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-33. <https://doi.org/10.35362/rie3512870>
- Rodríguez. M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación* 109, 25 (1), 95-113. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41157/41700>
- Southern Regional Education Board, Atlanta Service-Learning Conference Report (1970). *Conference Proceedings*. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceproceedings/10>
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El "aprendizaje-servicio" en la escuela*. Editorial Ciudad Nueva. <https://drive.usercontent.google.com/download?id=1D2DR-uPnBJbRZLY1EXOpOQw4V5bM6ADV&authuser=4&acrobatsPromotionSource=GoogleDriveListView>
- Tapia, M. N. y Peregalli, A. (2022). *Los procesos de institucionalización del Aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLAYSS. <https://www.uniservitate.org/wp-content/uploads/2021/12/04-Institucionalizacion-del-Aprendizaje-servicio-ESP-28.4-1.pdf>
- Universidad Católica de La Plata. *Observatorio socioeconómico*. <https://www.ucalp.edu.ar/la-universidad/observatorio-socioeconomico/>
- (2009). Proyecto Educativo Institucional. Resolución Rectoral N.º 100/2009. <https://www.ucalp.edu.ar/wp-content/uploads/2016/09/Proyecto-Educativo-Institucional.pdf>
- (2019). Resolución N.º 147/19: *Reglamento del Funcionamiento de las Actividades de Investigación*. <https://repositorio.ucalp.edu.ar/entities/publication/142c5eea-2af4-4211-9739-5fe0c36fa06b/full>

María Martha Villarreal

Perfil académico y profesional: Licenciada en Biología con orientación en Ecología. Profesional auxiliar de la Justicia (perito). Especialista en Ambiente y Patología Ambiental (UNLP-Universidad de Siena). Magister Scientiae en Manejo Integral de Cuencas Hidrográficas. Planificación y gestión de proyectos (Universidad Nacional de La Plata - UNLP). Docente universitaria: Contaminación del Aire y Tratamiento de Efluentes Gaseosos (UNLP), Contaminación del Agua y Tratamiento de Efluentes Líquidos (UNLP), Evaluación de Impacto Ambiental (Universidad Católica de La Plata - UCALP). Directora de varios proyectos de investigación. Coordinadora de investigación (FACEI, UCALP). Profesional asesora en gestión ambiental de proyectos de distinta envergadura, tanto del ámbito público como privado.

mariamartha.villarreal@ucalp.edu.ar

Identificador ORCID: 0000-0001-6562-6440

Federico Rodolfo Santos Berisso

Perfil académico y profesional: Abogado. Coordinador de la carrera de Ingeniería Ambiental, Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería, UCALP. Profesor titular de las cátedras Legislación I y Legislación II de la Licenciatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo, y de la Cátedra de Legislación Ambiental de la carrera Ingeniería Ambiental, Facultad de Ciencias Exactas e Ingeniería, UCALP. Profesor titular de las cátedras Instituciones Jurídicas y Derecho de la Información de la Licenciatura en Periodismo, Facultad de Humanidades, UCALP.

federico.santosberisso@ucalp.edu.ar

Identificador ORCID: 0009-0005-4201-1298

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

AUTORIDADES

Rector	Ing. Rodolfo Gallo Cornejo
Vicerrectora Académica	Mg. Prof. Lilian Constanza Diedrich
Vicerrector de Investigación y Desarrollo	Mg. Lic. Daniel R. Sanchez Fernandez
Vicerrector Administrativo	CPN Juan José Zitelli
Vicerrector de Fomación	Pbro. Dr. Cristian Arnaldo Gallardo
Vicerrector de Tecnología y Educación Digital	Ing. Lic. Daniel Torres Jiménez
Vicerrector de Extensión e Integración Universitaria	Ing. Alejandro Patron Costas
Secretaria General	Lic. Silvia Milagro Álvarez

CONSEJO DE INVESTIGACIONES

Director	Mg. Lic. Daniel R. Sánchez Fernández
Secretario Técnico	Lic. Luis Mauri

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Decana	Mg. Prof. Mariela Capaldo
Secretaria Académica	Mg. Gabriela Gomez
Secretario Técnico	Lic. Lucas Morales
Jefa de Carrera Lic. en Gestión Educativa (presencial-distancia)	Lic. Susana Mercedes Amieva
Jefa de Carrera - Profesorado Universitario de Educación Primaria y Educación Inicial	Mg. Karina Puente
Jefa de Carrera - Formación Docente y Profesorado Universitario en CDSTDB	Esp. Fabiana Yañez
Coordinadora de Carrera- Lic. en Artes Visuales	Lic. Soledad Sanchez Goldar
Responsable de Extensión	Prof. Lucila Lencina
Responsable de Investigación	Esp. Angel Gustavo Romero

EUCASA

Ediciones Universidad Católica de Salta

Directora	Lic. Ines Brandán Valy
Comercialización	Lic. Agostina Joaquín
Administración	Florencia Herrera

Sumario

EDITORIAL

Constanza Diedrich

DESAFÍOS

La expansión de carreras de posgrado en Argentina. De indicadores macroestructurales a las biografías narradas por los académicos universitarios

Jonathan Aguirre, Luis Porta y Carolina Vargas Pisani

COLABORACIONE

La patologización de la vida: ensayo a favor de la expansión subjetiva

Ianni Santos de Macedo

Influencers virtuales creados por inteligencia artificial y su integración en las estrategias de marketing digital de PyME mendocinas internacionalizadas

María de la Paz Rego

Implementación del enfoque por competencias en la carrera de Abogacía de la Universidad Católica de Salta: análisis de programas curriculares y percepciones docentes

Victor F. Toledo, Soledad Celiope, María Pía Moreno Fleming y María Victoria Rainero

Representaciones sobre la co-formación en la residencia pedagógica en Institutos de Educación Superior en el noroeste argentino

Graciela Ester Flores, Ana Laura Marín, Miguel Alfredo Pérez y Luisa Josefina Medina

Las prácticas que “están siendo” en la enseñanza universitaria en clave de desafíos y devenires en los profesorados de Artes en la UNT en Argentina

Pablo Daniel Muruaga

Del hacer al repensar: una experiencia de aprendizaje y solidaridad como germen de un proyecto de investigación institucional

María Martha Villarreal y Federico Rodolfo Santos Berisso