

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

FACULTAD DE BIOQUÍMICA Y CIENCIAS BIOLÓGICAS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS



**Tesis para la obtención del Grado Académico de
Doctora en Educación en Ciencias Experimentales**

**Caracterización de las concepciones referidas a la docencia
universitaria que poseen los noveles doctores en Ciencias
Biológicas**

María Fernanda Simoniello

Director: Dr. B. Félix Temporetti

Codirector: Dr. Héctor S. Odetti

Cátedra de Toxicología, Farmacología y Bioquímica Legal.
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, UNL

2023

ÍNDICE

ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS	5
RESUMEN.....	6
Resumen en español.....	6
Resumen en inglés	7
AGRADECIMIENTOS	8
Capítulo 1: Introducción	9
La Universidad, breve recorrido histórico	11
Educación superior en Argentina.....	13
Universidades del Litoral Argentino.....	26
Las Ciencias Biológicas	31
Capítulo 2: Marco Teórico	38
Breve recorrido de autores	39
Jerome Bruner	47
Miguel Ángel Zabalza	55
Capítulo 3: Objetivos	65
Objetivo General.....	65
Objetivos Específicos	65
Capítulo 4: Metodología	66
Construcción del Marco Metodológico	66
Fuente de obtención de datos.....	67
Los sujetos de la investigación	69
Fase 1. Análisis del CV.....	69
Fase 2. Entrevistas, construcción de imágenes.....	70
Fase 3. Transcripciones y Categorizaciones	72
Capítulo 5: Resultados	76
Análisis de las Entrevistas en el Ámbito de las Competencias.....	76

Análisis de Correspondencias Múltiples	76
La Organización.....	78
La Comunicación.....	101
La Predisposición.....	113
Análisis de las Entrevistas en el Ámbito del Culturalismo.....	141
La Visión	141
La Comunicación.....	168
La Continuación.....	180
Capítulo 6: Discusión de los Resultados y Conclusiones.....	200
Ámbito de las Competencias	200
La Organización.....	202
La Comunicación.....	212
La predisposición.....	219
Ámbito del Culturalismo	226
La visión	227
La Comunicación.....	239
La Continuación.....	245
Conclusiones y Perspectivas futuras.....	255
BIBLIOGRAFÍA	258
Nota al pie:.....	272
ANEXOS	273
Anexo I. Consentimiento informado	273
Anexo II. Resumen de los CVs.....	274

ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS

ADN: ácido desoxirribonucleico

CIN: Consejo Interuniversitario Nacional

CONEAU: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

LES: Ley de Educación Superior

JTP: Jefe de Trabajos Prácticos

SPU: Secretaría de Políticas Universitarias

UBA: Universidad de Buenos Aires

UUNN: Universidades Nacionales

UNER: Universidad Nacional de Entre Ríos

UNL: Universidad Nacional del Litoral

UNR: Universidad Nacional del Rosario

TP: Trabajos Prácticos

RESUMEN

Resumen en español

El objetivo de este trabajo de Tesis fue describir las concepciones referidas a la docencia universitaria y actividades relacionadas que se reconocieron en un grupo de jóvenes doctores en Ciencias Biológicas identificando cuáles podrían direccionar su proceso formativo como docentes universitarios. Se les realizaron entrevistas en las que debían describir cada una de las actividades que realizaban, sus preferencias y sus tensiones. Además de un análisis interpretativo de las entrevistas utilizando categorías y subcategorías pertenecientes al ámbito de las Competencias y del Culturalismo, se realizó un análisis de correspondencias múltiples. Estos jóvenes están comenzando a realizar y a valorar sus prácticas vinculadas con la organización de las tareas docentes, lo que les genera nuevos desafíos. La comunicación con estudiantes y con sus pares toma un lugar preponderante en su accionar docente; las reflexiones se centran en las diferencias entre las Ciencias Biológicas y las Sociales. Estos docentes, con distintos puntos de partida están ahora extrapolados hacia el futuro, hacia un Yo con posibilidad, que valoran de forma positiva su recorrido en la Universidad, con protagonismo e influenciados por la disponibilidad de apoyos ofrecidos desde su entorno. Los docentes de las universidades de la región Litoral, no sólo ven a su Universidad desde la docencia y la investigación, sino que suman la perspectiva extensionista a su mirada, lo que constituyen una forma de externalizar las acciones universitarias. La caja de herramientas, instrumentalización de la cultura, es de muy diverso tipo, además del conocimiento, aporta a sus estudiantes una visión amplia de la sociedad y sus relaciones y la potencialidad de crecer en reflexión, en ética, en comprensión, en tolerancia, en experiencia.

Resumen en inglés

Characterization of conceptions related to university teaching held by new doctors in Biological Sciences

The objective of this thesis work was to describe the conceptions linked to university teaching and related activities that were recognized in a group of young doctors in Biological Sciences, identifying which ones could direct their training process as university teachers. They were interviewed in which they had to describe each of the activities they carried out, their preferences and their tensions. In addition to an interpretive analysis of the interviews using categories and subcategories belonging to the field of Competences and Culturalism, a multiple correspondence analysis was carried out. These young people are beginning to carry out and value their practices linked to the organization of teaching tasks, which generates new challenges for them. Communication with students and with their peers takes a prominent place in their teaching actions; reflections focus on the differences between Biological and Social Sciences. These teachers, with different starting points, are now extrapolated towards the future, towards a Self with possibility, who positively value their journey at the University, with prominence and influenced by the availability of support offered from their environment. University teachers of the Litoral region, not only see their University from teaching and research, but also add the extensionist perspective to their view, which constitutes a way of outsourcing university actions. The toolbox, instrumentalization of culture, is of a very diverse type, in addition to knowledge, it provides its students with a broad vision of society and its relationships and the potential to grow in reflection, in ethics, in understanding, in tolerance, in experience.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional del Litoral por permitirme seguir creciendo académicamente, apoyando la realización de este trabajo de tesis doctoral.

A la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral por haberme brindado el sostén para realizar esta nueva carrera y por haberse convertido en mi lugar no sólo de trabajo sino de crecimiento personal desde mis inicios como estudiante.

A mi Director Prof. Dr. Félix Temporetti y a mi Codirector, Prof. Dr. Héctor Odetti, por su apoyo, sus sugerencias y por guiarme a reflexionar desde otro lugar, por lograr que este recorrido sea un aprendizaje más allá de lo académico.

A todos los docentes que aceptaron participar de las entrevistas, por su excelente predisposición, comprometidos con su labor me guiaron a intentar desentramar sus miradas.

A los estudiantes de grado y posgrado que continuamente me desafían a mejorar y son el motor de mi esfuerzo.

A las bellas personas de la Cátedra de Toxicología de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la UNL, por ser mis amigos y por haberme acompañado a encontrar mi lugar en el mundo.

A mis amigas y amigos, por ser parte de mi vida, por estar siempre.

A mi querida familia y en especial a mis hijos Martín y Pablo por ser lo más importante de mi vida.

“Salvo períodos o circunstancias excepcionales, el mundo es regido por los hombres maduros y aún viejos. Los pueblos antiguos admiraban su equilibrio y experiencia. Sin embargo, un fenómeno mundial de resonancia extraordinaria, la contestación juvenil, ha atraído atención universal, de buen o mal grado, sobre la mocedad”

(Ciria y Sanguinetti, 2006)

Capítulo 1: Introducción

Quien se forma en el oficio de enseñante emprende un trabajo sobre sí mismo que se prolonga a lo largo de toda su carrera (Ferry, 1990). Si consideramos la concepción que el sujeto se forma a sí mismo, pero sólo a través de una mediación (Ferry, 1997). ¿Cuáles son las mediaciones que se ponen en juego para la formación de los docentes universitarios, doctores en Ciencias Biológicas?

Las preguntas pueden surgir desde diversas perspectivas, pero cuál o cuáles son los cuestionamientos sobre docencia que se plantean los noveles doctores ¿Qué es la enseñanza desde su punto de vista? ¿Qué tipo de competencias profesionales definen el perfil docente? ¿Reproducen modelos de enseñanza o busca su propia identidad docente? ¿Existe en sus instituciones una apertura a la formación en docencia universitaria? ¿Es accesible el discurso de los especialistas en docencia? ¿Cómo se perciben en su rol docente? ¿Qué representa para ellos la Institución en la que realizan sus tareas?

En este trabajo no se pretende “explicar, controlar y predecir” como en el paradigma positivista, sino por el contrario, reconocer estas concepciones permitirá comprender e interpretar la realidad que atraviesan los jóvenes docentes doctores en Ciencias Biológicas.

Para profundizar en estas líneas de indagación se hace necesaria la contextualización histórica de la Universidad argentina, lo que permite interpretar como subyacen aún ideas formadoras de estas instituciones en sus integrantes. Sumado a esto, las universidades de la región litoral al río Paraná se identifican no solo con su historia sino también con su territorio, entramando sus acciones con las necesidades que surgen del entorno.

Un siglo después de la Reforma Universitaria, la revolución estudiantil más importante de América latina, sigue presente en los valores que hoy definen y conforman la tradición

universitaria argentina y latinoamericana, forjando su identidad en torno a tres misiones: docencia, investigación y extensión. La Reforma trazó el ideal de una Universidad identificada con la ciencia, a través de la investigación y la docencia, abierta a la sociedad y a sus demandas, así como a sus expresiones culturales (Albornoz, 2014).

Las Universidades Nacionales (UUNN) como la Universidad Nacional del Litoral (UNL), que nació luego de la Reforma y que dio origen a otras universidades como la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), necesitan afrontar el desafío de reflexionar. Abriendo procesos de discusión con vistas a encontrar los puntos débiles y fuertes en la formación de su futuro profesorado.

Para poder desarrollar esta tesis en el Capítulo 1, se introducen brevemente los cambios que atravesaron a la Universidad a lo largo de los últimos siglos y como la Universidad de Argentina, y más específicamente de la región Litoral, se fue transformado hasta nuestros días. Intentando, además, caracterizar brevemente a las Ciencias Biológicas y su ámbito de estudio en Argentina, de modo de poder dar un marco contextual a la investigación realizada.

En el Capítulo 2, se introduce el marco teórico, que está fundado en los referentes Bruner y Zabalza, pero también se intenta introducir como otros autores, especialmente seleccionados, han logrado contribuir con sus obras o entramar sus reflexiones. En este capítulo se abordan las distintas perspectivas historiográficas a partir de las cuales se configura una base metateórica que permite llevar adelante los objetivos planteados.

En el Capítulo 3 se presentan los objetivos generales y específicos que guiaron la construcción de este manuscrito.

El Capítulo 4, Metodología, relata la propuesta metodológica cuantitativa y cualitativa en la que se basa esta Tesis: por un lado, la descripción de los y las entrevistadas y sus percepciones de las distancias o cercanías que mantienen con sus labores docentes, y por otro, las entrevistas que intentan desentramar las concepciones referidas a la docencia universitaria que subyacen en los y las jóvenes doctores en Ciencias Biológicas.

El Capítulo 5, Resultados, presenta los principales datos que surgen del análisis multivariado de las imágenes utilizadas al comienzo de las entrevistas y, además, resume algunas voces

de los docentes, los posicionamientos, las decisiones didácticas asumidas, las diferentes miradas acerca de la enseñanza de las Ciencias Biológicas, las concepciones sustentadas de las personas entrevistadas.

El Capítulo 6, Discusión, busca sentidos en las palabras de los docente, concluye esta Tesis mostrando sus principales hallazgos, que refieren a las concepciones de docentes permeadas por su “yo”, por las trayectorias y por las tradiciones institucionales y curriculares.

La Universidad, breve recorrido histórico

La palabra "Universidad" procede del latín *Universitas*, que se empleó originariamente para designar cualquier comunidad o corporación considerada en su aspecto colectivo. En la edad media, los papas y los reyes tuvieron sumo interés en la creación y protección de estas nuevas entidades. Les concedieron privilegios y jurisdicción propia, exactamente igual que si se tratase de ciudades y municipios. Política y administrativamente independiente, la Universidad medieval emprendió acciones relativas al hombre, a la ciencia y a la sociedad (Universidad de Sevilla, 2019).

La Universidad de Bolonia es considerada ampliamente como la Universidad más antigua del mundo occidental, creada en el año 1088, fue un centro importante de la vida intelectual europea, nació como resultado de la agrupación de estudiantes, que se conoció por siglos como *Alma mater studiorum* (Università di Bologna, 2019). En el periodo entre el Renacimiento (siglo XVI) y el Barroco (siglo XVII) los profesores dictaban unas 200 clases por año, leyendo en común los pocos textos disponibles. Por lo que llevaba el nombre de curso “lectivo”. El catedrático pontificaba, sin admitir interrupciones. Al salir del aula, el profesor tocaba un poste, especialmente plantado, con lo que daba la señal para que los jóvenes lo interrogaran (Ciria y Sanguinetti, 2006).

Bajo el reinado de Carlos III, en España, la Universidad se vinculó con la monarquía. Salamanca y Alcalá de Henares las dos universidades españolas más famosas en la época de la Colonia fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias en el Nuevo Mundo. En América las primeras universidades fueron las de Santo Domingo (1532), México (1551), Lima (1555) y en Argentina, Córdoba (1613). El ejemplo napoleónico interfirió en

la concepción feudal española, influyendo en la evolución educativa del siglo XIX (Ciria y Sanguinetti, 2006).

En el siglo XIX, con la llegada de Napoleón al poder, se creó una institución para controlar y regular todos los aspectos de la enseñanza en cualquier nivel educativo, denominada la Universidad Imperial (Prelot, 1963). Napoleón no concebía que las instituciones educativas no fueran públicas, lo que le permitía mantenerlas bajo el poder del Estado (Ferrer, 1973). Como resultado de las decisiones de Napoleón, la enseñanza superior se organizó a través de las escuelas especiales o profesionales para formar médicos, maestros, abogados. Estas escuelas profesionales fueron denominadas Facultades y tenían la función de formar profesionales al servicio del imperio. Esta reorganización despojó a la Universidad de la autonomía sobre las materias de enseñanza e incluso sobre la designación de los profesores, logrando con ello el control de la docencia (Cobo, 1979).

La educación superior en Alemania y en Francia inició el movimiento de la Universidad contemporánea de principios del siglo XIX. Es común identificar a Humboldt como el padre de la Universidad alemana contemporánea, ya que no cabe duda que él, en compañía de otros intelectuales, contribuyeron a imprimir las características que la convirtieron en un modelo a seguir. Actualmente son indiscutibles los aportes de las universidades alemanas en el desarrollo de la educación superior en todo el mundo (Arredondo Vega, 2011). Humboldt, planteó que la Universidad debía ser el centro de la unidad del saber, en donde se estableciera “el árbol de la ciencia”, para permitir que se diera una relación estrecha y casi idéntica entre enseñanza e investigación. Consideraba a la Universidad como una corporación al servicio de la ciencia, que no debía limitarse a un mero canal de transmisión de conocimientos, sino un motor que hiciera avanzar la ciencia (Ferrer, 1973; Cobo, 1979). La organización de esta Universidad estaba basada en departamentos de forma de constituir un sistema más amigable y positivo para el profesorado. Lo que generaba la posibilidad de constituir líneas de investigación más fuertes y productivas, a lo que se sumaba la posibilidad de desarrollar una docencia más coordinada (Zabalza, 2000).

Por su parte, el sistema norteamericano es uno de los modelos de educación superior que han estado influyendo de manera significativa en las características que van conformando el sistema de educación superior. Fundamentalmente en el marco de la globalización, que se ha

instituido como estructura hegemónica adquiriendo un radio de acción mundial, con una estructura académica departamentalizada y pragmática (Cowley y Williams, 1991). La Universidad de Harvard protagonizó una verdadera revolución con la inclusión de aspectos tales como: el establecimiento del sistema electivo, la incorporación de las artes liberales al pregrado en el *college*, la instauración del posgrado, así como de las escuelas profesionales y la promoción de la integración de la docencia y la investigación (Cowley y Williams, 1991).

Para el caso de la Universidad pública latinoamericana es preciso agregar que además de ser una confección multimodal, es decir, que posee características de todos los modelos previamente revisados, el desplazamiento de un modelo por otro ha obedecido también a los cambios y requerimientos de cada Estado, para moldear un tipo de sociedad sometida a las ideologías y tecnologías dominantes (Arredondo Vega, 2011)

Educación superior en Argentina

La República Argentina hacia 1880 concluyó su primera etapa de turbulencias civiles y organización nacional. Una poderosa oligarquía liberal encaminaba el país, a través de procesos contradictorios, hacia su engrandecimiento material. Argentina era el granero del mundo, tenía vías férreas, administraba moneda fuerte y desde el pródigo del preámbulo de la Constitución atraía la presencia inquieta de muchedumbre de inmigrantes. Estos hechos refuerzan la búsqueda de la cultura nacional, sin fuerza propia, divorciada de su raíz hispana y con ecos de cultura francesa (Ciria y Sanguinetti, 2006). Las leyes educativas sancionadas a partir de la estructuración del Estado argentino y su organización como nación a partir de la denominada “Generación de 1880”, sostuvieron durante más de un siglo el imperativo moderno de la igualdad. Este imperativo tenía, en el contexto nacional, el objetivo de proveer igual educación para todos los ciudadanos que habitan el suelo argentino y, además, promover la integración social y la formación ciudadana de una nación habitada por sus inmigrantes. La necesidad de unificar e igualar identidades y subjetividades se plasma en el reconocido “guardapolvo blanco” y se perpetúa en la idea de nación y a la luz de una razón universal (Flores y Pérez, 2006).

Las universidades e instituciones de educación superior del siglo XIX fueron importantes centros para la formación de profesionales y funcionarios del Estado, con una destacada

preeminencia de los estudios jurídicos, desplazándose la tradicional formación de los eclesiásticos a otras instituciones. Este nuevo tipo de Universidad del siglo XIX como “la Universidad de los abogados”, debía ser la base para la creación de una nueva clase dirigente. No es de extrañar, por tanto, que en los estudios jurídicos y filosóficos se introdujeran rápidamente nuevas corrientes de pensamiento (utilitarismo, positivismo, krausismo) y se produjeran importantes polémicas ideológicas que tuvieron su impacto en la organización de las nuevas instituciones del Estado. La incorporación a la Universidad de estudios de ciencias aplicadas o de carácter técnico fue un proceso muy lento, que se llevó a cabo plenamente ya en el transcurso del siglo XX (Ossenbach, 2010).

Desde 1869 a 1914 la población argentina se había quintuplicado, mostrando cambios en la urbanización, la presencia de los primeros sindicatos, algunos atentados anarquistas y la promulgación de la ley de residencia. En 1912 el voto se hace secreto, universal y obligatorio. El conservadorismo iba a conocer a su oposición, el radicalismo. Cuatro años después, Yrigoyen asumía la presidencia y con él asumían el poder las capas medias de la sociedad. Los viejos conservadores retenían la mayoría parlamentaria, el Poder Judicial y el manejo del aparato cultural. Por eso Yrigoyen apoyó la Reforma Universitaria, como ariete para desalojar al adversario de sus últimos reductos (Ciria y Sanguinetti, 2006).

En 1918, Argentina contaba con UUNN y provinciales. La Universidad de Córdoba data de 1613, que en principio sólo formaba teólogos. La de Buenos Aires, fundada en 1821 y las otras tres, inicialmente provinciales que luego fueron nacionalizadas. La Universidad de Santa Fe, creada en 1889 y nacionalizada en 1919 bajo el nombre del Litoral; la de La Plata, fundada en 1890 y en 1905 paso a jurisdicción federal y la de Tucumán, de 1912, que se nacionalizó en 1920 (Ciria y Sanguinetti, 2006).

La Reforma Universitaria fue consecuencia de un proceso dialéctico. El mundo había cambiado radicalmente desde que la Primera Guerra Mundial marcara el fin de la *belle époque*, demostrando la crisis del nacionalismo exacerbado y de la ilusión de progreso gradual indefinido. Los regímenes absolutos caían, el éxito de la Revolución Rusa excitaba fantasías juveniles y enconaba la resistencia reaccionaria. El Estado gendarme cedía el paso al Estado social, mientras la ciencia inventaba prodigios como el cine, el teléfono, el gramófono, la radio, el automóvil, el aeroplano (Ciria y Sanguinetti, 2006).

En la Universidad de Buenos Aires, el incipiente movimiento estudiantil encendió la llama y protagonizó los primeros reclamos por la democratización de la institución y la modernización del conocimiento. Toda una novedad para un sistema universitario regido por la academia, con profesores de carácter vitalicio y sin resquicio alguno para la participación estudiantil en las decisiones de gobierno. Ya en 1916, bajo la presidencia de Hipólito Yrigoyen, las ideas de transformación educativa comenzaron a crecer en las universidades argentinas y fue en la Universidad de Córdoba donde las demandas avanzaron por el camino de la radicalización. Allí tomó forma definitivamente un movimiento social incontenible que en 1918 terminó con el autoritarismo de una institución arcaica y con fuerte sesgo clerical, y que modificó para siempre el funcionamiento de las UUNN. El 21 de junio de 1918, con manifestaciones e incidentes en las calles cercanas, los estudiantes cordobeses reclamaron la renuncia del Rector Antonio Nores. Ese día vio la luz el Manifiesto Liminar a los Hombres Libres de Sudamérica, un documento fundante y de infinita trascendencia, sobre el que se estructura hoy el sistema de Educación Superior argentino.

“Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”

Fragmento del Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918

Finalmente, Nores renunció a su cargo de Rector, y en su lugar Yrigoyen designó como interventor a José Salinas, un académico cercano a las posiciones reformistas. Así las propuestas del movimiento estudiantil de Córdoba ganaron espacio y lograron redefinir la compleja estructura universitaria, incluyendo los postulados más audaces de participación estudiantil en el gobierno (Universidad Nacional de la Plata, 2019).

Los Principios Reformistas, detallados en la página web de la Universidad Nacional del Litoral (2018) incluyen:

-Cogobierno: el gobierno de la Universidad es compartido por los diferentes sectores de la comunidad universitaria: docentes, graduados y estudiantes.

-Asistencia libre – Docencia libre: la Reforma Universitaria sostuvo que es fundamental respetar todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social, sin censuras ni prejuicios de ningún tipo. El principio de libertad de cátedra sostiene que cada cátedra tiene completa libertad para investigar y enseñar, y no puede ser supervisada académicamente. A su vez, la cátedra paralela sostiene la necesidad de que existan múltiples opciones para los estudiantes, quienes a su vez deben poder elegir entre ellas libremente, y la cátedra libre es el derecho de todo intelectual, científico, o artista, con idoneidad suficiente, a tener una cátedra para difundir su conocimiento.

-Publicidad de actos universitarios: la Universidad debe respetar el carácter público de la información, que se difundan todas y cada una de sus medidas de gobierno para que todos los integrantes de la comunidad universitaria puedan participar democráticamente.

-Autonomía universitaria: la Universidad debe ser autónoma y auto-gobernada, la comunidad universitaria debe elegir sus propias autoridades sin injerencia del poder político, y darse sus propios estatutos y programas de estudio. La Universidad necesita libertad para que la investigación, docencia y extensión se concreten con excelencia.

-Extensión universitaria: la Reforma Universitaria generó el despliegue de la función de extensión que permite recrear la misión social de la Universidad a partir de asumir al conocimiento como una construcción social en donde la sociedad se beneficia con sus aportes y la Universidad se enriquece con otros saberes. La consolidación de espacios de diálogo con actores sociales, productivos, culturales y gubernamentales permite la construcción de agendas de trabajo colectivas y el fortalecimiento de las políticas públicas, especialmente para beneficiar a los sectores más vulnerables.

-Educación laica y acceso para todos: según los ideales reformistas, la Universidad debe ser laica, es decir desvinculada de cualquier credo religioso, para que pueda cumplir con sus funciones en un campo de amplia libertad espiritual, diversidad de opiniones y saberes. A su vez, debe favorecer el acceso de todos a la Educación Superior, pues la enseñanza no puede quedar restringida a determinados grupos. Los estudiantes reformistas sembraron la semilla

de la lucha y defensa por la educación gratuita y el ingreso irrestricto que daría frutos dos décadas después.

-Universidad y Ciencia: la Reforma Universitaria promovió que la investigación científica sea realizada dentro de las universidades, para consolidar un sistema científico de excelencia, y con especial atención a los problemas y demandas de la región, y que los investigadores transmitan sus conocimientos al resto de la comunidad universitaria y a la sociedad, por medio de la enseñanza.

-Ayuda Social al estudiante: el movimiento reformista, desde sus orígenes, fue un proceso democratizador, impulsor del libre pensamiento, modernizador. Por lo tanto, plantea que el conocimiento de alta calidad es un derecho de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, y no solamente reservado para una élite, como sucedía a principios del Siglo XX en nuestro país y el mundo. Así, la Universidad reformista ha desarrollado políticas activas que promueven el acceso a la Educación Superior y a lograr la permanencia de los estudiantes en la Universidad. Surgieron de este modo los sistemas de becas y ayuda al estudiante, y se ha desarrollado el área de Bienestar Estudiantil, al calor de los principios reformistas.

-Relación Obrero – Estudiantil: los protagonistas del movimiento reformista plantearon lazos de solidaridad con el movimiento obrero, compartían sus preocupaciones y su visión se basaba en la idea de una Universidad de puertas abiertas a la sociedad, y a todos los ciudadanos.

-Proyección Latinoamericana: La Reforma Universitaria de 1918 fue un movimiento de proyección latinoamericana, los estudiantes del continente formaron sus agrupaciones y federaciones para luchar por mejor educación para todos. El movimiento estudiantil se constituyó en un actor político protagonista de su tiempo. Este clima de época, imbuido de las ideas democráticas, liberales y de libre pensamiento, que se respiraba a principios del siglo XX, se extendió a las federaciones estudiantiles que comenzaban a formarse en toda América Latina y el Caribe.

Con alteraciones significativas y con interrupciones provocadas por las intervenciones, entre ellas las llevadas a cabo a raíz del golpe militar de 1930, los estatutos reformistas mantuvieron su vigencia hasta finales de 1943, año en que el golpe militar provocó nuevas

intervenciones. El primer peronismo mantuvo una actitud en principio hostil hacia la comunidad académica. Durante los años 1946 y 1947 se produjo un desplazamiento masivo de profesores a través de cesantías, jubilaciones anticipadas y otras presiones explícitas o veladas. El peronismo impulsó un nuevo esquema legal para las universidades, suprimió la autonomía y dispuso que los rectores fueran elegidos por el Poder Ejecutivo. La representación estudiantil fue limitada a un solo estudiante con voz y sin voto, elegido entre los mejores promedios del último año. Durante los años en que Perón ejerció su primera y segunda presidencia, garantizó la gratuidad y durante algunos años también el ingreso directo (Buchbinder, 2006; 2008; 2017).

En los años que van de 1955 a 1966 la Universidad recuperó su autonomía ahora en grado mucho mayor del que había gozado en la época de la Reforma, se produjo durante estos años un proceso de modernización académica y científica. Los años cincuenta presenciaron también, luego de fuertes resistencias, la creación de las universidades privadas. Muchos docentes apartados de sus funciones desde el año 1955 encontraron en la Universidad Privada un nuevo espacio. Durante la presidencia de Frondizi, se consideró a las ciencias como motor para el progreso nacional, la investigación pasó a formar un papel central en la agenda de los gobiernos, y en este contexto se crea el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1958, la Universidad fue percibida como uno de los ámbitos privilegiados para la creación intelectual y científica, se incrementaron sustancialmente los cargos de dedicación exclusiva, se creó el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). A principios de los sesenta, el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otras fuentes de financiamiento, otorgó préstamos para la compra de equipamientos y así fomentar la actividad científica en las universidades. También hubo transformaciones edilicias, pero la mayoría de estos cambios se dieron en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en las UUNN de La Plata, Córdoba, Litoral y Cuyo, las mejoras quedaron restringidas a unos pocos núcleos, el modelo de los años veinte seguía reproduciéndose en la mayor parte de las casas de estudio del interior del país (Buchbinder, 2012).

El 29 de julio de 1966, después de intervenir todas las UUNN, la dictadura liderada por Juan Carlos Onganía ordenó el desalojo por la fuerza de cinco facultades de la UBA. Las fuerzas policiales reprimieron ferozmente a estudiantes, profesores, autoridades y graduados, e

incluso a destacadas visitas extranjeras. Esto hizo que, este triste episodio pasara a las páginas más oscuras de la historia argentina como la Noche de los Bastones Largos. Luego del golpe militar, las casas de altos estudios fueron, una vez más, intervenidas, docentes e investigadores fueron despedidos o renunciaron a sus cátedras en las UUNN. Una importante cantidad de ellos se exiliaron y otros encontraron en las universidades privadas un nuevo ámbito de trabajo (Buchbinder, 2012).

La resistencia contra el orden militar se hizo sentir entre los estudiantes, que protagonizaron movilizaciones y protestas e intervinieron activamente en el Cordobazo de mayo de 1969, oportunidad en la que la clase obrera y los estudiantes universitarios de Córdoba se unieron en una revuelta popular que hizo tambalear al Gobierno de facto de Onganía. El gobierno militar como estrategia, llevó a cabo un fuerte ensayo de diversificación del sistema que incluyó la creación de casi una veintena de universidades públicas, pero no pudo acallar las protestas (Buchbinder, 2006; 2008; 2017).

Si bien durante los casi tres años de gobierno democrático (1973 a 1976), se había logrado dictar la Ley 20654 que ponía en resguardo el gobierno tripartito (docentes, estudiantes y no docentes), la gratuidad de la enseñanza en las UUNN, el acceso a los cargos docentes mediante concursos públicos de antecedentes y oposición y se establecía un sistema de coordinación interuniversitaria dependiente del Ministerio de Cultura y Educación. El escenario político no gozó de condiciones de estabilidad (e-Universitas, 2022). En septiembre de 1974, con la asunción de Oscar Ivanissevich, exponente de los sectores más reaccionarios del peronismo, comenzó un fuerte proceso represivo que incluyó cesantías, desapariciones y asesinatos de dirigentes universitarios (Buchbinder, 2006).

Con el golpe militar de 1976 se sanciona la ley N° 21276 que significó para las UUNN, la intervención directa del gobierno militar a través de los rectores interventores, el estricto control ideológico, político, educativo y cultural que ya se había iniciado en 1974. Durante este período de la historia argentina se persiguieron, reprimieron, desaparecieron y se cesantearon docentes y estudiantes (UNER, 2019). La dictadura, además, impuso un férreo control de la vida universitaria. Eliminó los principios relativos a la libertad académica, prohibió la actividad gremial y política en los claustros. Uno de los ejes de su estrategia estuvo centrado en el achicamiento de la matrícula a partir de la implementación de un

sistema de examen de ingreso con cupos y lo que se continuó con la imposición de aranceles (Buchbinder, 2006; 2008; 2017). También se produjo una reducción súbita del financiamiento universitario, no se crearon nuevas carreras ni universidades y se desvinculó la política científica de este ámbito (UNER, 2019).

Con el retorno de la democracia, en 1983, las universidades públicas recuperaron su autonomía basada en el cogobierno y la participación de los claustros. Se afirmó el pluralismo ideológico, la apertura del sistema a nuevos sectores sociales a través del principio de gratuidad y del ingreso abierto lo que condujo a un proceso de crecimiento acelerado de la matrícula. Estas líneas rectoras del nuevo proyecto se plasmaron en las normas sancionadas por el decreto 154/83, ni bien asumió Raúl Alfonsín al gobierno, que luego se desplegaría en la Ley de Normalización N° 23.068 (Buchbinder, 2006; 2008; 2017). El gobierno nacional del presidente Alfonsín convocó en 1984 (Ley 24.114) a un Congreso Pedagógico Nacional, evento que culminó con una Asamblea General en 1988. Su implementación se referencia en el Proyecto Educativo Democrático, que junto al Plan de Alfabetización y la Normalización Universitaria, constituyeron acciones tendientes a producir una ruptura respecto a las concepciones y prácticas educativas establecidas durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983). El Congreso Pedagógico se propuso como un espacio de participación colectiva que, asumiendo a la educación como problema y como solución, contribuyera a la elaboración de diagnósticos generales y específicos sobre los diferentes aspectos del quehacer pedagógico y propuestas de reformulación del sistema a través de un debate federal. Otorgando plena autonomía a cada provincia para que formalice su instrumentación, convirtiendo al Congreso en una práctica democratizadora (Arias Bucciarelli y Diez, 2016)

Los años '90, inicialmente en un contexto de mayor estabilidad financiera, presenciaron cambios más sustantivos en la configuración institucional del sistema. En la gestión administrativa financiera, se produjo una serie de intervenciones puntuales por parte del gobierno destinada a instalar la discusión sobre la necesidad de que las UUNN gestionen nuevas fuentes de recursos. En 1990 el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, envió una carta a las universidades informando la disminución de los recursos del Tesoro Nacional y proponiendo el arancelamiento universitario en las UUNN. En febrero de 1991, el Poder Ejecutivo Nacional presentó un anteproyecto de ley para la regulación del régimen

económico financiero de las universidades, lo que determinó la posibilidad de arancelamiento y la distribución de salarios diferenciados en las UUNN. Este anteproyecto tuvo una fuerte oposición por parte del sector universitario, que se expresó a través del Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales, la Federación de Estudiantes Universitarios, la Confederación Nacional de Docentes Universitarios, con el apoyo de la Confederación General de los Trabajadores. De esta forma se instaló un debate prolongado entre 1991 y 1992, y que se extendió aún en el tratamiento de la Ley Federal de Educación (Paviglianiti, 1996).

La Ley Federal de Educación N° 24.195/1993 fue la norma central que expresó la Reforma Educativa de la década neoliberal en nuestro país. Acompañó la Reforma del Estado propiciada por el gobierno de Menem en acuerdo con los organismos internacionales. Entre los cambios estructurales que se establecieron se destaca la responsabilidad efectiva y directa de los estados provinciales en materia de educación mientras que el Estado Nacional define las políticas educativas, controla su implementación y evalúa sus resultados. Se creó la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), se sancionó una nueva Ley de Educación Superior (LES), asignatura pendiente desde el retorno de la democracia y se incluyeron de manera sistemática, por primera vez, las instituciones y prácticas de la evaluación y acreditación. Los organismos internacionales financiaron nuevos proyectos y programas y su intervención fue objeto de críticas y cuestionamientos. El sistema experimentó un crecimiento en términos institucionales inéditos, expresado a partir de la creación de nuevas casas de estudio públicas y privadas que le otorgaron una nueva fisonomía: la heterogeneidad pasó a constituir una marca distintiva de la estructura universitaria argentina (Buchbinder, 2008; 2012; 2017).

La gestión que asumió en 1993 en la SPU tuvo un papel muy activo en el diseño de políticas destinadas al sector universitario, particularmente aquellas dirigidas al subsector de las UUNN. La LES fue el principal resultado de tales políticas junto con la descentralización de la fijación de las remuneraciones docentes en las UUNN y el Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores que se creó en 1993. La LES afectó a la profesión académica vía la instrumentación de procedimientos de acreditación y carreras de grado y posgrado y de evaluación externa de las instituciones universitarias, para lo cual creó, la Comisión Nacional

de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Los docentes, particularmente el subgrupo de profesores con importante trayectoria académica y profesional en su campo disciplinario, comenzaron a actuar en estos procesos de acreditación y evaluación colaborando en la fijación de los estándares de calidad y como pares evaluadores de estos procesos. Por otro lado, los mecanismos de evaluación y acreditación promovieron, al igual que la LES, que los docentes invirtieran en formación de posgrado. Ello estuvo relacionado a los indicadores de calidad del cuerpo académico propuestos por la normativa. Entre el conjunto de políticas de financiamiento destinadas a las UUNN, aquella que afectó en forma más directa a la profesión académica es el Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores. Su principal objetivo ha sido promover el desarrollo integrado de la carrera académica, entendiendo por ello la realización conjunta de actividades de enseñanza e investigación (Escujuri y Aguirre, 2016). Coraggio y Vispo (2001), entre otros, postularon que las argumentaciones neoliberales en materia educativa, en nombre de la eficiencia, la equidad y la calidad, propusieron el virtual desmantelamiento de las UUNN. Los autores sostienen que las políticas públicas del sector fueron subsidiarias de políticas económicas cuyos objetivos centrales fueron reducir el Estado, habilitando sus prestaciones a las lógicas del mercado.

Entre 1994 y 2005, el número de docentes-investigadores que percibían el incentivo se elevó de 11.119 a 19.899 (Anuario 2006) y entre 2006 y 2011 se elevó de 19.899 a 23.717 respectivamente (Anuario 2012). El Incentivo ha significado en particular una recompensa material de relevancia centralmente para aquellos docentes con dedicación total a la institución (García de Fanelli, 2008).

La LES Nro. 24.521, sancionada el 20 de julio de 1995 en su artículo 36 menciona que: “Los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia. Quedan exceptuados de esta disposición los ayudantes alumnos. Gradualmente se tenderá a que el título máximo (posgrado) sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario”. En su Artículo 51 menciona: “El ingreso a la carrera académica universitaria se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, debiéndose asegurar la constitución de jurados integrados por profesores por concurso, que garanticen la mayor imparcialidad y el máximo rigor

académico. Con carácter excepcional, las universidades e institutos universitarios nacionales podrán contratar, al margen del régimen de concursos y sólo por tiempo determinado, a personalidades de reconocido prestigio y méritos académicos sobresalientes para que desarrollen cursos, seminarios o actividades similares. Podrán igualmente prever la designación temporal de docentes interinos, cuando ello sea imprescindible y mientras se sustancie el correspondiente concurso”. La carrera docente, en muchos casos, se inicia antes de la graduación participando los estudiantes avanzados como Auxiliares docentes de segunda categoría. Los graduados tienen acceso a cargos interinos, contratos o a concurso de antecedente y oposición. No es necesario acreditar carrera docente para acceder al concurso, aunque sí es necesario título de grado y, de ser posible, posgrado en áreas vinculadas con la disciplina. Las categorías iniciales son las de Auxiliares que incluye Auxiliar docente y Jefe de Trabajos Prácticos (JTP). Las categorías superiores son las de Profesor que pueden ser Adjunto, Asociado y Titular, este último está a cargo de coordinar el equipo docente de la Cátedra o Departamento. En la estructura jerárquica del cuerpo de profesores se observa una base ancha compuesta mayoritariamente por profesores adjuntos, un escaso uso de la categoría intermedia (nivel asociado) y una cúspide estrecha conformada por casi 17000 cargos de profesores titulares al 2012. En el nivel de auxiliares docentes, la pirámide de cargos es inversa al caso anterior. Predomina la máxima categoría (JTP) por sobre los auxiliares de 1° y 2° (Escujuri y Aguirre, 2016). Según García de Fanelli (2008), predominantemente en las UUNN la distribución de cargos en la escala jerárquica que muestran las estadísticas universitarias es producto de los mecanismos de admisión y promoción dentro de la carrera docente, sobre los cuales inciden los concursos y la organización académica de las cátedras.

Las políticas educativas durante la década del noventa penetraron en las universidades por múltiples caminos: a través del marco legal que les dio sentido, mediante los programas especiales, nacionales e internacionales, que se llevaron adelante para tal efecto, como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria conocido por Fomec, el programa de incentivos a la investigación, entre otros, y con la creación o afianzamiento de los organismos de control, legitimación y acreditación de las universidades. En el contexto nacional y regional de la época, esto muestra una paradoja. Mientras las reformas estructurales tendían a recortar la presencia del Estado y desplazarlo de sus funciones de

árbitro en la distribución de la riqueza, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, desde la SPU, alcanzaba un protagonismo que sólo encontraba parangón en la etapa de constitución del sistema educativo argentino, de fines del siglo XIX (Flores y Pérez, 2006).

Durante el gobierno de Kirchner fue sancionada la Ley de Educación Nacional N° 26.206 - 2006, que derogó 13 años después la anterior Ley Federal. En su artículo 12 expresa que el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado nacional crea y financia las UUNN, y en el artículo 34 expresa que la Educación Superior comprende a las Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521 de 1995. Crea el Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, que estará presidido por el ministro de Educación, Ciencia y Tecnología e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del CIN que también fuera establecido en la Ley N° 24.521.

Las carreras vinculadas con las Ciencias Biológicas, además están incluidas en el artículo 43 de la LES: “Cuando se trate 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, se requerirá que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo anterior, los siguientes requisitos: a) Los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades; b) Las carreras respectivas deberán ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o por entidades privadas constituidas con ese fin debidamente reconocidas. El Ministerio de Cultura y Educación determinará con criterio restrictivo, en acuerdo con el Consejo de Universidades, la nómina de tales títulos, así como las actividades profesionales reservadas exclusivamente”. Esto generó una clara dicotomía

entre las Carreras Universitarias que pertenecían al artículo 43 respecto a las incluidas en el 42. Sumado a esto, la publicación de la Resolución 1254/2018 del Ministerio de Educación de la Nación sobre “actividades reservadas” a los títulos regulados por el artículo 43° de la LES, generó preocupaciones en distintos sectores de la comunidad universitaria (CIN, 2018). Muchas de las preocupaciones estaban vinculadas con un cambio de palabras que no pasó desapercibido, las actividades profesionales para las que habilita un título, aclararon desde el CIN, se las denomina “alcances del título”, es lo que anteriormente se denominaba “incumbencias”. Las actividades que realicen estos profesionales que puedan implicar un riesgo directo, bajo su responsabilidad y como resultado de sus prescripciones, se denominan “actividades reservadas”. El “riesgo directo” se limita a aquellas actuaciones profesionales que puedan producir un daño o impacto negativo en alguno de los valores preservados por la Ley de manera directa o inmediata. Es necesario circunscribir el sentido de riesgo directo, puesto que, de lo contrario, se podría interpretar que cualquier actuación profesional genera un riesgo a un bien público o un derecho. De allí que solo una parte del conjunto de alcances y habilitaciones profesionales de un título incluido en el artículo 43° deban ser definidas como “actividades reservadas”, estas actividades reservadas pueden ser compartidas por distintas titulaciones reguladas por el artículo 43. De este modo, se preserva la atribución de cada Universidad de definir los alcances de las titulaciones que emite, con excepción de ese conjunto de actividades reservadas. Termina aclarando que defender los alcances de una titulación, favorece la imposición de intereses sectoriales y a veces corporativos, que pretenden hegemonizar un campo de desempeño profesional en detrimento de otras titulaciones y carreras que comparten ese campo. Desconoce, además, el derecho de las universidades a crear títulos, el proceso de complejización del sistema de carreras, así como la emergencia de nuevos campos de formación. Por último, conduce a la limitación de la autonomía de las universidades para establecer los alcances de las titulaciones que emite.

En 1918, en tiempos de la Reforma Universitaria, había en la Argentina solamente 8.000 estudiantes universitarios, la gran mayoría de ellos en Buenos Aires. La verdadera transformación y democratización del sistema universitario se produjo en todo el mundo a partir de 1945. En pocos años la matrícula universitaria prácticamente se triplicó. En la Argentina había en 1947 casi 52.000 estudiantes universitarios, pero ya en 1955 ascendían a 143.000. Esta política fue favorecida por la supresión de los aranceles universitarios que hasta

entonces eran obligatorios y también de los exámenes de ingreso. A excepción del período de la dictadura militar que había medio millón de estudiantes universitarios en 1975 y apenas superaban los cuatrocientos mil en 1983, el número de estudiantes y el de universidades no ha dejado de crecer. Actualmente existen en la Argentina casi dos millones de estudiantes universitarios y alrededor de cien universidades estatales y privadas. Pero al mismo tiempo, problemas estructurales de larga data sobreviven. Uno de ellos es la vigencia de tasas muy elevadas de deserción y de duración efectiva de las carreras que duplican casi lo previsto formalmente. Se trata de un sistema que creció con escasa planificación, con desniveles profundos entre instituciones y en el que el problema de la consistencia académica y científica de las prácticas que en ellas predominan sigue constituyendo un interrogante fundamental. Presencia de plantas con docentes de formación limitada, tanto científica como pedagógica, con dedicaciones simples, con escaso compromiso con la investigación, predominio en la matrícula de carreras tradicionales y profesionalistas, primacía de prácticas clientelares que entran en colisión con principios y valores académicos, son solo algunos de los problemas que presenta el sistema. Un panorama complejo que invita a celebrar logros y a pensar en estrategias y en respuestas frente a debilidades estructurales y limitaciones de larga data (Buchbinder, 2008; 2017)

Universidades del Litoral Argentino

En el Litoral, el proyecto movilizador de creación de la Universidad Nacional del Litoral se había iniciado en 1912. En esos años estaba muy presente la teoría de las generaciones debido a que unos años antes había hecho su primera visita al país el Dr. Ortega y Gasset, quien divulgaba sus ideas filosóficas, un culto a la juventud, pero con una justificación ideológica, pues aseguraba que las generaciones eran los factores de cambio social, cultural y político. Estos jóvenes se consideraban a sí mismos como las nuevas generaciones, portadoras de nuevas ideas, entendieron que tenían un rol histórico en sus manos y lo llevaron adelante. Cuestionaban lo que luego fuera a mostrar la gran guerra: el fracaso de la idea de civilización y progreso europeo donde las ambiciones imperialistas habían llevado justamente al gran conflicto bélico (Manifiesto Litoral, 2019).

Desde 1912 los estudiantes santafesinos comenzaron a organizar diferentes encuentros públicos, con asistencia de delegaciones de Entre Ríos y Corrientes, como también de

Esperanza y otras localidades de la provincia. El 8 de septiembre de 1912 realizaron la primera manifestación pública solicitando la nacionalización de los títulos emitidos por la Universidad Provincial de Santa Fe. Este mitin expresó por primera vez la demanda de los estudiantes y colocó en el centro de la escena a algunos representantes estudiantiles. La unidad estudiantil quedó sellada con la formación de la Federación de Estudiantes que los nucleó. Los estudiantes inscriben las críticas a la enseñanza tradicional considerada libresca, orientada hacia el profesionalismo. Invocan la necesidad de una Universidad que mire los problemas de la sociedad, que no sea una mera transmisión de conocimientos, sino que sea un laboratorio de creación de conocimientos, que se pueda constituir en el faro intelectual para pensar la transformación cultural, social y política de la época. Como también, una institución con carácter regional. Se comienza a instaurar la idea de Universidad del Litoral (Figura 1), que consolide la unión entre Santa Fe, Paraná y Rosario (Manifiesto Litoral, 2019).



Figura 1. Imagen del nombre propuesto por la Federación Estudiantil para la Universidad Provincial de Santa Fe. Circular de la Federación Estudiantil con fecha de julio de 1915. Documento original Museo Histórico UNL (Manifiesto Litoral, 2019).

Así, la UNL creada por Ley Nacional el 17 de octubre de 1919, fue hija del movimiento reformista, políticamente autónoma y aseguradora del carácter estatal de la enseñanza universitaria. Esta Universidad fue fruto de arduas gestiones de gobernantes y legisladores de la provincia de Santa Fe, de la movilización estudiantil y de toda la ciudadanía santafesina.

Nace como una universidad regional, ya que comprendía escuelas e institutos asentados en las ciudades de Santa Fe, Paraná, Rosario y Corrientes. La creación de la Universidad revistió características novedosas debido a que abarcaba Facultades y escuelas ubicadas en distintas ciudades de la región. En Santa Fe, se creó sobre la base de los estudios de derecho existentes desde 1889 en la Universidad Provincial de Santa Fe, y sobre la base de la Escuela Industrial que había sido creada en 1909. Las primeras Facultades santafesinas fueron la de Derecho y la de Química Industrial y Agrícola (UNL, 2019).

La ciudad de Rosario tuvo que esperar varias décadas para que una Universidad lleve su nombre (e-Universitas, 2022), la Ley 10.861 crea la UNL, luego de que los proyectos de creación de la UNR no prosperaran, se resolvió optar por la nacionalización de la Universidad de Santa Fe, otorgándole un carácter regional. Finalmente quedó constituida por los siguientes institutos: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (sede en Santa Fe); Facultad de Química Industrial y Agricultura (sede Santa Fe); Facultad de Ciencias Médicas, Farmacia y Ramos menores (sede Rosario); Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales Aplicadas a la Industria (Sede Rosario); Facultad de Ciencias Económicas y Políticas (sede Rosario); Facultad de Ciencias Económicas y Educativas (sede Paraná); Facultad de Agricultura, Ganadería e Industrias Afines (sede Corrientes).

El edificio del Rectorado, cuya construcción finalizó en 1935, ha trascendido por los acontecimientos que en el mismo tuvieron lugar. Entre ellos cabe señalar que la sala del Paraninfo fue sede en dos oportunidades de la Convención Nacional Constituyente, en 1957 y en 1994 (UNL, 2019).

Finalmente, la UNR fue creada en 1968 a través de la Ley N° 17.987. Su estructura fundante fue un desprendimiento de la UNL de quien toma sus primeros organismos académicos y administrativos. El inicio de las gestiones para su creación estuvo vinculado al reclamo de apertura de la Escuela de Derecho en Rosario (e-Universitas, 2022). Los primeros años de gobierno se abocaron a la organización de su estructura académica y administrativa que en aquel entonces consistían en: las facultades de Ciencias Médicas, de Ingeniería y de Arquitectura, de Ciencias Económicas, de Filosofía, de Derecho y Ciencias Políticas, de Odontología, de Ciencias Agrarias y los Hospitales-escuela y las escuelas secundarias que de ella dependían además del Instituto Superior de Música de Rosario. Desde sus comienzos la

UNR inició con la sociedad rosarina una relación activa desde la cual fue generando cada uno de los proyectos que puso en marcha y que se expresó en un crecimiento sostenido acorde a las demandas de la región (UNR, 2019).

El primer Estatuto de la UNR fue aprobado con fecha del 5 de junio de 1970, por Decreto 2.603/70, en el marco de la Ley 17.245. Se trataba de la ley universitaria de la llamada Revolución Argentina, nombre con el que se autodenominó la dictadura cívico-militar que derrocó al presidente constitucional Arturo Illia mediante el golpe de Estado de 1966. Sus disposiciones limitaban la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad, dejándolo en manos del claustro docente, modificando sobre todo los estatutos de las UUNN posteriores a la Reforma del 1918. El período que abarca desde el golpe del sesenta y seis (1966), hasta el golpe militar del setenta y seis (1976), estuvo atravesado por conflictos políticos que estallaron a partir de la proscripción del peronismo luego de la Revolución Libertadora, el Cordobazo y el Rosariazo, fueron los emergentes de un proceso contestatario contra los gobiernos autoritarios que cíclicamente atravesaron la vida política de la Argentina. A partir de junio de 1972 se manifiesta por primera vez en los documentos de la UNR, la necesidad de implementar procedimientos específicos para afrontar el proceso de normalización de su gobierno. Así, la Ordenanza N° 81/72 fijó la convocatoria a concurso para Profesores Titulares, Asociados y Adjuntos e investigadores. Los nuevos paradigmas del “Pensamiento Utópico” atravesaban todas las disciplinas; la enseñanza, investigación y producción interdisciplinarias surgían con la fuerza necesaria para derrocar los viejos moldes donde se vertían conocimientos compactados; las aulas se propusieron como un espacio de articulación del pensamiento y el intercambio políticos, primordiales para definir el modelo, no sólo de Nación, sino de sociedad. De esta historia de luchas estudiantiles y obreras, no quedan registros en los archivos de la Universidad, ya que los rectores en ejercicio de las funciones del Consejo Superior no dictaron resoluciones relativas a estos acontecimientos. Hacia mediados del año 1972, las universidades manifestaban estas diferencias irreconciliables en la toma continua de facultades, generándose la inestabilidad institucional propia de la caída de los gobiernos autoritarios en Argentina. Del mismo modo que el país sufría una sucesión de presidentes sin acertar a dar con las condiciones de satisfacción de las demandas sociales, la UNR cambiaba de autoridades sin resolver las demandas estudiantiles. La convulsión política del país que llevó a la renuncia del presidente Cámpora, la Presidencia

interina cubierta por el entonces presidente de la Cámara de Diputados, Raúl Lastiri y las elecciones nacionales que consagraron a Juan Domingo Perón se manifestó, en la Universidad, como la sucesión de autoridades que eran expresión de un arco político compuesto de sectores heterogéneos y hasta antagónicos. El fin de la última dictadura militar en Argentina abrió el proceso de recuperación de la Democracia, en el que las universidades contribuyeron a desandar el camino del autoritarismo, con la participación estudiantil y de los miembros comprometidos de la comunidad universitaria. (e-Universitas, 2022).

En la vuelta a la democracia, el aspecto académico, se estableció el ingreso directo durante el gobierno normalizador; se creó la Facultad de Psicología en el año 1988; se estableció la Carrera Docente, que estableció el sistema de ingreso, promoción y evaluación docentes, así como sus funciones y obligaciones. En lo que se refiere a los aspectos edilicios de la UNR, en el mes de abril de 1987 se habilitó al Ciudad Universitaria de Rosario (CUR), donde se instaló la Facultad de Psicología recientemente creada; en el mes de abril de 1989 se inauguraron las aulas nuevas donde se radicaron la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño y la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Las obras de remodelación se continuaron y entre los años 1998 y 2002 se implementó la urbanización de CUR. En el mes de noviembre de 1987 se compró el Gran Hotel Italia, donde funciona la Sede de Gobierno de la UNR y se centraliza la administración y el Rectorado, quedando la tradicional sede de Córdoba 1814 destinada a visitas protocolares y otras actividades (e-Universitas, 2022). La Universidad Nacional de Rosario ha estado atenta a las vicisitudes de la vida política argentina, y su historia institucional demuestra que ha impulsado, a través de los debates y reflexiones de sus docentes, investigadores y estudiantes, la progresión hacia una sociedad más justa y democrática. En el nuevo marco de convivencia, es posible la reflexión conjunta de todos sus actores para la evaluación permanente de las acciones del día a día (e-Universitas, 2022).

La UNER fue creada por Ley N° 20.366 en mayo de 1973 y consistió en la aglutinación, bajo un mismo rectorado, de una serie de unidades académicas preexistentes que dependían de diversas jurisdicciones (UNL y Universidad Católica Argentina). Fue una de las dieciséis universidades creadas entre mayo de 1971 y mayo de 1973 por el entonces Gobierno de Facto. La creación de la UNER ocurrió como resultado de una demanda histórica y

reivindicativa de la población de la provincia. En el breve período democrático sucedido desde 1973 a 1976, se tomaron las definiciones que dieron inicio al funcionamiento de la Universidad como tal: la localización del Rectorado y la incorporación formal de las unidades académicas provenientes de la UNL, Facultad de Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias Agropecuarias, Escuela de Técnicos en Alimentos y Escuela de Ciencias de la Administración (UNER, 2019).

Con el retorno a la democracia de 1983, a tan sólo dos días de asumir el gobierno, el entonces presidente electo Dr. Alfonsín, impulsó acciones tendientes al restablecimiento de la autonomía y el cogobierno de las UUNN. Con ello se pretendía regularizar la propuesta educativa mediante concursos, democratizar la vida política interna y restablecer los claustros con el régimen de gobierno tripartito. La normalización de las casas de estudios mediante el ejercicio de libertades democráticas contribuyó a estimular una débil inmigración por la que retornaron algunos académicos de prestigio. En los comienzos de 1986, por primera vez las autoridades fueron elegidas en Asambleas de los tres claustros. Surgieron así los consejos directivos y decanos de cada Facultad. El ingreso irrestricto constituyó otro pilar de la política oficial, que provocó un verdadero estallido de la matrícula y obligó al gobierno a crear condiciones de infraestructura más adecuadas. En esa coyuntura, las demandas postergadas de la población enfrentaron a las universidades tradicionales con los desafíos de la masividad de la enseñanza. Este fuerte crecimiento de la matrícula determinó un incremento significativo del personal docente y una expansión de las inversiones en construcción y equipamiento (UNER, 2019).

Las Ciencias Biológicas

El surgimiento del estudio de la vida tiene sus orígenes en la Antigua Grecia de la mano de Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.), quien es considerado el primer naturalista. Desde entonces, y por muchos siglos, las investigaciones sobre los seres vivos no fueron reconocidas por su estatus científico. La existencia de la Biología como campo de estudio fue ignorada por los historiadores y filósofos del Círculo de Viena, Hempel, Popper y Kuhn de manera sistemática (Lorenzano, 2001). Los filósofos de la ciencia clasificaban a las ciencias según su grado de matematización o la posibilidad de realizar experimentos controlados. La Biología, por ende, se encontraba entre las “ciencias blandas” (junto con las ciencias sociales, como la

Antropología, Política, Psicología, etc.), lo que equivalía a un menor estatus científico que el de las “ciencias duras”, que en general eran las ciencias naturales como la Física, la Química o la Astronomía (Bermúdez, 2015). Piaget (1979) expresó en su libro *Introducción a la epistemología genética* que: “Al igual que la Físicoquímica, la Biología clasifica los objetos sobre los que trabaja, dilucida sus relaciones en forma de leyes e intenta explicar causalmente estas clasificaciones y leyes. Sólo que la estructura de estas clases (...) en lugar de alcanzar en todos los casos y con mayor o menor facilidad un nivel matemático, conserva a menudo un carácter cualitativo, o simplemente lógico, sin que las mediciones den lugar a una deducción propiamente dicha” ... “En lugar de encontrarnos con un único lenguaje que nos permita expresarlas [a las Ciencias Biológicas], nos encontramos con una gran variedad de lenguajes específicos a ciertas subdisciplinas o teorías biológicas, lo cual (...) no elimina la posibilidad de que éstos se relacionen de algún modo entre sí”.

La Biología pudo ser reconocida como ciencia autónoma luego de aceptar las características propias de sus objetos de estudio y de demostrar que algunos principios básicos de la Física no pueden ser directamente trasplantados. La Biología realizó significativos aportes en la historia del pensamiento mundial acerca de aspectos claves como la existencia de variabilidad espacial y temporal, la aleatoriedad, las características emergentes y la noción sistémica de los niveles de organización, la evolución constante y el lugar del humano en la escala evolutiva. Fueron escasos los acontecimientos de la ciencia que impactaron de manera tan inmediata y radical en la sociedad como lo fue la teoría de evolución por selección natural de Charles Darwin. Aun recibiendo vehementes críticas desde su presentación, esta teoría ha podido mantenerse en pie hasta nuestros días, incluso luego de que se conocieran las bases de la herencia de Gregor Mendel y la estructura del ácido desoxirribonucleico (ADN) (Bermúdez, 2015).

Para Peirce, según lo expresa Nubiola (2011) "la ciencia no avanza mediante revoluciones, guerras, y cataclismos, sino que avanza mediante la cooperación, mediante el aprovechamiento por parte de cada investigador de los resultados logrados por sus predecesores, y mediante la articulación en una sola pieza continua de su propio trabajo con el que se ha llevado a cabo previamente". La ciencia es un modo de vida, un arte transmitido de maestros a aprendices.

En Argentina, el CONICET es el principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología, desde su creación a finales de la década del '50, ha sido el principal proveedor de fondos externos para la investigación dentro de las UUNN. Aunque tanto las universidades privadas como los institutos de investigación no universitarios pueden competir por fondos federales de investigación administrados por el CONICET, el vínculo con las universidades públicas es abierto y explícito. De hecho, se desarrolló un acuerdo específico entre el CONICET y las UUNN para apoyar puestos de trabajo a tiempo completo, orientados a la investigación dentro del sistema universitario (Balan, 1993).

En la actualidad, en los documentos en línea de CONICET describe a la disciplina Ciencias Biológicas y de la Salud como una gran área que es de vital importancia para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad y que ha adquirido una gran relevancia por su producción científica. Aproximadamente el 30% de los investigadores y el 26% de los becarios del CONICET pertenecen a este sector del conocimiento. El 35% de las Unidades Ejecutoras del organismo corresponden a esta gran área. La historia de la institución ha estado muy ligada a la investigación en las Ciencias Biológicas y de la Salud; de hecho, Bernardo Houssay, fundador del CONICET, pertenecía a esta área del conocimiento (CONICET, 2021). Houssay, nació el 10 de abril de 1887 en Buenos Aires. Se recibió de farmacéutico y de médico, el Premio Nobel de Fisiología y Medicina lo obtuvo en 1947, sus avances fueron muy importantes para el estudio de la diabetes. Fue presidente de la Academia Nacional de Medicina, de la Federación Internacional de Diabetes, de la Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias y de la Sociedad Argentina de Biología, además de presidir el CONICET hasta su muerte. Luis Federico Leloir, médico, bioquímico y farmacéutico nació en París, el 6 de septiembre de 1906. En Buenos Aires, ingresó a la Facultad de Medicina de la UBA donde conoció a Houssay en 1933, quién dirigió su tesis doctoral, sobre las glándulas suprarrenales y el metabolismo de los hidratos de carbono. Obtuvo el Premio Nobel de Química en 1970 y se transformó así en el primer iberoamericano en recibirlo. César Milstein nació el 8 de octubre de 1927, en Bahía Blanca, estudió en la UBA y allí se graduó primero de licenciado en Ciencias Químicas, cuatro años más tarde, recibió su doctorado en Química. Recibió el Premio Nobel de Fisiología o Medicina en 1984, por su trabajo con anticuerpos monoclonales. Así Argentina se establece como el único país latinoamericano con tres Premios Nobel de ciencia, y con otros treinta postulados al premio Nobel, unos 300

científicos en los puestos más encumbrados a nivel mundial y unos 60.000 científicos formados (Cabrera, 2008).

La LES, estableció que dentro de los objetivos de la Universidad se encuentra tanto el desarrollo de la investigación como también la formación de científicos y en forma gradual se tenderá a que la posesión de un título de posgrado sea condición para acceder al cargo de profesor universitario. Es decir, la Universidad tiene como función no solo la realización de actividades de investigación sino también la formación de especialistas, magísteres y doctores que permiten la consolidación de la comunidad académica (Fernández Fastuca y Wainerman, 2016). El acceso a los cargos docentes por concurso y el vínculo entre la docencia y la investigación son posibles ejes de debates. En todo el mundo, la disminución del financiamiento garantizado para la investigación tanto institucional como gubernamental provocó que la Universidad dependa cada vez más de la financiación de la investigación externa para acceder a la tarea investigativa. Los objetivos estratégicos de las universidades pueden no estar directamente alineados con las partes interesadas externas, sin embargo, la capacidad de recaudar fondos para la investigación estratifica a los profesores de distintas disciplinas y universidades, con claros impactos en el desempeño de la investigación (Bentley y Kyvik, 2013).

En las Ciencias Biológicas, los doctorandos realizan sus trabajos de tesis junto a los equipos de investigación de sus directores, formando parte de un grupo en el que conviven distintas generaciones de investigadores en formación. Esto les otorga un contexto de apoyo y de continuidad pedagógica (Delamont y Atkinson, 2001). De esta manera, el proceso formativo adopta entonces un carácter gradual, abarcando tanto el desarrollo y la estructuración de la persona bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias. Si bien podría considerarse esto como una ventaja en los posgrados de las Ciencias Biológicas, los resultados que analizan la realidad en el pregrado marcan ciertas dificultades. Se producen desgranamientos masivos tanto en los primeros años de la Universidad como en los primeros años de labor docente (Galagovsky, 2008). Ruiz y colaboradores (2007) señalan que las universidades, en muchos casos, tratan de hacer frente a esta situación con diversas estrategias como más espacios para orientación vocacional,

mejorar la articulación nivel medio-universidad, capacitación docente y actividades que faciliten la inserción a la nueva vida universitaria.

Bozu (2009) afirma que el joven docente universitario principiante reproduce modelos vividos, no logra desarrollar su propio estilo de enseñanza, y para lograr cambios son imprescindibles la incorporación de teoría y prácticas pedagógicas. Sin embargo, aún no ha resuelto ni cómo lograrlas, ni cómo bajar la tensión entre el imperativo de ser buenos investigadores y la imprecisión que significa ser apreciados como buenos docentes. En contraposición, Bachelard (2010) afirma que “a través de las revoluciones espirituales que exige la invención científica, el hombre se convierte en una especie mutante o, para expresarlo aún mejor, en una especie que necesita mutar, que sufre si no cambia”.

Andrea Pacífico en su tesis (2022) nos conduce a interrogantes ¿Educar es solo un acto de reproducción o es un acto que produce rupturas con lo construido y transforma la realidad? Atender a esta tensión nos posibilita el movimiento, la pieza del rompecabezas que falta para comenzar nuevamente a jugar y redistribuir las piezas de un nuevo modo. Se trata, entonces, de saldar la brecha, de moverse en un “entre” que posee dimensiones éticas y políticas, que reconoce el presente, sus rasgos, sus limitaciones, pero que a la vez da lugar a lo nuevo, a lo inédito, y abre posibilidades hacia la construcción de sociedades más justas y humanas.

Considerando la dimensión política, la LES de 1993 creó en Argentina el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales, a partir de esto la Universidad de gestión pública se constituyó en un espacio destacado para la realización de actividades de investigación, es decir, el objetivo central se había cumplido. Efectivamente, la publicación de resultados científicos, la formación de recursos humanos en investigación, la formación doctoral del docente, la transferencia de conocimientos, la producción de resultados vinculados a la actividad docente, entre otras, son actividades generalizadas en las distintas casas de estudios. Mediante la introducción del Programa se buscó que los docentes realizaran más investigación científica, pero también se intentó tener un mayor control por parte del Estado a través de la SPU, de lo sucedido en las universidades en materia de investigación en el marco del conjunto de actividades realizadas por los investigadores universitarios. Asimismo, al ser el monto económico específicamente para el empleo personal del investigador y no para el financiamiento de proyectos y, al otorgarse como un

plus salarial no retributivo, fue entendido por las organizaciones sindicales como un elemento que buscó desarticular y debilitar el reclamo docente salarial. En el marco de las evaluaciones que surgen de este sistema de Incentivo, de las cinco grandes áreas, las Ciencias Naturales y Exactas, en las que se enmarcan las Ciencias Biológicas han tenido un crecimiento sostenido (Sarhou y Araya, 2015).

Los docentes-investigadores, categoría que surge de la LES, realizan multiplicidad de tareas: la enseñanza de la asignatura de grado, la formación de sus discípulos de investigación disciplinar, las exigencias de las publicaciones en revistas indexadas, la administración de subsidios, a lo que en muchos casos también se suman actividades de gestión y extensión. La formación de recursos humanos en investigación experimental es una tarea ardua, implica complejos aprendizajes procesuales y no siempre los resultados son directamente proporcionales al tiempo y el esfuerzo puesto en juego. Es importante destacar que las becas de doctorado son de fundamental importancia, ya que permiten la renovación y capacitación de nuevos recursos humanos destinados a constituir la próxima generación de investigadores. Por lo que, a estos profesores se les plantea la necesidad de una más clara profesionalización, como cualquier otro profesional, debe poseer aquel conjunto de competencias docentes que los acreditan como formadores bien formados (Zabalza, 2006).

La investigación en didáctica de las ciencias ha identificado diversas dificultades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entre estas dificultades cabe citar la estructura lógica de los contenidos conceptuales, el nivel de exigencia formal de los mismos y la influencia de los conocimientos previos y preconcepciones del estudiantado. En los últimos años se detecta un cierto desplazamiento en los centros de interés de la investigación y se presta cada vez más atención a factores tales como las concepciones epistemológicas del alumnado, sus estrategias de razonamiento o a la metacognición. En consecuencia, desde estas investigaciones se considera que las estrategias tradicionales de enseñanza de las ciencias son poco eficaces para promover un aprendizaje significativo. Es innegable que en muchas de las aulas predomina un modelo de enseñanza por transmisión (Campanario y Moya, 1999). En las clases teóricas o simplemente denominadas “Teorías” el docente comunica al estudiantado una serie de conocimientos específicos en un contexto totalmente controlado, tanto de espacio como de tiempo. Entre sus ventajas pueden nombrarse la rapidez de la

transmisión de la información, la estructuración de los contenidos, que permite aclarar conceptos nuevos o complejos con relativa facilidad y prácticamente no requiere recursos. Sin embargo, en estas clases expositivas, puede observarse poco o escaso intercambio verbal comunicativo entre docentes y estudiantes (Puiggròs, 2001).

Las carreras universitarias vinculadas a las Ciencias Biológicas se caracterizan por incluir en la gran mayoría de sus asignaturas, lo que suele denominarse trabajo práctico experimental o trabajo práctico de laboratorio o también denominado TP. Estas clases se consideran un componente esencial de las actividades de enseñanza obligatorias para el estudiantado (Lorenzo, 2020). Los TP se fundamentan en modelos teóricos y apuntan a desarrollar destrezas y habilidades de manipulación de instrumentos y objetos (motricidad fina), de observación, de registro, de comunicación (Jalil, 2006). En las Ciencias Biológicas se plantea al laboratorio como un entorno multidimensional en donde a partir de las interacciones entre estudiantes y profesores pueden construirse nuevos conocimientos mediados por la utilización de diversos instrumentos científicos, cada vez más sofisticados. El laboratorio es un entorno rico en información que condiciona no sólo lo que se aprende o debe aprenderse, sino también, el modo cómo se aprende (Lorenzo, 2020). El Laboratorio se convierte en un espacio curricular privilegiado donde se enseñan y aprenden contenidos singulares y únicos.

Capítulo 2: Marco Teórico

Lograr configurar un encuadre teórico, un posicionamiento valioso desde el cual analizar los datos requiere más que sólo la búsqueda de autores y sus teorías. La lectura de los dos autores elegidos como referentes teóricos dan cuenta de sus reflexiones sobre lecturas previas, los contextos históricos en los que estas lecturas se desarrollaron y como las teorías que los invitaron a reflexionar generaron impacto en su tiempo. La idea es devolverle su complejidad y pertenencia, y además, darles la posibilidad de hacernos pensar, intentando conocer todo lo que estuvo en juego, cuáles fueron sus orígenes y desafíos. Considerando las palabras de Bruner “estamos subidos a los hombros de los gigantes que nos precedieron” (Bruner, 1997, p. 38). Entonces, reconocer estos aportes intenta eludir una perspectiva reduccionista o de una taxonomía coyuntural y equivocadamente valorativa, devolver a la actividad de investigar el estatus complejo que históricamente tuvo para las sociedades y los sujetos. Explorar los ecos de distintas concepciones, cuestionarse sobre las legitimidades son requisitos insoslayables para ir más allá de lo que acontece en el aula.

En primer lugar, es importante definir concepciones, que hacen referencia a la construcción de percepciones, ideas o definiciones construidas por los sujetos en su interacción con otros, en el marco de su ámbito cotidiano. Dichas concepciones actúan de filtro y elemento decodificador de las informaciones procedentes de otros ámbitos de investigación. Por ello, se considera que tales concepciones constituyen un eje transversal de la evolución profesional del profesor. El primer acercamiento a esta categoría fue a través del postulado de Gramsci (1975) sobre los diferentes grados en que se expresa la ideología de acuerdo con las capas sociales. Este autor describe al sentido común como “la filosofía de los no filósofos”, o sea, la concepción del mundo absorbida acríticamente. Hablar de concepciones, desde este posicionamiento, permite aproximarse hacia aquellos elementos sociales y culturales que actúan en la construcción de ideas, imágenes, funciones o ideales que realiza el docente para definir su trabajo y su formación. Da cuenta de la polifonía de voces e interlocutores que actúan en esta construcción cotidiana de las concepciones docentes. El carácter implícito de estas concepciones hace que su identificación sea compleja y que cualquier sistema tendiente a aclararlas -mediante verbalización- esté condicionado y mediatizado por diversos factores intrínsecos o extrínsecos. Sumado a esto, es importante considerar que las concepciones, a

diferencia del conocimiento sobre una determinada área de la ciencia, no son consensuales (Thompson, 1984).

Breve recorrido de autores

La familiaridad que en algunas áreas de la educación se establece con algunos autores, hace que no parezca necesario su introducción, ya que sus obras los han posicionados como verdadero clásicos. Tal es el caso de Jan Amos Komenský, en latín Comenius, conocido en nuestros días como Juan Amos Comenio, que vivió entre 1592 y 1670. Fue, entre otras producciones, el autor de *Didáctica Magna* en el año 1632. Del periodo de la ilustración otro referente ineludible y también considerado uno de los precursores del romanticismo es Jean-Jacques Rousseau, quien se convirtió en un pensador de gran influencia y militancia durante la Revolución Francesa, entre sus legados además de “El Contrato Social” de 1762, también se encuentra una novela filosófica publicada ese mismo año y que fue una fuente de honda influencia en el campo de la educación, denominada “Emilio”. La sociedad que desea Rousseau no es la suma de voluntades individuales, sino la anulación de toda afirmación y deseo individual en *pos* de una construcción mayor (Perrupato, 2014).

Por su parte, Johan Pestalozzi, nacido en 1746, autor de una fecunda producción literaria, pero también reconocido por sus prolíficas experiencias permanentes en el campo de la práctica educativa, donde los aciertos y errores le permitieron elaborar distintas teorías hasta el momento de su muerte en 1827. Reconocido como pedagogo en el sentido moderno del término, su primera experiencia pedagógica fue con su hijo, a quién bautizó Jean Jacques, en honor a Rousseau. Pestalozzi se esforzó por educarlo bajos los preceptos que Rousseau había formulado en “Emilio”, llevando anotaciones en un cuaderno en donde daba cuenta de su práctica. Pestalozzi toma la idea de Rousseau en lo relativo a que no se debe enseñar nada que los niños pudiesen descubrir por sus propios medios, considerando que la finalidad principal de la enseñanza no es que el niño adquiera conocimientos y aptitudes, sino que el principal propósito es el de desarrollar las fuerzas de su inteligencia. Rousseau ya comprendía lo que después retomaran otros intelectuales (Williams James; John Dewey; Jean Piaget; Henri Wallon; Lev Vigotski) entre los cuales también se encuentra Jerome Bruner, que es la realidad psíquica del educando, su naturaleza biológica y al mismo tiempo social y cultural (Stempels et al, 2013).

John Dewey, nació en 1859, fue el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX. Su carrera abarcó la vida de tres generaciones hasta su muerte en 1952, cuando tenía casi 92 años. A lo largo de su extensa carrera, Dewey desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica, unidad que ejemplificaba en su propio quehacer de intelectual y militante político. Su pensamiento se basaba en la convicción moral de que “democracia es libertad”. El compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica fue sobre todo evidente en su carrera de reformador de la educación. Aunque en realidad nunca dejó de enseñar directamente filosofía, las opiniones filosóficas de Dewey probablemente llegaron a un mayor número de lectores por medio de las obras destinadas a los educadores, como *La escuela y la sociedad* (1899); *Cómo pensamos* (1910); *Democracia y educación* (1916) y *Experiencia y educación* (1938). Jerome Bruner en su trabajo “Después de John Dewey ¿Qué?” Resalta su profético trabajo “Mi credo pedagógico” que escribiera Dewey a los treinta y ocho años, y qué según Bruner, presagia en un breve documento de cinco artículos de Fe, el camino de la educación de la primera mitad del Siglo XX. Catalán (2001) invita a profundizar en distintos aspectos de la tarea de Dewey. En lo pedagógico, condujo a superar el abismo abierto en su época entre los dualismos presentes entre el alumno y el programa, entre el alumno y el profesor, y entre el colegio y la sociedad, con el objetivo de transformar el objeto inerte de la educación en un sujeto activo. Aborda el problema desde tres claves: el enfoque del programa desde los intereses del alumnado, el uso del funcionalismo psicológico de la mente para superar las dificultades y la integridad de la educación, la escuela no es la preparación para la sociedad, sino es una sociedad en sí misma; una sociedad en miniatura, en cuanto a la interrelación de las distintas subjetividades e intereses a partir del hábito de la democracia entendida como método de relación humana. En lo psicológico, Dewey defendió la postura que las ideas son instrumentos (instrumentalismo) para superar los nuevos retos que le surgen continuamente a la conducta, en otras palabras, de pasar de lo dado a lo deseado. En línea con el antiintelectualismo norteamericano de B. Franklin, W. Emerson, y R. W. James. Como afirma Catalán, el hombre deweniano no es tanto un receptor o un conocedor como un “hacedor”.

El proyecto de la psicología del Pragmatismo con raíces norteamericanas (Peirce, James, Dewey, Mead) cuestiona a toda la psicología idealista y al proyecto materialista reduccionista

de la psicología Conductista. Poco tiempo después, en Europa, surge el proyecto de psicología freudiano, que se denominó Psicoanálisis. Sigmund Freud, nació en Freiberg, en la antigua Moravia (hoy Příbor, República Checa), el 6 de mayo de 1856, y su muerte fue en Londres el 23 de septiembre de 1939. El psicoanálisis se puede considerar en una triple perspectiva: como un método terapéutico, como una teoría de la vida psíquica y como un método de estudio de aplicación general, susceptible entonces de consagrarse al análisis de las más variadas producciones culturales. Freud ponía al inconsciente como el objeto de estudio de la disciplina frente a toda la psicología de la época que, según él, se ocupaba de estudiar tan solo la conciencia. Sigmund Freud, Alfred Adler, Carl Jung, Melanie Klein, Anna Freud, Jacques Lacan, son los autores que a partir del 1900 forman parte del Psicoanálisis (Temporetti, 2006a).

Las más notables aportaciones para la comprensión de procesos de pensamiento desde una visión sociocultural del desarrollo fueron realizadas por Lev S. Vygotsky y su Psicología Sociohistórica. Su contribución más impactante y que constituye la esencia de su teoría, es que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en que está inmersa la persona. Lev Vygotsky vivió 38 años, nació en Bielorusia en 1896 y falleció en 1934. Estudió leyes, lingüística, filosofía y psicología. En los comienzos de la década de 1920, Lev Vigotski se preocupó por analizar esta dispersión del conocimiento psicológico y encaró un estudio sistemático en el texto “El significado histórico de la crisis de la psicología” de 1927, el cual fue editado por primera vez en Rusia hacia 1982 y en España en 1991. Con sus investigaciones sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y del pensamiento y lenguaje, ejerció una gran influencia en la psicología pedagógica occidental. Vigotski encaró un análisis histórico de las formas concretas que fue adoptando la psicología desde el momento en que se inicia como empresa científica hasta finales de la década de los años veinte del siglo pasado (Temporetti, 2006a). Vygotsky fue el primer psicólogo moderno que sugiere los mecanismos por medio de los cuales la cultura se vuelve una parte de la naturaleza de cada persona, creía que la internalización de los sistemas de signos, creados culturalmente, hacen surgir transformaciones y forman el puente entre las primeras y las posteriores formas del desarrollo individual. En resumen, para Vygostky, en la línea de Marx y Engels, el cambio en el desarrollo del individuo está fundamentado en la singular dialéctica situada entre lo biológico, lo psicológico, lo social y lo cultural en un

desarrollo histórico preciso. El funcionamiento mental superior es una propiedad única de los seres humanos, y está mediado por herramientas y signos tales como los lenguajes disciplinarios de las diversas ciencias. Vygotsky abordó el lenguaje y otros sistemas de signos en términos de cómo éstos son parte de y median la acción humana, de ahí su asociación con el término acción mediada. Vygotsky ofrece su tercera gran aportación al rechazar la noción de que “el aprendizaje debe adecuarse al nivel evolutivo real del niño”, pues afirma que es necesario delimitar como mínimo dos niveles de desarrollo: el real y el potencial (Gómez y Arauz, 1999).

Durante las primeras décadas del Siglo XX, surge la Psicología Genética o Psicogénesis, las investigaciones experimentales junto a los niños muestran la pertinencia de una nueva concepción de aprendizaje. Jean William Fritz Piaget, nació en Neuchâtel, el 9 de agosto de 1896 y falleció en Ginebra el 16 de septiembre de 1980, fue conocido como Jean Piaget, psicólogo, epistemólogo y biólogo suizo. Jean Piaget se licenció y doctoró (1918) en biología en la Universidad de su ciudad natal. A partir de 1919 inició su trabajo en instituciones psicológicas de Zurich y París (donde colaboró con Alfred Binet) y comenzó a desarrollar su teoría sobre la naturaleza del conocimiento. Publicó varios estudios sobre psicología infantil y, basándose fundamentalmente en el crecimiento de sus hijos, elaboró una teoría de la inteligencia sensorio-motriz que describía el desarrollo espontáneo de una inteligencia práctica, basada en la acción, que se forma a partir de los conceptos incipientes que tiene el niño de los objetos permanentes en el espacio, del tiempo y de la causa. Las investigaciones de Piaget de la década del 30 muestran que, a partir de los primeros esquemas reflejos (succión, prensión, audición, visión, etc.), los niños preverbales evolucionan rumbo a esquemas adquiridos en función de la experiencia (hábitos), los cuales se coordinan entre ellos hasta alcanzar formas intencionales capaces de resolver activamente nuevos problemas prácticos. El aprendizaje alcanza un significado adaptativo en la medida en que expresa una acomodación activa por parte del sujeto y progresa, al buscar la novedad exterior, en función de las coordinaciones de los esquemas de inteligencia (Dongo, 2008).

Mientras todas estas líneas de la Psicología aún estaban en ebullición, en la provincia de Santa Fe nacía Ovide Menin (1927-2015). Se formó como maestro en la Escuela Normal de su Coronda natal, en la provincia de Santa Fe, Argentina e integró el destacado grupo de los

primeros graduados de la carrera de Psicología, de la UNL. En marzo de 1955, en Rosario, en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación dependiente de la UNL se creó la primera Carrera de Psicología, de donde, a partir de 1960, egresaron los primeros psicólogos profesionales de toda la Argentina. Recién graduado, en 1961, formó parte del equipo, coordinado por Marta Samatán, del recientemente creado Departamento de Pedagogía Universitaria de la UNL. Se realizaron traducciones al castellano de los libros de Jean-Claude Filloux sobre Dinámica de Grupos que luego fueron editados por la Universidad. Se puso en marcha la Sección de Orientación Vocacional y se consolidó numerosa documentación sobre Pedagogía Universitaria que sería utilizada como material de apoyo a la tarea de los docentes. Egresó de la UNL, de la carrera de Psicología (1961) y del Doctorado en Psicología de la UNR en 1974. Fue docente universitario en la UNR, investigador e integrante del Consejo de Investigaciones de la UNR, fue además, Presidente del Consejo de Investigaciones de la UNR (CIUNR). Menin se gradúa como psicólogo y su campo profesional fue siempre en Psicología Educacional. En 1976, cuando se exilia en Costa Rica, el Colegio de Psicólogos de dicho país le reconoce dos especialidades para el ejercicio profesional, Psicología de la Educación y Psicología de la Salud, basado en su vasta trayectoria. Durante su carrera fue docente en establecimientos primarios, de educación media, superior no universitaria. Entre las que se pueden nombrar las UUNN del Litoral, Rosario y Buenos Aires; en tres Universidades de Costa Rica: la Estatal a Distancia, Costa Rica y Nacional de Heredia; en Chile en la Universidad de Concepción y en Canadá en la de Ottawa. Con más de 40 trabajos publicados sobre diversos temas, ha obtenido becas en Suiza, Francia y Estados Unidos, y recibió el premio a la producción científico-tecnológico de la UBA.

En 2002, el Consejo Social de la UNL, órgano consultivo de la casa de altos estudios integrado por figuras representativas de la región, incorporó a seis nuevos integrantes, uno de ellos fue Menin (UNL Noticias, 2002). También en 2002 fue distinguido como Doctor Honoris Causa por la UNR. Fue declarado Ciudadano distinguido por el Concejo Municipal de Rosario, en reconocimiento de su labor académica centrada en una educación popular y democrática, fue nombrado Maestro de la vida en 2008 por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, donde ocupó el cargo de Director Nacional de Enseñanza Superior, durante la gestión del ex presidente Ricardo Alfonsín. Maestro y director de distintos niveles

de la enseñanza, de institutos de investigación, así como de programas y proyectos de trascendencia nacional e internacional; destacado en el ámbito de la psicología de la educación. Cuestionaba las estructuras atrasadas, injustas y dependientes en América Latina, pensaba que las universidades tenían que ser motores de desarrollo y se interrogaba por el aporte que esta nueva disciplina podía efectuar para perfilar una institución transformadora (Avendaño, 2015).

Para Ovide Menin (2008) el enciclopedismo, el didactismo y la tecnología fueron tres grandes períodos históricos cuyos ejes hicieron girar la enseñanza universitaria desde concepciones bastante discutibles por su intencionalidad, ligada a objetivos de logros no siempre alcanzados. La Universidad fue atravesada por un largo período donde la formación de tipo enciclopédico tuvo como eje el conocimiento científico actualizado que el docente poseía de la materia a su cargo. Esta concepción enciclopedista de transmisión del saber no ha desaparecido totalmente de los claustros universitarios contemporáneos. La clase magistral fue su caballo de batalla. La pedagogía como tal estuvo, sino ausente, marginada de la preocupación del profesor universitario. Bastaba que dominara su ciencia y la actualizara para que mereciera el respeto y la valorización destacada del mundo académico. Desde el Medioevo hasta la Contemporaneidad ese fue el canon, con pocas variantes, que hacía el prestigio de un buen profesor; salvo contadas excepciones. Como diría Temporetti (2014), las cosas eran como se presentaban y así había que estudiarlas y aprenderlas, configurando lo que Paulo Freire denominó “una concepción bancaria y acumulativa” de la educación. Como consecuencia al educando no le sería fácil reflexionar, relacionar, soportar la incertidumbre, dudar, problematizar y crear soluciones ante tareas complejas o problemas.

El otro período histórico que destaca Menin (2008), estuvo vinculado con la incipiente presencia de la pedagogía en la Universidad que se instaló a partir de la Reforma Universitaria Argentina del año 1918 y se expandió paulatinamente en Sudamérica con criterios de instrumentación variados y se constituyó en la nueva concepción formadora de los cuadros docentes que, poco a poco, fueron quebrando aquella tradicional postura conservadora, resistente, que hacía pie en los saberes conspicuos del profesor. La dimensión pedagógica de la enseñanza universitaria adquirió su auge, en nuestro país, a finales de los años cincuenta del siglo veinte, con temas de gran significado para los docentes de entonces,

tales como la organización de la clase, la evaluación del rendimiento académico, el aprendizaje y las teorías y los formatos de construcción curricular, entre otras, con incidencia en el quehacer cotidiano del aula y el laboratorio. Con el tiempo, la pedagogía universitaria fue adquiriendo una fuerte entidad académica. Primero fue el positivismo argentino quien marcó, desde un encuadre pretendidamente objetivo, cómo dar la clase, cómo evaluar y como investigar; después vino el espiritualismo alemán acriollado y le siguieron el sociologismo y el psicologismo de diversa envergadura, de manera que las antiguas denuncias que hicieron los jóvenes reformistas del 18 fueron adquiriendo un potente significado en la mayor parte de las Universidades Latinoamericanas. La primera en tomar el toro por las astas fue la UBA, después la UNL, creando sendos Departamentos de Pedagogía Universitaria en 1958.

El período de la pedagogía universitaria contemporánea, la producción bibliográfica muestra una amplia gama de posturas de la llamada “enseñanza universitaria”. La calidad, la eficacia y la eficiencia, son las nuevas categorías de análisis y evaluación de un quehacer que poco ha cambiado desde los griegos antiguos en adelante: transmitir ciertos conocimientos científicos, de unos a otros y viceversa. Solo que variando la forma. En cuyo caso, lo más emblemático de nuestra época, es, a juicio de Menin (2008), el uso excesivo del “PowerPoint”; recurso didáctico con el cual el docente suele someter su saber a la tiranía de la imagen. Con respecto a la calidad nadie sabe, a ciencia cierta, que cosa se entiende por ella. La buena calidad, al mismo tiempo que la mala calidad de lo que se enseña, cobra un sentido relativo innegable. En las que se han dado en llamar las “ciencias duras”, en las que su naturaleza las hace más objetivas y menos cargadas de ideología, por lo que el evaluador de dicha calidad toma en cuenta ciertos parámetros y paradigmas que le facilitan la evaluación. En las llamadas “ciencias blandas”, por la misma naturaleza de su constitución, la calidad es evaluada desde una óptica mucho más compleja. Retomando el tema de la calidad de la educación Menin (2013) la agrupa bajo tres grandes paradigmas:

Primero la necesidad de leer las últimas publicaciones para descubrir los avances y transformaciones de la materia que enseñamos, para lo cual la tecnología actual constituye un recurso noble para estar al día con las publicaciones más recientes, una lectura detenida, reflexiva, con cierta tranquilidad.

En segundo lugar, la buena calidad de la educación, tanto como de la enseñanza, pasa por la pasión que pone el docente, demostrando que cree que su rol lo desempeña con convicciones profundas, por su estilo y su prestancia; por la seguridad y la capacidad para decir “no sé”, respuesta en la que el problema ético, cobra un particular significado.

Por último, siempre cumplir con tres cuestiones elementales: planificar la clase, desarrollarla y autoevaluarla.

En cuanto a la eficacia de lo que se enseña, a fin de lograr, cuanto menos, cambios conceptuales y de comportamiento del estudiante, así como del equipo docente, es la capacidad de un recurso para transformar algo en otra cosa. La eficacia de los métodos de enseñanza, así como la eficacia de los esquemas de organización institucional, tanto en sistemas micros cuanto en sistemas macros, está ligado a la evaluación (Menin, 2008). Cuando lo evaluado coincide con lo programado, el nivel de eficacia es máximo dice Menin (2013) citando a Dieguez Beltrán. Con respecto a la Eficiencia, cita a Castillejo Brull cuando afirma que “La eficiencia es la capacidad de producir el máximo de resultados con el mínimo de esfuerzo; es una relación entre el valor de la producción y el coste de la misma (Menin, 2013).

Siguiendo sus reflexiones y vinculando sus innumerables escritos con los objetivos de este trabajo de Tesis releemos a Menin (2011) y retomamos sus preguntas sobre el tema de la formación docente ¿Qué es esto de formar, en el sentido de darle una forma a alguien, como si fuera algo modelable a gusto del modelador? ¿Es tan decididamente aceptable este planteo que insiste en la importancia de “formar a los docentes universitarios” para adecuar su quehacer a las exigencias formales e informales de la enseñanza universitaria? Todavía más: ¿enseñar o educar? Vieja discusión que hace a la médula del quehacer universitario como tal. En nuestro país, la anacrónica organización piramidal de la Cátedra, da cuenta de esa postura conservadora, nunca modificada, por mil razones conocidas, de modo que sigue reflejando una división del trabajo donde los “peones” siguen realizando la tarea de base que disponen sus “patrones”; dicho esto con mucha ternura, por cierto cualquiera sea el modelo curricular que se acuerde implementar para formar a jóvenes docentes universitarios (los viejos no tenemos remedio, dice Menin, salvo contadísimas excepciones), hay tres cosas fundamentales que debieran tenerse en cuenta: la planificación del trabajo en sus diversas

dimensiones; la gestión, con diversos recursos (materiales y espirituales) aún en situaciones adversas, para crear y recrear con tino sobre los datos de la realidad cultural con la que se encuentra el docente; y la evaluación de los aprendizajes, del trabajo complementario en el aula y fuera de ella, así como las innovaciones y el buen o mal carácter con el cual nos relacionamos con el otro.

Jerome Bruner

Jerome S. Bruner (1915–2016) fue uno de los psicólogos y científicos de la educación más importante de nuestros días. No solamente por su amplia trayectoria intelectual sino por su profundidad. Bruner ha conseguido, en dos ocasiones, revolucionar la psicología. Primero siendo un destacado protagonista de la llamada “revolución cognitiva”. En Harvard dirige el prestigioso “Centro de Estudios Cognitivos”. Después, en su estancia en Oxford y su regreso a Nueva York, protagoniza una lectura crítica de la Ciencia Cognitiva impulsada en los 50 que le motiva a proponer una “revolución cultural”. De la consideración de la mente en tanto capacidad que nos permite representarnos la realidad (“revolución cognitiva”) se pasa a considerar la mente humana como producto de las fuerzas históricas culturales que conforman toda sociedad (“revolución cultural”). Jerome Bruner escribió: “Es un milagro qué en una sola generación, hayamos tenido tres teorías tan poderosas y distintas como han sido las de Freud, Piaget y Vigotsky”.

El desafío, dice Bruner (1997) es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como ciudadanos del mundo, y, simultáneamente, conservar nuestra identidad local. La tarea central es crear un mundo que dé significados a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones. “Vivimos juntos una cultura, compartiendo formas de pensar, de sentir, de relacionarnos. Del mismo modo que aprendemos a trabajar juntos, tenemos que aprender a aprender de los otros, a compartir los esfuerzos para comprender el mundo personal, social y natural. El objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones” (Bruner, 1997, p.22). La función del “maestro” es la de concientizar e informar sobre los modos de dar sentido al mundo.

El enfoque cultural de la educación no se dirige a ninguna cultura en particular, sino que estimula el pensamiento sobre pasos concretos que se pueden dar en cualquier contexto cultural. Los constantes cambios que se producen están marcados por profundas conjeturas sobre lo que se debería esperar que hicieran las instituciones educativas por aquellos que, por elección o por obligación, asisten a ellas. “¿Pueden las escuelas preparar a sus estudiantes para el mundo cambiante en el que vivimos?” pregunta Bruner, lo que queda claro es que no solo se trata de cuestiones escolares convencionales, lo que hace la institución educativa sólo tiene sentido cuando se considera en el contexto más amplio de lo que la sociedad pretende conseguir a través de la inversión educativa en los estudiantes. La forma en que se concibe la educación es función de cómo se concibe la cultura y sus metas.

La tesis central de la obra de Bruner es que “la cultura da forma a la mente, y nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes” (Bruner, 1997, p. 23). Temporetti analizando la obra de Bruner y explica que la cultura da forma a la mente de la misma manera que las mentes transforman y dan forma a la cultura, se apropian de instrumentos y los transforman crean y van más allá de la información recibida. Nadie puede conocer y crear por fuera de los sistemas simbólicos y de las herramientas que proporciona la cultura en la cual está situado, pero al mismo tiempo, la cultura -en sus distintos componentes- puede ser, es y debería ser transformada por los individuos (Temporetti, 2006a).

Bruner encuentra un fuerte vínculo entre los problemas de la educación y las cuestiones que se presentaban como muy importantes en la creación de la psicología cultural. Cuestiones vinculadas a la producción y negociación de significados, sobre la construcción de un “yo” y un sentido de agencia, sobre la adquisición de habilidades simbólicas y especialmente sobre el carácter “culturalmente situado” de toda la actividad mental. Ya que no se puede entender la actividad mental, comenta Bruner, a no ser que se tenga en cuenta el contexto cultural y sus recursos, que le dan a la mente su forma y amplitud. Aprender, recordar, hablar, imaginar, todo ello se hace posible participando en una cultura. La psicología cultural presupone que la actividad mental humana no se conduce en solitario ni sin asistencia, incluso cuando

sucede dentro de la cabeza. La vida mental se vive con otros, toma forma para ser comunicada, y se desarrolla con la ayuda de códigos culturales y tradiciones.

Bruner comenta, “mirando para atrás, unas tres décadas después, me parece que estaba demasiado preocupado por los procesos de conocimiento solitarios e intrapsíquicos y cómo podían ser apoyados por pedagogías apropiadas. Entender consiste en abrir un espacio para una idea o hecho en alguna estructura de conocimiento general. Cuando entendemos algo, lo entendemos como ejemplo de un principio o teoría más general. El conocimiento adquirido es más útil para un aprendiz, cuando descubre a través de sus propios esfuerzos cognitivos. Estos actos de descubrimiento son facilitados enormemente por la estructura del conocimiento, se pueden representar en formas que lo hacen más accesible mediante procesos elaborados menos complejos” (Bruner, 1997, p. 9). Por esta conclusión, es que Bruner afirma que “cualquier materia se puede enseñar a cualquier niño a cualquier edad de una forma honesta”. Esto implicaba que el objetivo de la instrucción no es amplitud sino profundidad, enseñar con ejemplos generales que evidenciaban casos particulares, un currículo que se concibiera como una espiral. Empezando con una descripción intuitiva de un campo de conocimiento y volviendo hacia atrás para representar el campo de manera más poderosa o formal según se necesita.

A finales de los 50 y principio de los 60, la revolución cognitiva inspiró a Bruner a pensar en los vacíos de conocimiento. En plena guerra fría cuando las ciencias y las matemáticas inspiraban la reforma educativa, también se descubría la pobreza, el racismo y la alienación sobre la vida mental. Una teoría de la educación que sirviera a todos ya no podía ser benigna o neutral. Se necesitaba algo más para compensar el déficit creado por la privación cultural. Bruner se va sumergiendo en el laboratorio sobre la infancia temprana, inspirado por las teorías histórico-culturales del desarrollo de Lev Vygotsky y, por otra parte, las teorías del encumbrado Jean Piaget, teorías que dejaban muy poco espacio para el papel capacitador de la cultura en el desarrollo mental. Bruner, redactó en 1981 tres artículos para la revista *Journal for the Study of Education and Development* (Marsico, 2017).

El primero consistió en una crítica del concepto Vygotskiano de interconexión entre acción, lenguaje y pensamiento. Bruner abrió el artículo debatiendo la existencia de un sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje que, a diferencia del mecanismo de adquisición del

lenguaje de Chomsky de 1965, subyace la función del adulto de fomentar la adquisición del lenguaje infantil. En referencia al concepto Vygotskiano de zona de desarrollo próximo, Bruner reivindicó la importancia de la relación entre el adulto y el niño y del diálogo internalizado para la construcción del conocimiento. Para Vygotsky, indica Bruner (1982), la mente humana, ni crece naturalmente, por bien alimentada que esté, ni se encuentra libre de las trabas de las limitaciones históricas. Con su concepto de zona de desarrollo proximal, explica Bruner, Vygotsky concibe esto casi como el *modus operandi* (forma de experimentar) del niño para lograr su capacidad intelectual. La cultura, creada por la historia y transferida por las personas, proporciona los medios para avanzar hacia el futuro. “Este es el vehículo fundamental en el desarrollo, y es para Vygotsky, el instrumento por medio del cual la cultura se reproduce a sí misma”. Una de las principales implicaciones de la teoría de Vygotsky es que la búsqueda de explicaciones sobre los procesos psicológicos no inicia en el individuo, sino que la unidad de análisis debe ubicarse en la interacción social, en el medio sociocultural, en el desarrollo sociocultural. Este planteamiento representa una seria confrontación para la tradicional psicología centrada en los procesos individuales, en la mente o en la conducta del individuo aislado de las interacciones.

El segundo artículo trataba sobre la adquisición del lenguaje. En este artículo, Bruner mostró cómo en los actos previos al habla infantil pueden hallarse los precursores y prerrequisitos de la sintaxis, la semántica, la pragmática e incluso de la fonología. Bruner expuso ejemplos de estos precursores en algunos ámbitos importantes (cómo interpreta la madre el objetivo comunicativo del niño o su estrategia para pedir ayuda en una actividad conjunta, etc.), y concluyó el artículo con la hipótesis de que el conocimiento infantil sobre la necesidad de acción y de interacción social constituye la base para el desarrollo de la gramática. El último artículo lo escribió con motivo de la muerte de Jean Piaget y dedicó en su totalidad al investigador suizo. Bruner esbozó un delicado e intenso retrato tanto del hombre como del investigador. Ambas dimensiones de la persona eran prácticamente inseparables porque, como afirmó Bruner, Piaget solía dedicarse a su trabajo todo el tiempo, incluso durante sus paseos por la montaña o a orillas del lago ginebrino. Bruner (1982) retoma la idea de Piaget de 1973 de aprender inventando. Describe lo que en esa época se creía que era el niño, que solo dominaba el mundo representándose a sí mismo en sus propios términos, y desde entonces se ha llegado a admitir cada vez más que casi todo el aprendizaje, en casi todos los

marcos es una actividad comunal, un compartir de la cultura. No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que deba apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura, la importancia de negociar y compartir, en síntesis, la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual vive.

El poder de la mente alcanza su plenitud no solo en la acumulación sino en lo que podemos hacer con lo que sabemos, cómo somos capaces de crear posibilidades más allá de las convenciones del presente, de forjar nuevos mundos posibles (Bruner, 2007).

Marsico (2017) nos resume ‘la psicología cultural de la educación’ en cinco supuestos principales:

En sus distintas formas, la educación es un movimiento esencial para el cambio social, desde las guarderías a las escuelas profesionales y la educación continua. La educación, entendida como un movimiento personal orientado a una meta, reestructura las vidas personales tanto en la escuela como fuera de ella. En definitiva, el enfoque de considerar los movimientos educativos desde una perspectiva del desarrollo de la persona en diversos contextos sociales se ha debatido de muchas maneras. La propuesta que surge de la psicología cultural trata de examinar cómo se organiza la experiencia humana en el contexto educativo. Esto encaja con los procesos globales de multiculturalización de la mayoría de los países en sus respectivos órdenes sociales.

La educación constituye el límite exterior del desarrollo humano, pero es el único límite que no se traspasa definitivamente. Se encuentra en la frontera de la indeterminación. Constituye nuestro horizonte inalcanzable que se desplaza con nosotros. A cada paso, a medida que avanzamos hacia un nuevo nivel educativo, el horizonte avanza con nosotros. La idea detrás de esta conceptualización de los procesos educativos es la noción de estar en movimiento en contextos vitales culturalmente organizados (escuela, familia, iglesia, etc.) en ciertas coordenadas espaciotemporales específicas. La lucha por la incertidumbre es una característica inevitable de la locomoción humana sociocultural, que implica cruzar fronteras

entre distintos contextos sociales dentro de los límites insuperables de la irreversibilidad del tiempo.

La psicología cultural presupone axiomáticamente que los fenómenos sociopsicológicos son liminales puesto que emergen en las zonas limítrofes entre distintos individuos y estados colectivos (pasado-presente-futuro; dentro-límite-fuera). Del mismo modo, debería investigarse la naturaleza procesal de la emergencia del cambio en su condición de emergencia liminal. La atención, se centra en los fenómenos liminales en la educación de nuestro mundo contemporáneo globalizado.

El discurso pedagógico es ahora verdaderamente interdisciplinar, y sus aplicaciones en la gran mayoría de contextos culturales requieren tener en cuenta las expectativas culturales. En esta síntesis interdisciplinar, la base del conocimiento de la psicología cultural de la educación contemporánea es cada vez más internacional. Al mismo tiempo, cualquier aplicación de esos conocimientos en las áreas educativas de cualquier sociedad sigue siendo local. La reivindicación de Jerome Bruner sobre este tema es ilustrativa: Del mismo modo que no podemos entender completamente la acción humana sin tener en cuenta sus raíces en la evolución biológica y, al mismo tiempo, entender cómo se interpreta en la construcción de significado de los actores que participan en ella, tampoco podemos entenderla completamente sin tener en cuenta cómo y dónde se sitúa. Porque, el conocimiento y la acción son siempre locales, siempre se sitúan en una red de particulares.

La psicología cultural de la educación reivindica la contextualización de la experiencia humana y de las generalizaciones teóricas del carácter teleogenético de la psique. Ofreciendo un nuevo horizonte posible para la educación (que, en última instancia, versa sobre cómo nos hacemos humanos), trata de superar la esquizofrénica diversidad de pequeñas intervenciones subordinadas a esta y otra nueva tendencia o petición, o a un nuevo problema emergente. La psicología cultural de la educación propone una idea renovada de la intervención pedagógica, ya no como un *patchwork* de prácticas individuales sino como una obra creativa en la que el conocimiento teórico, los ejemplos metodológicos y las intervenciones culturalmente significativas y contextualizadas (en un contexto pedagógico específico) están unidos indisolublemente. Por tanto, la educación, desde la perspectiva de la psicología cultural, concierne a tanto la práctica como a la teoría, y la práctica no consiste en meras acciones,

sino que encapsula la teoría, mientras que la teoría ilumina el curso de acción y ofrece un marco general para comprender la conducta humana. “La evolución de la mente está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la realidad está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de este simbolismo” (Bruner, 1997).

Temporetti (2017) explica que, desde esta perspectiva compleja y dialéctica de Bruner, el individuo no es una unidad discreta aislada, separada, por fuera de la red social y de la trama simbólica en movimiento, en conflicto y en transformación. En este enfoque el individuo, sin perder su singularidad y movimiento propio, se extiende, más allá de la piel. Se encuentra inmerso en un “sistema sígnico transaccional, intersubjetivo que sostiene, completa, potencia y regula la percepción, el pensamiento, el razonamiento, el deseo, entre otros, o bien para potenciar su autonomía y libertad o para limitarlo, controlarlo, dominarlo o, ambas cosas a la vez”.

El culturalismo da cuenta de cómo los seres humanos de comunidades culturales crean y transforman los significados, es por ello que podemos afirmar que actúan de afuera hacia adentro. Bruner desarrolla nueve postulados que sostienen a una perspectiva psicocultural de la educación.

1. Postulado Perspectivista: el significado de cualquier hecho está signado por la perspectiva o marco de referencia en términos del cual se construye. La interpretación de los significados refleja las historias de los individuos y la forma de construir la realidad, todo está impregnado por la cultura.
2. Postulado de los límites: las creaciones de significados de los seres humanos están limitadas de dos maneras. La primera, la de la propia naturaleza del funcionamiento mental humano que no debe entenderse como la dotación innata fija del hombre sino también se reflejan en cómo representamos el mundo a través del lenguaje y las teorías populares. La segunda, la de las constricciones impuestas por los sistemas simbólicos accesibles a las mentes humanas, en general, límites impuestos por la propia naturaleza del lenguaje y sistemas accesibles a distintas culturas. El pensamiento toma su forma del lenguaje en que se

formula o expresa y las víctimas reales de los límites del lenguaje son aquellos que son menos conscientes del lenguaje que hablan.

3. Postulado del Constructivismo: la realidad que asignamos a los mundos que habitamos, es construida. Es el producto de la creación de conocimiento conjunto sustentado por las tradiciones de formas de pensar de una cultura determinada.

4. Postulado Interaccional: mediante la interacción con otros, los estudiantes descubren de qué trata la cultura y cómo se concibe el mundo, por ello se favorece una comunidad mutua en la que el aprendizaje sea un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras, y no sencillamente del mostrar y contar.

5. Postulado de la Externalización: toda actividad cultural colectiva es producir “obras” que lleguen a una existencia propia y que dejen traslucir la identidad de aquellos que participan en ella. En este sentido, la externalización produce un registro de nuestros esfuerzos mentales, es decir, el pensamiento se transforma en un producto final. Así las culturas logran trascender al conservar y dar continuidad a sus obras.

6. Postulado del Instrumentalismo: la educación siempre tiene consecuencias sobre las vidas de aquellos quienes la recibieron. Estas consecuencias son instrumentales en las vidas de los individuos ya que la educación aporta formas de pensar y de hablar con las que después las personas pueden destacarse en los distintos grupos sociales y laborales. La educación no es neutral ya que tiene consecuencias sociales y económicas.

7. Postulado Institucional: en la medida en que la educación se institucionaliza en el mundo desarrollado comienza a tomar el mismo comportamiento que el resto de las instituciones y consecuentemente sufre inconvenientes comunes a ellas. Las culturas se componen de instituciones que determinan qué función tiene cada miembro y qué estatus se les otorga. Los individuos no pertenecen únicamente a una sola institución ya que forman parte de una familia, un grupo ocupacional, un barrio, una nación, un partido político, entre otras. De esta manera las instituciones se pueden complementar unas con otras como también compiten por privilegios y poder.

8. Postulado de la Identidad y la Auto-estima: sostiene que la única cosa más universal sobre la experiencia humana es el fenómeno del Yo, y se sabe que la educación es crucial para su formación. Hay dos aspectos del Yo que se consideran universales, el primero es la agencia, y el segundo, la valoración. La agencia del Yo deriva de la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta. Las personas se experimentan a sí mismas como agentes. Para ello construyen un sistema conceptual que organiza un "registro" de encuentros agenciales con el mundo, un registro que está relacionado con el pasado ("memoria autobiográfica") pero que también está extrapolado hacia el futuro, un Yo con historia y con posibilidad, un yo que se desborda hacia las cosas y las actividades. La segunda característica, es la valoración. No solo se experimenta el Yo como agente, se valora también la eficiencia en llevar a cabo lo que esperábamos o lo que se nos pidió hacer. El Yo va tomando cada vez más el sabor de esas valoraciones. Bruner llama "autoestima" a esta mezcla de eficacia y auto-valoración. Es decir, la combinación de aquello que creemos que somos (e incluso esperamos ser) capaces, y lo que nos tememos está más allá de nuestro alcance.

9. Postulado Narrativo: reconocido como forma de pensamiento y como vehículo para la creación de significado. La importancia de la narración para la cohesión de una cultura es tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo. La habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un lugar para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos.

Miguel Ángel Zabalza

Miguel Ángel Zabalza, que en las publicaciones más reciente suma su segundo apellido Beraza, nació en Pamplona en 1949. Se graduó en Pedagogía en 1973, en Criminología en 1978 y se doctoró en Psicología en 1979, los tres títulos los obtuvo en la Universidad Complutense de Madrid. En su libro de 2006 se autodefine (en su *streeptease*, como lo denomina) como psicólogo y pedagogo, profesor de la Universidad de Santiago de Compostela, que ya ha superado los 500 años (la primera Universidad fundada en Galicia y la sexta de toda España). La Institución que cada uno tiene a sus espaldas, dice Zabalza, está muy marcadas por la historia y las tradiciones universitarias, las culturas institucionales de ciertas Facultades, la organización de los estudios, los recursos didácticos empleados, los

modos de relación con los estudiantes o la percepción del papel del profesorado universitario, vinculado no solo a la docencia, sino también a la investigación, incluso el tipo de relaciones con la sociedad, que le dan un marco a su accionar. En 2020, con motivo de su jubilación como catedrático emérito de la Universidad de Santiago de Compostela, Patricio Royo, Fernández March y Trillo Alonso le hacen un homenaje con cierto humor. Lo describen como una persona con una insaciable curiosidad y una envidiable capacidad de síntesis, que a lo largo de su vida inventa algo que hacer y lo hace, una investigación, un libro, una conferencia o una reunión con los amigos en cualquier parte del mundo, a menudo, todo ello al mismo tiempo. La clave de la bóveda de todo, donde en tensión se equilibran todos los arcos (todas las ideas y proyectos), radica en su insaciable curiosidad y en su envidiable capacidad de síntesis. Su obra científica se reúne, más o menos, en 16 libros de su autoría, 15 en colaboración y otros 13 como editor o director; 146 capítulos de libros; 75 artículos; 24 Tesis doctorales dirigidas; 23 proyectos de investigación financiados (Patricio Royo et al, 2020).

Como referencia de lo que transcurrió en los últimos 20 años, Patricio Royo y colaboradores (2020) toman como punto de partida cuando los ministros de educación europeos firmaron la Declaración de Bolonia en 1999, generando la respuesta europea a una exigencia mundial de transformación de la educación superior, y que todavía no ha culminado. Han transcurrido años vertiginosos, en los que las universidades han hecho un gran esfuerzo por volver a diseñar sus titulaciones desde presupuestos nuevos e intentando cambiar la cultura docente del profesorado. Los obstáculos más difíciles para implantar una nueva cultura educativa o una nueva concepción de las titulaciones universitarias no se encuentran en esas inercias y resistencias inevitables en cualquier organización compleja. El problema es que cualquier profesora o profesor universitario hace las cosas como honestamente cree que debe hacerlas, al menos la inmensa mayoría. Las titulaciones, buenas o malas, son como colectivamente se cree que deben ser, y como ya es sabido, las creencias orientan nuestros actos y decisiones. Algo tan complejo como pasar de titulaciones-temarios a titulaciones centradas en las ideas y las competencias de los estudiantes requiere algo muy diferente que una charla sobre competencias (Patricio Royo et al, 2020).

Para intentar acotar el recorrido de este autor, es posible concentrarse en tres grandes cuestiones o preocupaciones centrales en el trabajo y la investigación de Miguel Ángel

Zabalza. Las dos primeras hacen referencia al diseño de las titulaciones y se concentran en dos de los puntos claves del cambio que se pretendía: las competencias y las prácticas. La tercera cuestión se centra en el profesorado y el modo en que los programas de formación han modificado su cultura docente.

El enfoque curricular puramente académico que domina a distintas disciplinas científicas constituye el objetivo fundamental de las titulaciones. Frente al planteamiento tradicional, surgió lo que se llamó de forma abreviada “diseño por competencias”, que proponía a partir de los distintos retos, ocupaciones o responsabilidades del entorno profesional (perfiles de salida) formar las competencias necesarias para ser capaz de hacerles frente. Esto abrió un debate ideológico-político que ha rodeado en estos años la apuesta por una educación superior centrada en competencias. Algunos lo ven como positivo mientras que otros destacan la dimensión económica de la formación de competencias y las vinculan a la mera producción de capital humano. Más allá del debate, lo que queda claro es que la puesta en marcha de los nuevos diseños orientados hacia las competencias conlleva retos importantes en términos de formación del profesorado y cultura docente, liderazgo institucional, integración y coordinación curricular, diseño de procesos de aprendizaje centrados en la acción del participante en situaciones socio-profesionales realistas, innovación organizativa y tecnológica o transformación de los procesos de evaluación, entre otros. Miguel Ángel Zabalza, como él mismo afirma, lleva más de 30 años “cortejando” el tema y ha hablado, escrito y reflexionado mucho alrededor del mismo. Para Zabalza se hace necesario acudir a modelos de aprendizaje o entornos de aprendizaje que pongan el énfasis en la experiencia y el contexto.

Zabalza (2006) considera a la Universidad como un espacio de toma de decisiones formativas, sin dejar de reconocer otros aspectos que también son relevantes: la financiación, la investigación, la gestión, las relaciones externas, entre otras. Es decir, en el escenario formativo universitario se entrecruzan diversas dimensiones (agentes, condiciones, recursos, fuentes de presión, etc.). Según Zabalza se identifican cuatro ejes vertebradores de la actuación formativa universitaria, que viene, además, marcada por un doble espacio de referencia, un espacio interno (la Universidad) y un espacio exterior, dinámicas de diverso tipo, externas a la Universidad, pero que afectan su funcionamiento.

Así, el contexto institucional, los contenidos de las carreras, los profesores y el alumnado, constituyen los cuatro vectores del escenario didáctico universitario, desde una visión hacia adentro de la Universidad. Las políticas de Educación Superior, los avances de la Ciencia, la cultura y la investigación, los colegios profesionales y el mundo del empleo son los cuatro ejes externos que inciden de manera directa en el establecimiento del sentido y en la gestión de lo universitario. Estos cuatro ejes entrecruzan las influencias internas y externas. La Universidad queda constituida como un escenario complejo y multidimensional, en el que inciden y se entrecruzan influencias de muy distinto signo, lo que exige una contextualización del marco más general.

La universidad es un todo complejo, esta perspectiva, dice Zabalza (2006), surge de su propia experiencia como docente universitario, y todo lo que la historia institucional provee, a lo que agrega que, los otros dos ejes son la perspectiva curricular y la calidad de la docencia. La perspectiva curricular es una visión de la enseñanza universitaria muy centrada en la docencia y en sus condiciones. La enseñanza universitaria es para Zabalza un período de formación de los estudiantes, formación que va más allá de lo que puede significar dominar el contenido científico de las disciplinas para abarcar un conjunto de capacidades y disposiciones (competencias) mucho más amplio. Esa es la perspectiva curricular, el establecer como figura de análisis lo que la Universidad tiene de institución formadora y dejar en un segundo plano, otros aspectos que, desde otras perspectivas, tendrían un valor más central, como son las políticas universitarias, la investigación, las relaciones laborales, entre otras. En relación con la calidad, remarca que para muchos está instalada la convicción de que lo realmente sustantivo del paso por la Universidad es que te da un título, una acreditación. Afortunadamente, los parámetros han cambiado, y esta presión, ejercida por los gobiernos, sumada a la responsabilidad de los profesores universitarios, ha elevado el tema de la calidad a uno de los principios básicos de actuación institucional. Por lo que, hablar de Universidad y reflexionar sobre el trabajo que hacemos en ella como profesores, constituye un proceso imprescindible (Zabalza, 2006).

La enseñanza, aunque la entendamos restrictivamente como la gestión del programa de una disciplina, es una realidad compleja, que trasciende lo que sucede en una clase o un laboratorio. No todos los profesores universitarios piensan que la docencia sea algo realmente

fundamental para la formación universitaria. No son las clases las que marcan la calidad sino la presencia y uso de múltiples recursos puestos a disposición de los estudiantes, como ser bibliotecas, salas de computadoras, lugares de estudio, fuentes de documentación. Desde esta perspectiva, la Universidad sirve para poco, se sale de la carrera sin demasiados conocimientos relevantes y sin estar en condiciones de ejercer una profesión. Este posicionamiento negativo no deja de provocar una enorme preocupación a quienes tienen interés de proclamar lo contrario. La responsabilidad del profesor en la formación y el desarrollo de los estudiantes. La buena enseñanza marca una diferencia sustantiva. Por su propia naturaleza compleja, la docencia, en cualquiera de los niveles de formación, constituye un objeto esquivo a la investigación experimental, ya que no es posible controlar la gran cantidad de variables y circunstancias que afectan el desarrollo de la enseñanza y a la consolidación de sus efectos. Pero el hecho que no se pueda estudiar con las mismas garantías que puede estudiarse un fenómeno físico no significa que no pueda ser estudiado y comprendido con rigor (Zabalza, 2006).

Para algunos profesores, dice Zabalza (2006), enseñar es algo artístico y depende de las particulares cualidades del docente. Entre los mitos rescata, “a enseñar se aprende enseñando”, “no se trata de una actividad científica regulable, no hay normas como enseñar bien”, como cada materia es distinta, requiere de un tipo de estrategia didáctica muy diferente. Aceptar que no existe un único modelo de enseñanza de calidad no significa que no existan una serie de condiciones generales que diferencian en cualquier espacio, momento o disciplina la buena enseñanza de la que no lo es. Es cierto que enseñar es una actividad compleja en la que intervienen múltiples variables, pero eso no justifica entender que, puesto que no se puede establecer reglas estrictas (científicas) para desarrollarla, no se pueda marcar condición alguna. La buena enseñanza no depende de lo que cada cual opine o guste improvisar. En ningún caso se puede hablar de técnicas muy cerradas o conductuales, ni se podrán plantear los procesos de enseñanza en términos de causa-efecto. Subraya Zabalza (2006), “lo que todos los profesores necesitamos es un conocimiento profesional de la docencia. Ese es nuestro trabajo y llevarlo a cabo en buenas condiciones exige saber de él, sobre su teoría y sobre su práctica, con una cierta profundidad”. Es un conocimiento que se construye en la práctica, pero no sólo desde ella. La práctica analizada genera teoría y la teoría hace posible poner en marcha un tipo de práctica fundamentada.

¿Qué tipo de competencias definen el perfil docente? Para responder esta pregunta, hay que mantener un cierto nivel de reflexión, no puede basarse en meras opiniones ni construyendo un discurso que resulte inasequible. Pueden quedar aspectos importantes sin considerar, pero la mirada está puesta en aportar en forma original al análisis de la figura y la función de los docentes universitarios.

Zabalza (2006) define como Competencias al “constructo que nos sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”... “es la capacidad de usar el conocimiento, las destrezas relacionadas con productos y procesos, de manera eficaz, para lograr los objetivos propuestos. Estas actividades requieren planificación, ejecución y control”. Zabalza ha propuesto diez competencias como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios.

1. Competencia para Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que incluye: diseñar programas adaptados a las circunstancias, seleccionar los distintos dispositivos, comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje. Se planifican los objetivos, los contenidos, los métodos y las evaluaciones. Además, las estrategias de apoyo y la evolución del proceso.

2. Competencia para Seleccionar los contenidos disciplinares: el profesor debe seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos. Seleccionar equilibradamente entre hipertrofia de contenido y contenidos muy reducidos, para luego acomodarlos a las necesidades de los estudiantes, adecuarlos a los tiempos y recursos, luego organizarlos. Secuenciarlos de modo que logren un orden y relación para que el alumnado pueda entender el sentido y aplicabilidad. Siguiendo determinados criterios (cronológico, facilidad a dificultad, lógica de la disciplina). La secuenciación puede ser con distintos niveles de centralidad, con saltos interconectando conceptos y visiones disciplinares, convergente, en espiral o interdisciplinares.

3. Competencia para Comunicar. Se divide en

a- Producción comunicativa: capacidad para gestionar didácticamente la información y/o destrezas que se pretende transmitir a los estudiantes. Convertir conocimiento en un

mensaje didáctico para que ellos realicen la misma operación a la inversa. La secuencia de pasos sucesivos hace que los mensajes didácticos sean muy vulnerables.

b- Refuerzo de la comprensibilidad: la enseñanza no es lineal, es un proceso que se produce en espiral, con razonables niveles de redundancia. Existe superposición de códigos, apertura y cerrazón del lenguaje y acondicionamientos (simplicidad, orden, brevedad, estimulación suplementaria).

c- Organización interna del lenguaje: es importante en el modelo constructivista: 1- anunciar; 2-análisis; 3- resumen, dejar en claro cuál es el todo y cuáles son las partes y que tipo de relaciones se mantienen. Mostrar la totalidad, seleccionar y justificar la selección.

d- Connotación afectiva del mensaje. Un buen profesor transmite pasión. El lenguaje apela a los receptores

4. Competencia para Manejar nuevas tecnologías. Herramienta insustituible, de indiscutible valor y efectividad. Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC). Exige pasar de mentalidad Gutenberg a mentalidad NTIC. Incluye: internet, e-mail, multimedia, videoconferencias, entre otras. Necesita de técnicos informáticos y especialistas en su diseño y producción para incrementar la calidad, considerar el diseño para evitar modelos conductivistas con escasos retos intelectuales. Incluye:

a- Enseñanza a distancia: modifica el rol del profesor en un orientador, que debe seleccionar el material y guiar a los estudiantes a decodificar el mensaje.

b- Como medio de Comunicación: tutorías por correo electrónico, debates en chat, debates en red, solución de problemas, trabajo colaborativo entre estudiantes (inclusive de otras universidades) videoconferencias.

5. Competencia para Diseñar la Metodología y Organizar las actividades. Incluye decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes. Se solapa con Planificar, comunicar, relaciones interpersonales y evaluación.

a. Organizar los espacios. Los aularios son lugares neutros sin identificación. Los espacios se relacionan con el nivel de implicación del alumnado y de satisfacción de docentes

y estudiantes. Incluye la sensación de bienestar/malestar de las condiciones. Además, es importante para transformar la lección magistral en lugares de aprendizaje más autónomo, más diversificado. El ambiente se convierte en un mensaje. Se detectan zonas: zona delantera y central es la zona de acción, donde los estudiantes están más implicados en las actividades de la clase, mientras que la zona posterior y los laterales se convierte en la zona marginal, con menor actividad de los estudiantes, están más desconectados. Las zonas se rompen con el cambio en la distribución (circular), con el desplazamiento del profesor, con solicitar la intervención de los estudiantes de las zonas marginales o con plantear tareas a realizar en grupos. Otros espacios distintos del aula puede convertirse en nuevas oportunidades, donde los espacios se convierten en oportunidades y agentes de aprendizaje. Escenarios activos que generan distintos tipos de recursos y distintas estrategias de oportunidades.

b. La selección del método. Como abordar los contenidos, como organizar los grupos de estudiantes, las tareas o actividades y las relaciones interpersonales. Dentro del método didáctico se destacan tres: Lección magistral, trabajo autónomo de los estudiantes y trabajos en grupos. Cada uno tiene ventajas y desventajas. El mejor método sería una combinación de distintos métodos.

c. Selección y desarrollo de tareas instructivas. Variedad de tareas: cambiar la actividad es un estímulo a la motivación e introduce demandas cognitivas. Analizar, comparar, valorar algo, inventar, proponer, explicar, entre otras. Importancia de los productos que pueda producir la actividad (documento) que refuerce el criterio de validez, de significación o de funcionalidad.

6. Competencia para Comunicarse/relacionarse con los estudiantes. Es una competencia transversal, ya que la comunicación es intencional para que los sujetos aprendan. La enseñanza abre procesos de intercambio o que van mucho más allá de las informaciones. La enseñanza se construye a través de las relaciones interpersonales. Condiciones que dificultan la comunicación: clases numerosas (anonimato de los estudiantes, dificultad para preguntar, actitud pasiva y receptiva), estilo de liderazgo del docente (autoritario o directivo, democrático o participativo, *laissez faire* o pasivo). El docente debe tener cierto grado de sensibilidad para responder a las demandas de los estudiantes y debe lograr un equilibrio entre la libertad de movimientos de los estudiantes (autonomía) y las acciones de guía para

abordar los objetivos propuestos (estimulación). Gestionar adecuadamente las relaciones interpersonales no es una tarea sencilla. El clima de la clase integra distintas dimensiones y determina la calidad y productividad de estudiantes y profesores, puede convertirse en un factor de desarrollo. Ha recibido distintos abordajes de análisis, pero en definitiva es la habilidad para integrarse de manera adecuada en el contexto de relaciones interpersonales en el que se produce la interacción profesor- estudiante. Es un importante componente del perfil profesional de los docentes, se construye con elementos no sólo racionales sino también emocionales. Conduce a la metacomunicación.

7. Competencia para tutorizar: forma parte sustancial del perfil del docente universitario. Resulta muy importante rescatarla en toda su profundidad. La creciente borrosidad de la función formadora del profesorado que ha ido provocando una notable pérdida de identidad de la tutoría. Existen distintos tipos de tutorías, por lo general tiene una función orientadora. Todo profesor es tutor y dirige el proceso de formación, se lleva a cabo en distintos momentos y puede tener diferentes propósitos, entre ellos seguir de cerca el trabajo del alumnado. Otros tipos: en educación a distancia, en prácticas profesionales, etc. El dilema se presenta en lograr un equilibrio entre apoyo y control, entre los contenidos académicos y los personales, entre la centralidad y la marginalidad de la tutoría. Entre los aspectos actitudinales del tutor se destaca: accesibilidad, flexibilidad/formalización, locuacidad, credibilidad, paciencia.

8. Competencia para Evaluar: actividad que más fuertes repercusiones tiene en los estudiantes. Repercusión poco tangible, vinculada a la moral, autoestima, motivación al aprendizaje. Además, repercusiones académico-administrativas y económicas. Pueden darse en los docentes dos situaciones enfrentadas, por un lado, insatisfacción por la actividad, ya que su satisfacción está en dar clase y abrir nuevas perspectivas científicas, culturales y profesionales. Su papel es de facilitador y de guía, pero no de juzgador. Por otro lado, están los docentes que no conciben una enseñanza sin evaluación. La evaluación juega un rol de autoafirmación y de arma profesional. La evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el ejercicio de la profesión. Si bien los egresados deberán continuar con su formación, la institución garantiza, al menos, los contenidos mínimos para incorporarlo a la profesión.

9. Competencia para Reflexionar e investigar sobre la enseñanza: Los trabajos referidos a la docencia universitaria se han convertido en un reducto especializado casi exclusivo de pedagogos y psicólogos, son pocos los trabajos multidisciplinarios, si bien hay demanda de formación, no tienden a consolidarse en cuestionamiento y búsqueda de las variables que afectan a la docencia. El docente considera que ese es un ámbito ajeno. Por lo general el discurso de los especialistas está centrado en aspectos formales sin considerar el contenido. Además, hay escasa incidencia en las instituciones de los análisis y recomendaciones.

10. Competencia para identificarse con la institución y trabajar en equipo: es una competencia transversal que focaliza en la integración de los profesores en la organización y la disposición (actitud) y aptitud (técnica) para trabajar coordinadamente con los colegas. Saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional. El trabajo colaborativo tiene una cualidad moral, se basa en solidaridad, apoyo mutuo, disponibilidad para la colaboración, la cooperación, el trabajo en equipo, la colegialidad como cultura en busca de los fines de la institución. Por lo general, la colegialidad es una cualidad deficitaria, el docente tiene escasa disposición a superar el individualismo y resistencia a identificarse con el espíritu o la misión de la institución. No existe el sentimiento de pertenencia. La coordinación facilita el desarrollo de las tareas, mejora la efectividad de los individuos, pero puede restringir la libertad de acción individual y convertirse en una fuente de conflictos. La coordinación no debe perder de vista las necesidades, intereses y expectativas de los individuos. Los profesores pueden encontrarse entre dos extremos, los que ven a la Universidad como una actividad marginal, en momentos específicos (clases) o los que no limitan su horario o esfuerzo, sienten que la institución les pertenece. Esto es último es muy difícil del lograr, por un lado, es aceptar que alguien puede decir cómo funcionan las cosas, y por el otro, el compromiso está centrado en el espacio científico de la disciplina, que incluye preparar una publicación, leer contenidos disciplinares, que, además, conducen al crecimiento personal.

Capítulo 3: Objetivos

Objetivo General

Caracterizar las concepciones referidas a la docencia universitaria que poseen los noveles doctores en Ciencias Biológicas identificando cuáles podrían direccionar su proceso formativo como docentes universitarios

Objetivos Específicos

-proponer un instrumento de recolección de datos que permita explorar las concepciones referidas a la docencia universitaria identificando los ámbitos teóricos prevalentes

-generar categorías y subcategorías dentro de estos ámbitos teóricos

-identificar las concepciones que podrían direccionar el proceso formativo como docente universitario

-relacionar los resultados del análisis con el recorrido de vida de los sujetos y las oportunidades institucionales

-reflexionar respecto al lugar que ocupa la docencia en los futuros profesores universitarios

Capítulo 4: Metodología

Construcción del Marco Metodológico

Este trabajo de Tesis se situó en y desde el campo teórico educativo sirviéndose de múltiples disciplinas para comprender y analizar las concepciones de los docentes universitarios noveles, doctores en Ciencias Biológicas.

La aproximación al fenómeno de estudio que se ha seguido se encuentra bajo un paradigma interpretativo (Bassegy, 1999), ya que el propósito es comprender, descubrir, e interpretar la realidad, más que probar hipótesis previamente determinadas. El interés se enfocó en comprender un proceso social y educativo (el desarrollo profesional docente), complejo por naturaleza, buscando hacer explícita la voz de los docentes entrevistados. No se pretendió explicar, controlar y predecir como en el paradigma positivista, ni conseguir la emancipación y transformación de la realidad, como pretende el paradigma crítico (Muñoz-Catalán, 2009). Con el propósito principal de comprender e interpretar la realidad, se utilizaron principalmente métodos y técnicas de naturaleza cualitativas que permitieron conocer la realidad en un proceso de indagación; aunque, se ha apoyado en aspectos cuantitativos multivariados en el caso del análisis de las frecuencias con las que los entrevistados realizaban las actividades docentes.

Se partió del análisis como un proceso de interpretación en el que juega un papel crucial la habilidad del investigador para reconocer y atribuir significado, que procede tanto de su inmersión en los datos como de su conocimiento y experiencia profesional. A esto se le conoce como sensibilidad teórica (Strauss y Corbin, 1994). Por lo tanto, en este abordaje interpretativo se ha de ser consciente de que se construyó la propia interpretación del fenómeno a partir de lo que, a juicio de la Tesista, se consideró que se puso de manifiesto en las palabras de los docentes entrevistados.

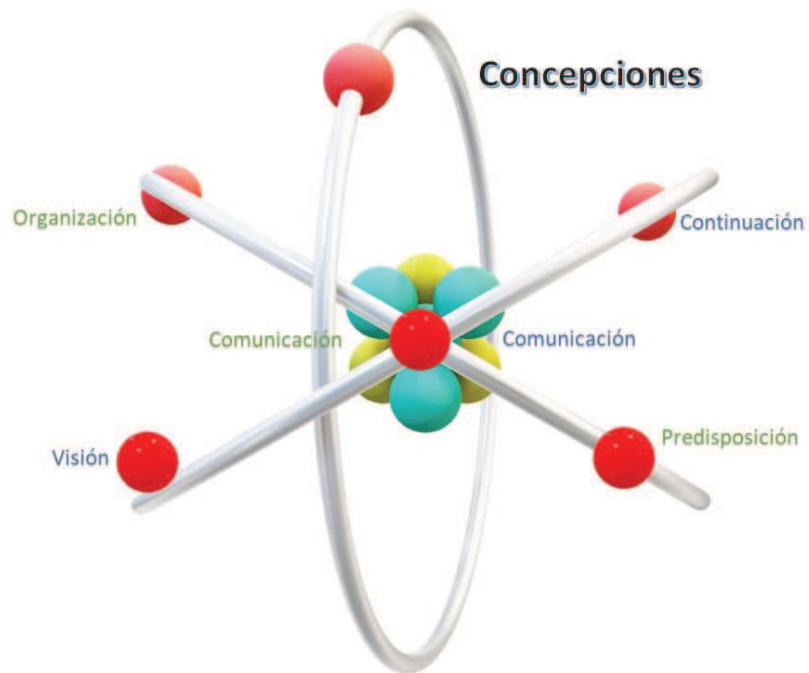


Figura 2. Aproximaciones a las categorías y sus contextos.

La Figura 2 fue creada con la idea de modelizar como núcleo de la investigación los procesos que constituyen las concepciones de los noveles docentes universitarios, doctores en Ciencias Biológicas. Estas concepciones podrían construirse en torno a dos niveles, el culturalismo y las competencias, ambos aportan categorías y subcategorías, sin embargo, comparten un mismo “electrón”, que se mueve en el nivel de energía de la comunicación. Si bien el nombre de la Tesis inicia con el término categorizar, la idea principal es interpretar las concepciones. La mirada es más bien “conciliadora” apartándose de dualismos y antinomias.

Fuente de obtención de datos

1- documental: es la dimensión de la investigación que considera diferentes tipos de documentos que permiten, entre otras cosas, profundizar en aspectos, elementos, características y rasgos propios del contexto de estudio.

La valoración documental consistió en:

a) la investigación de las páginas Web de las tres UUNN (UNL, UNR y UNER) focalizando en la búsqueda la información referida a:

- Facultades cuyas carreras tengan contenidos vinculados a las Ciencias Biológicas
 - Cursos, Especializaciones o Posgrados (Maestrías o Doctorados) referidos a Docencia Universitaria presentes en esas Facultades vinculadas a las Ciencias Biológicas
 - Historia, documentos en línea y estructuración institucional
- b) análisis de los postulantes a las entrevistas partiendo de tablas enviadas por el Departamento de Personal de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de UNL y de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de UNR con datos de docentes que tenían Doctorados en Ciencias Biológicas, junto con el dato de la edad o la antigüedad laboral y una dirección de correo electrónico para iniciar los contactos.
- c) *Curriculum vitae* (CV) de los docentes que aceptaron participar, lo que posibilitó recolectar datos biográficos y formativos de los docentes entrevistados.

Se buscó interactuar con docentes universitarios de distintas áreas disciplinares de las Ciencias Biológicas, pertenecientes a tres UUNN públicas de la región Litoral de la Argentina, pero con la restricción de que sean menores de 40 años. El objetivo de este criterio de selección fue obtener una mirada focalizada en experiencias y concepciones que contuviera recorridos laborales acotados en la docencia universitaria, que permitieran interpretar los procesos de su formación como docentes. De forma azarosa se comenzó con los docentes de UNL que estaban incluidos en la lista del Departamento de Personal y a los primeros entrevistados se les solicitó que favorezcan el acercamiento de colegas que cumplan con los requisitos y que pertenezcan a cualquiera de las tres UUNN incluidas.

A los docentes que aceptaron participar a través del acuerdo firmado del consentimiento informado (protocolo aprobado por el Comité de Ética y Seguridad de la Investigación de la FBCB, UNL, Anexo I), se les solicitó que envíen su CV, se les sugirió reemplazar el nombre y apellido por un código formado por los seis dígitos de la fecha de nacimiento (ddmmaa) y las iniciales del nombre y apellido. Este código posteriormente fue reemplazado por el número asignado por el orden de la entrevista, de 1 a 25. Además, se les solicitó un apodo para nombrarlos durante la entrevista posterior y se acordó la aceptación del registro mediante grabadora de audio.

2-Entrevistas en profundidad: se trata de un espacio consensuado, no espontáneo, en el cual se aborda un tema o asunto en particular, cuya especificidad está dada por el diseño de la

investigación. Para el registro se utilizó un teléfono celular equipado con software que permitió grabar las entrevistas. Se pudo observar que este tipo de equipo, tan cotidianamente utilizado, no atrajo la atención ni irrumpió el flujo natural de las entrevistas. Además, durante las entrevistas se utilizaron notas de campo que complementaron el registro de datos. Se tomaron notas durante y después de cada entrevista como lo recomiendan Taylor y Bogdan (1996).

Los sujetos de la investigación

Se realizaron entrevistas a jóvenes doctores en Ciencias Biológicas, pertenecientes a las UUNN incluidas, con el fin de registrar y analizar concepciones, intereses, relaciones y tensiones con la docencia universitaria, considerando los siguientes criterios:

- Haber realizado el doctorado con una beca de dedicación exclusiva para investigación disciplinar en Ciencias Biológicas
- Poseer un cargo de docente universitario, esto incluye: Auxiliares docentes (Ayudante o JTP) o Profesores (Adjunto, Asociado o Titular)
- Estar vinculado en la actualidad con tareas de Investigación en Institutos de Investigación o en la Universidad (Beca de Posdoctorado, Carrera de Investigador Científico o Docente-Investigador)
- Tener aproximadamente 40 años o menos

El análisis de las sesiones se abordó en tres fases. En primer lugar, se realizó el análisis de la historia de vida de cada docente utilizando el CV que permitió vincular lo dicho en la entrevista con lo que declaró de interés en su resumen de actuación. En segundo lugar, las entrevistas y el análisis de las imágenes construidas durante la entrevista y, por último, las transcripciones de las entrevistas y su categorización. El conjunto de las tres fases constituyó los resultados de la investigación.

Fase 1. Análisis del CV

Se focalizó en los datos de edad, cargo, carrera docente, cursos de formación en docencia, institución/es de pertenencia, entre otros.

Fase 2. Entrevistas, construcción de imágenes.

Se realizaron las 27 entrevistas a los docentes de UNL, UNR y UNER, utilizando preguntas orientadoras. Dos de estas entrevistas fueron utilizadas para validar el instrumento de recolección de datos pero no fueron incluidas en el análisis (Simoniello et al, 2022). Estas preguntas se construyeron para generar una guía para el investigador considerando las categorías y subcategorías fijadas para la investigación. Todas ellas fueron de carácter abierto.

Las preguntas que se enumeran *a posteriori*, fueron primero realizadas a los dos docentes que cumplían con los requisitos pero que su única función fue permitir comprobar que el uso de la imagen permitía realizar un adecuado inicio del diálogo y además generar variables para un posterior análisis multivariado. Sumado a esto, permitió constatar la comprensión de las preguntas así como la adecuación de las respuestas a las categorías y subcategorías generadas previamente.

- 1- Inicio del diálogo: ¿Cuál fue el tema de tu tesis de doctorado? ¿Seguís trabajando en investigación con el mismo tema?
- 2- Posteriormente, se les presentó a los entrevistados un gráfico que incluía nueve cuadros con actividades que suelen realizar los docentes universitarios: Seleccionar los contenidos, Comunicarse con los alumnos, Manejar las TICs, Organizar las clases, Tutorías o consultas, Evaluar, Trabajar en equipo, Planificar, Investigar. La imagen también incluía un círculo que representaba a actividades docentes en general y en su centro un círculo relacionado a su accionar docente, Figura 3).

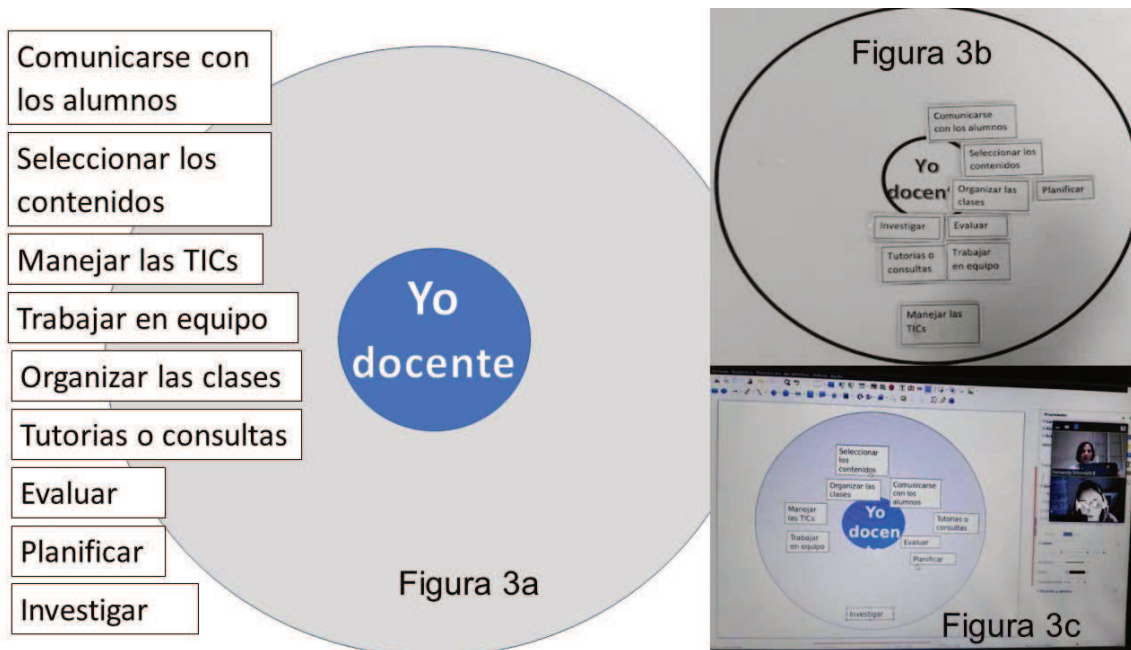


Figura 3. Gráfico utilizado para realizar las entrevistas. 3a: actividades propuestas para analizar. 3b: dispositivo inmantado. 3c: archivo editable para entrevista virtual

-Te presento este esquema, vos sos el círculo interior (yo docente), y respecto a ese círculo central, colocá más cerca las tareas que como docente universitario realizas más frecuentemente o que te parecen más importantes y más lejos las tareas que realizan otros docentes o por fuera del círculo las actividades que considerás que no se relacionan con la docencia universitaria.

Para los docentes que realizaron la entrevista de forma presencial la imagen estaba montada en una superficie metálica y las tareas tenían imanes, para las entrevistas virtuales se utilizó un archivo editable con extensión ppt.

Una vez terminada la construcción de la imagen, se les pidió que categoricen las actividades según la frecuencia con que realizaban las actividades en: Cerca (C), Medianamente Cerca (M) y Lejos (L). Posteriormente, con estas categorías se realizó un análisis de correspondencias múltiples (Greenacre, 1984) utilizando el software estadístico SPSS versión 25 de IBM® para Windows.

3- (Competencias) ¿Cuáles de estas actividades representan tensiones en tu labor docente y cuáles no? ¿Cuáles te gustan más hacer?

- 4- (Visión: límites) ¿Qué cosas te parece que limitan o dificultan las actividades en el aula/laboratorio?
- 5- (Instrumental y Externalización) Además del título universitario, ¿qué otros elementos o aspectos debería aportar la Universidad a sus estudiantes? ¿y a la sociedad?
- 6- (Institucional) ¿Qué aspectos de la Institución te hacen sentir cómodo?
- 7- (Autoestima) ¿Qué aspectos destacas de tu crecimiento profesional? ¿están tus logros en sintonía con tus metas?

- 8- (Perspectiva) ¿Cómo ves la Universidad hoy? Las entrevistas se realizaron entre 2019 y 2020, a doctores en Ciencias Biológicas, docentes universitarios de UNL, UNR y UNER que aceptaron participar. El 50% de las entrevistas se realizó de manera virtual utilizando como mediadora la plataforma Zoom debido al aislamiento vinculado con la pandemia del virus COV-SARS2.

En las entrevistas participaron un total de 25 docentes, 8 varones y 17 mujeres, con un promedio de edad de 35,6 años de los cuales 21 tenían cargo de auxiliar y 6 tenían cargo de profesor. Los participantes pertenecían a UNL (11), a UNR (10) y a UNER (4). De las disciplinas que se incluyen en esta Ciencia, los y las docentes de UNL pertenecían a las carreras de Bioquímica, de Biotecnología o de Nutrición; los y las de UNR a Bioquímica o a Biotecnología y los y las de UNER a la de Bioingeniería.

Las entrevistas duraron entre 30 y 45 minutos, no mostrando diferencias entre sus respuestas cuando se consideró la metodología de la entrevista (presencial o virtual). Todos respondieron que elegían la frecuencia con la que realizaban las tareas para acercarlas a su “yo docente”. En el 30 % de los casos relataron que las actividades que consideraban importantes eran las que hacían con mayor frecuencia.

Los registros de las entrevistas se intentó no fragmentarlos completamente, considerando que las oraciones no deben estudiarse aisladamente sino en relación con las demás oraciones de un discurso, según recomienda Van Dijk y Kintsch (1983).

Fase 3. Transcripciones y Categorizaciones

A partir de los referentes teóricos se construyeron categorías y subcategorías que se presentan en las Tablas 1 y 2

Tabla 1. Categorías y subcategorías construidas para categorizar las entrevistas considerando el ámbito de las Competencias (Zabalza, 2006)

Categorías	Subcategorías	Definición
Organización	Planificación	Diseño de programas adaptados a las circunstancias, seleccionando los distintos dispositivos, comunicando los contenidos y facilitando el aprendizaje. Se planifican los objetivos, los contenidos, los métodos y las evaluaciones. Además, las estrategias de apoyo y la evolución del proceso.
	Selección	Selección, secuenciación y estructuración didáctica de los contenidos.
	Metodologías	Gestión del desarrollo de las actividades docentes a través de metodologías.
	Tutorías	Función orientadora, que incluye la dirección del proceso de formación, en distintos momentos y puede tener diferentes propósitos, entre ellos seguir de cerca el trabajo de estudiantes
	Evaluación	Actividad que más fuertes repercusiones tiene en el alumnado. Repercusión poco tangible, vinculada a la moral, autoestima, motivación al aprendizaje
Comunicación	Discurso	Mensaje didáctico, refuerzo de la comprensibilidad, organización interna del lenguaje. Connotación afectiva del mensaje. El lenguaje apela a los receptores
	Nuevas Tecnologías	Exige mentalidad TIC. Incluye: internet, e-mail, multimedia, videoconferencias, entre otras.

	Relación	Procesos de intercambio o que van mucho más allá de las informaciones. La enseñanza se construye a través de las relaciones interpersonales.
Predisposición	Reflexión	Trabajos multidisciplinares que cuestionan y buscan las variables que afectan a la docencia
	Colaboración	Integración de los profesores en la Institución y la disposición (actitud) y aptitud (técnica) para trabajar coordinadamente con los colegas

Con el objetivo de resumir y poder visualizar en forma más clara la gran cantidad de declaraciones obtenidas para las categorías del ámbito de las Competencias, se realizó una búsqueda, sin utilizar ningún software, de cuáles eran los verbos, sustantivos y adjetivos que se repetían a lo largo de lo reportado por los 25 participantes que respondían a las preguntas ¿qué acciones surgen? ¿qué cosas y quienes están involucrados? ¿cómo se sienten?. Esta información fue presentada en forma de cuadro previo a la transcripción de los segmentos más significativos de cada subcategoría. Otorgándole mayor tamaño a las palabras que se repetían más frecuentemente.

Tabla 2. Categorías y subcategorías construidas para categorizar las entrevistas considerando el ámbito del Culturalismo (Bruner, 1997)

Categorías	Subcategorías	Definición
Visión	Autoestima	La combinación de aquello que creemos que somos capaces (e incluso esperamos ser), y lo que está más allá de nuestro alcance.
	Perspectiva	La interpretación de los significados refleja las historias de los individuos y la forma de construir la realidad

	Limites	De la propia naturaleza del funcionamiento mental y, además, el pensamiento toma su forma del lenguaje en que se formula o expresa
Comunicación	Narrativa	La habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas
	Interacción	El aprendizaje es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras
	Externalización	El pensamiento se transforma en un producto final que deja traslucir la identidad de los participantes
Continuación	Constructivismo	La realidad es el producto de la creación de conocimiento conjunto sustentado por las tradiciones
	Instrumentalismo	La educación aporta formas de pensar y de hablar generando consecuencias sociales y económicas.
	Institucional	Las instituciones determinan qué función tiene cada miembro y qué estatus se les otorga

“sólo por la educación el hombre puede llegar a ser hombre”

I. Kant

Capítulo 5: Resultados

Análisis de las Entrevistas en el Ámbito de las Competencias

Análisis de Correspondencias Múltiples

Para el análisis de correspondencias múltiples, inicialmente se consideraron todas las variables relevadas de manera conjunta. Con este primer análisis no se obtuvo una explicación significativa desde la disciplina. Se procedió entonces a considerar la naturaleza de las variables y se formaron dos grupos, uno relacionado con las actividades docentes propiamente dichas (G1, Figura 4) y el otro relacionado con actividades de comunicación e investigación (G2, Figura 5).

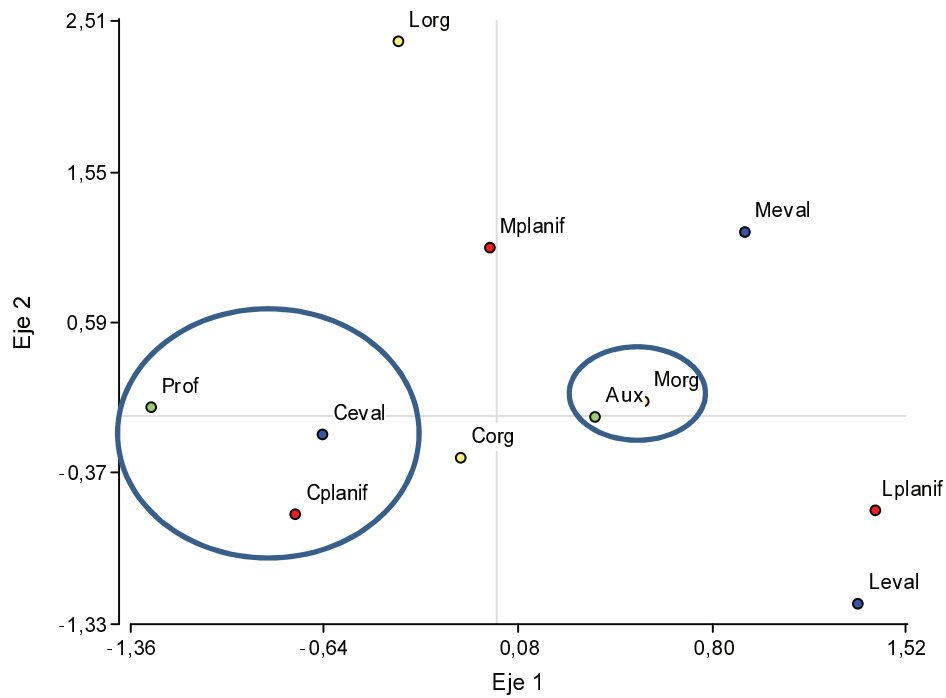


Figura 4: Biplot con las variables Cargo docente, Planificación, Evaluación y Organización de las clases. Porcentaje acumulado 51,67%.

Prof: profesor; Aux: auxiliar docente; Ceval: cercano al proceso de evaluación; Meval: medianamente cerca al proceso de evaluación; Leval: lejano al proceso de evaluación; Cplanif: cercano al proceso de planificación; Mplanif: medianamente cerca al proceso de planificación; Lplanif: lejano al proceso de planificación; Corg: cercano al proceso de organización de la clase; Morg: medianamente cerca al proceso de organización de la clase; Lorg: lejano al proceso de organización de la clase

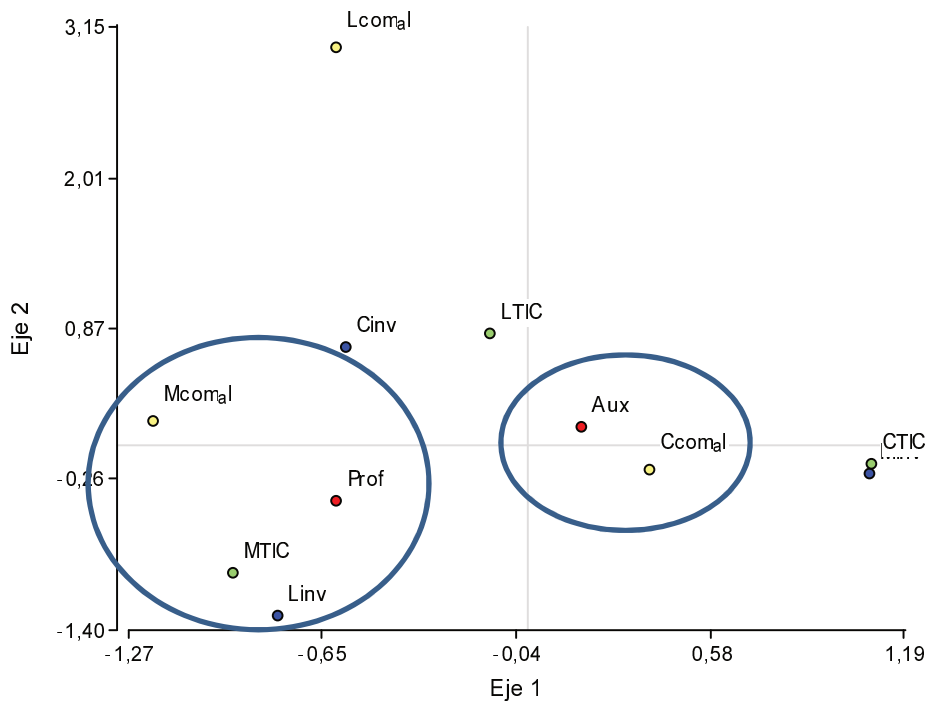


Figura 5: Biplot con las variables Investigar, Comunicarse con los alumnos, Manejo de TIC, cargo docente. Porcentaje acumulado 48,87%

Prof: profesor; Aux: auxiliar docente; Cinv: cercano a la investigación en educación; Minv: medianamente cerca a la investigación en educación; Linv: lejano a la investigación en educación; Ccomal: cercano a la comunicación con los alumnos; Mcomal: medianamente cerca de la comunicación con los alumnos; Lcomal: lejano de la comunicación con los alumnos; CTIC: cercano al uso de TICs; MTIC: medianamente cerca al uso de TICs; LTIC: lejano al uso de TICs;

La Organización

Planificación

Palabras de ¿qué acciones surgen? ¿qué cosas y quienes están involucrados? ¿cómo se sienten?

Organizar Dar Cambiar Discutir Trabajar-en-equipo Dividir Sobrecargar
Innovar Avanzar Captar Reestructurar Mover Acatar Sufrir Coordinar Entender Hablar Armar
Conservar Modificar No-Formar-docentes Reflexionar Pensar Contar Ordenar

Contenidos Clases TPs JTP Coloquios Adjunto Profesores

Jefes Reuniones Tiempo Auxiliar Nuevas-Técnicas Docente Trabajo-en-equipo
Mensaje Nuevas-evaluaciones Nuevos-TPs Alumnos Cohorte Edad-alumnos Concepto Teóricas
Pautas-generales Eje Enfoque Material-de-apoyo TICs Cronología Burocrática On-line Aspectos-
positivos-y-negativos Cursada Tareas Asesoramiento Crítica-constructiva Cargo-simple Acotado
Muchas-actividades Muchos-objetivos Trabajo No-tengo-injerencia Formación-práctica
Política-de-cátedra Investigar-no-alcanza Sentido Lógica Decisiones Equitativo

Importante Me-gusta No-me-gusta No-Sabía Siempre-igual Complicado Esfuerzo
Agotador Desgasta

Para los docentes con cargos de profesor, organizar las clases, seleccionar los contenidos y planificar son importantes y frecuentemente se encuentran entrelazados.

- *“En esa planificación está incluida la organización de la clase, seguido de eso, es seleccionar el contenido, esa organización que pienso para la clase, seleccionar el contenido que voy a usar para dar la clase, para darles a los chicos, para dejar de material de apoyo, o lo que sea. Planificar, organizar las clases, seleccionar contenidos y las TICs son como un todo que se da cronológicamente en las distintas etapas de armar la clase” (15)*
- *“por lo general una vez al mes, o una vez cada mes y medio, yo tengo una reunión con los JTPs y con los Profesores adjuntos, para ver más o menos como va la cosa. Entonces eso está bueno, y después de un parcial o de un recuperatorio también tenemos una reunión para ver si seguimos de la misma forma o volvemos a planificar algunas cosas distintas. Porque bueno, cada cohorte viste que es distinta, entonces si bien uno planifica al principio del cuatrimestre, la cohorte cambia y me parece que uno debe cambiar también” (4)*
- *“organizar las clases, planificar y seleccionar los puse como juntos porque es una asociación que hago, para mi organizar las clases implica planificar e implica seleccionar los contenidos, soy recontra metódico y me encanta organizar, así que esa no me cuesta” (20)*

Las decisiones la realizan entre los profesores y luego se las comunican al resto de los docentes

- *“discutimos mucho entre nosotros, nos ponemos de acuerdo y luego hacemos la planificación, entre nosotros dos, entre titular y adjunto” (14)*

La planificación sirve para ajustar los contenidos con el tiempo y genera incomodidad cuando se debe presentar de forma sistemática.

- *“yo le doy mucha importancia a planificar, porque uno tiene que tener bien en claro los contenidos, una vez que tenés los contenidos, como vas a abordar esos contenidos, en que tiempo, porque con mi poca experiencia, si no lo planificas bien, no te entra en un cuatrimestre, en un curso, o lo que tengamos. La parte de planificación, la parte de adecuar los contenidos a la planificación, los requerimientos que te pide la Universidad, la parte burocrática de la planificación no me gusta. A veces es agotador, te piden subirlo on line, y lleva tiempo” (16)*

En muchos casos sienten que la planificación excede a su cargo.

- *“bueno, la planificación en general, las cosas a largo plazo las planifican los jefes de la materia, hago algunas cosas de la organización del cuatrimestre pero no tanto. La planificación, cuestiones de más largo plazo caen en los responsables de la materia, y nosotros como JTP no tenemos tanta...se discute en las reuniones de cátedra, pero no somos los que tomamos las decisiones estratégicas” (23)*
- *“yo tengo un cargo simple, así que es bastante acotado lo que tengo que hacer dentro del área, por eso deje afuera o lejos, seleccionar los contenidos, planificar e investigar. Planificar y seleccionar los contenidos es tarea de los profesores, yo soy JTP” (18)*

Se plantean con frecuencia innovaciones en la labor docente con el objetivo de mejorar el vínculo con el alumnado.

- *“Me parece que es sumamente importante la planificación, para mi es todo junto, la planificación y la selección de los contenidos. Y cómo se van a organizar las clases para dar esos contenidos. Siempre estamos tratando de implementar nuevas evaluaciones o nuevos trabajos, por más que la temática sea la misma pero siempre buscando de innovar y además*

porque los alumnos son diferentes, siempre vamos avanzando, porque hay que captarlos de algún lado.” (3)

En determinadas situaciones, utilizan la cercanía de edad con estudiantes para planificar actividades.

- *“...nos dimos cuenta qué no nos había servido cuando teníamos 20 - 21 años de edad, que necesitábamos menos aspectos meta teóricos y de la construcción filosófica y del saber absoluto y de todas estas cuestiones que para nosotros no nos servía, porque no entendíamos nada. Entonces pensamos que nos hubiese gustado cuando teníamos esa edad” (7)*

La dinámica formación del conocimiento en el área genera continuos replanteos de actualización, fundamentalmente de aspectos técnicos.

- *“en el primer cuatrimestre nos juntamos y vemos... bueno estos son los trabajos prácticos que tenemos, cómo los vamos a dar, sí hay que reestructurar alguno... estamos intentando cambiarlos a todos para aggiornarlos a las técnicas actuales porque la titulación de hace 50 años ya no se hace más, y la cualitativa hace 50 años ya no se hace más. Estamos tratando de meter nuevas técnicas...y después hay una planificación propiamente dicha de cada docente, yo en mi caso antes de dar el TP me planificó la estructura de cómo voy a tratar de darlo, cuál es el concepto que le quiero pasar al alumno. Además de trabajar en equipo que me encanta, ahora que aprendí, me gusta planificar porque no es fácil y uno de eso no sabía” (8)*

Sin embargo, en muchos casos sienten que las modificaciones sólo son posibles en lo referente a aspectos prácticos, ya que, la manera de abordar los contenidos teóricos está fuera de su alcance.

- *“en las clases teóricas ya está todo planificado casi no se mueve, no se cambia nada... el tema de los contenidos de los coloquios lo vimos hace un par de años con otro de los chicos y dijimos acá reformulamos toda la guía. Los TPs los fuimos reformulando y las teorías ya te digo no se mueven...ya están planificadas hace años y siguen igual que siempre” (9)*

En otros casos, sienten que incluso en los aspectos prácticos esos cambios son poco probables.

- *“pudiendo, aprovechar todo lo de los kits que hicimos en investigación, teniendo y pudiendo darles la posibilidad de que hagan algo de eso, que sería un golazo...pero es complicado” (10)*

Unos muy pocos docentes han accedido además de su Doctorado en Ciencias Biológicas a titulaciones vinculadas con la docencia, sus reflexiones reflejan como ellos observan su entorno.

- *“en la cátedra estoy desde el 2014 como auxiliar de primera, planificar no era algo que yo lo hacía en forma escrita, no hay una formación dentro de la cátedra, ni tampoco una reflexión de cómo nos formarnos como docentes, nosotros nos vamos formando a nivel práctico, pero no hay una política de cátedra de formar futuros jóvenes docentes. Lo de la planificación lo aprendí en el profesorado, a planificar, la importancia de planificar, la reflexión sobre las practicas, por eso es que pienso que investigar no alcanza para la docencia, falta y mucho” (24)*

Debido a la falta de formación en docencia algunos grupos buscaron profesionales especializados para reformular las prácticas docentes.

- *“la planificación, la parte de investigación, la relaciono en lo que investigaciones que hacemos para armar las clases o cuando definimos que aspectos han sido positivos durante la cursada o que aspectos han sido negativos, que conservar, que modificar. Muchas veces esas tareas las hacemos en conjunto y con asesoramiento de una persona que ha hecho un doctorado en Didáctica de las Ciencias. Que trabaja con nosotros en la cátedra, hace ya como 5 años que trabaja con nosotros, entonces, ella nos acompaña a las clases, hace una crítica constructiva sobre la manera que nos paramos ante el pizarrón, antes los estudiantes, en la modificación de las presentaciones, los power, unificar criterios. Lo que si hago sola es la forma en que organizo las clases” (17)*

Selección

Palabras de ¿qué acciones surgen? ¿qué cosas y quienes están involucrados? ¿cómo se sienten?

La selección de los contenidos, aprender a reconocer lo básico de las actualizaciones, genera un desafío. Sin embargo, es importante mostrar la constante evolución del conocimiento.

Transmitir Dar Saber Incorporar Exigir Evaluar No-Escapar Cortar Conectar Poner-y-sacar
Sugerir Proponer Charlar No-Participar Intercambiar-ideas

Actualizaciones Necesidad Profesores Básico Orden-de-complejidad Evolución
Contenidos-mínimos Contenidos-importantes Unidades Cosas-Interesantes Programa
Institucional JTP Materia-pesada Cantidad-de-conceptos Tiempo-acotado Crítica Profundidad
Futura-profesión Prioridad Auxiliar Docencia-Investigación No-tengo-Injerencia

Importante Desafío Ajeno Me-gusta

- *“la selección de los contenidos es importante en el sentido de decir, que es lo que sí tiene que estar, si o si, y como después los contenidos van eligiéndose en orden de complejidad. Lo que tiene que ser básico, lo que se tiene que incorporar si o si, los contenidos que son, por ejemplo, actualizaciones, que no es que exigimos a la hora de evaluarlos, es lo nuevo, y que sepan que todo está en constante evolución y que los alumnos capten eso, damos asignaturas que están en constante evolución” (3)*

En algunos casos opinan que los contenidos están marcados de forma institucional, aunque es posible sugerir e incorporar nuevas propuestas.

- *“la selección de contenidos pasa por algo más institucional y de los jefes que pueden seleccionar. Uno igual... lo bueno que tenemos es que encontramos cosas nuevas y podemos ir y decir mirá, me gustaría dar esto ¿te parece que va o no va? y eso lo charlamos en la cátedra y vemos si lo sumamos o no lo sumamos” (8)*
- *“muchas veces he sacado cosas o he puesto otras que me parecen interesantes, más para acercarlos a la actualidad y a lo que utilizan día a día” ... “me gustaría seleccionar contenido en algún momento, bueno lo hago, pero me gustaría en toda la carrera” (5)*

Mientras que, en otros casos, ven ajena esa tarea a su rol docente.

- *“yo mucho no participó como soy jefe de trabajos prácticos y los TPs ya están armados” (9)*

Otros ven un vínculo directo entre su investigación disciplinar y los contenidos.

- *“es tratar de poner dentro de la docencia la investigación ¿sí? Ahí, pero eso tiene que ver con la formación que uno ha tenido, me parece que se da en la medida que se pueda hacer una investigación dentro de la cátedra” (16)*

Para otros la selección de contenidos está muchas veces basada en las líneas de investigación de los profesores, sin pensar en las necesidades de conocimiento de estudiantes o de la carrera.

- *“A la asignatura siempre se le criticó y se le critica la cantidad de cosas que damos y la profundidad con que se dan los contenidos, es fuertemente molecular, tiene un porcentaje muy alto de mecanismos moleculares, que se desarrollan en detalle durante toda la cursada, se intenta no verlos como mecanismos aislados, sino verlos como un todo, que todo está interconectado, y la idea que intentamos transmitir es la de entender cómo funciona, más o menos, y todas esas cosas son importantes para que la célula...lo que pasa es que por ahí, el alumno se queda con el detalle. Nosotros le damos herramientas para que entiendan y se quedan con ese detalle, como que para que vean lo global no alcanza lo molecular, no darle más biología molecular, sino darle biología general. Considerando que son ingenieros ¿qué es lo que necesitan? pero bueno, es una discusión larga que a la vez se relaciona como evaluamos” (15)*

Metodologías

Palabras de ¿qué acciones surgen? ¿qué cosas y quienes están involucrados? ¿cómo se sienten?

Dar Entender Transmitir Estudiar Traducir Aprender Probar Hablar Comunicar Escuchar
Servir Contestar Incorporar Diagramar Investigar

Laboratorio Alumnos

Teórica Tiempo Clase Cantidad-de-alumnos Clase-de-
Problemas Coloquio Evaluación Videoconferencia Herramientas
Práctica Consultas Explicación-de-TP Línea-de-investigación Comisiones
Ejercicios Debate Proyecto-de-Internacionalización Herramientas Investigar Experiencia
Problemas Ayudante-alumno Guías-de-Trabajos-Prácticos Guía-de-problemas Mesada Pizarrón
Accidentes Microscopios Ciclo-superior Aula Estadísticas Primer-año Ciclo-básico Tareas
Heterogeneidad Caos Dramatizaciones Paciente Parcial Recuperatorio Tutorar Conejito-de-
indias Propuestas Teatro Ambiente-de-clase Preguntas Discusión Software Atención Autogestión
Foros Plataforma Paros Jefes Pandemia Jugar Caras Preguntas Objetivo JTP Feed-back
PowerPoint Punto-de-quiebre Exponer-a-ellos Virtualidad Formulario-Google Libros
Información Disparador

Importante Me-gusta Divertido Desafío Apurado Tensión

La secuencia didáctica incluye en muchas oportunidades actividades de laboratorio, pero cuando el número del alumnado aumenta se dificultan las actividades prácticas.

- *“hacemos una explicación de entrada para arrancar el trabajo practico, cortita, básicamente lo que hay que hacer. No me gusta meterme con lo que está escrito en la guía, que ellos ya lo leyeron, espero que arranquen a trabajar y ya a partir de ahí se van dando las distintas consultas. Generalmente dividimos la mesada en 2 comisiones, pero cuando ya hay más gente te das cuenta que el laboratorio es un tumulto, tenés que andar con mucho cuidado por los accidentes, los microscopios no alcanzan. Si son revoltosos se complica mucho más el trabajo práctico también. En general no hay problemas, pero el número es lo*

más relevante, si, es lo más relevante porque no podés estar arriba de todos, ver cuánto aprendió, si aprendió, mucha gente es complicado” (11)

En contraparte, los grupos pequeños permiten poner en marcha nuevas estrategias en los encuentros, una continua búsqueda del método más adecuado. Muchas veces la búsqueda de metodologías está basada en la tensión que genera la actividad de evaluar.

- *“al ser grupos chicos se presta más para un ambiente más descontracturado, más...que uno pueda, no sé, en vez de pararme y dar la clase, me siento con ellos, bueno nos sentamos, hablamos, cada uno expone algo, que se les ocurre de esto, vayan viendo que la dinámica es esta...pero bueno, es también como está planteado...que es lo que te permite el ambiente”...” otro año probé el tipo de evaluación, como multiple choice, pero esa no me gustó mucho porque era muy clásico, y no me quedó muy en claro si habían adquirido o no los conocimientos, y este último año, lo que hicimos fue como si fuera un cuestionario, largo, tenía como 40 preguntas, en las que tenías de todo, multiple choice, cosas para completar, crucigramas, imágenes y por ahí decir ¿acá que es lo que ves? ... fotografías del microscopio ... otra parte era ver un video, de los que están en youtube, y encontrarle los errores, cosas así, eran 35-40 preguntas y cada una tenía un enfoque distinto...en vez de dárselos al final de las clases, del curso para que lo hagan como un examen se los di al principio y ellos tenían que ir completando, entonces eso los obligaba a ir a las clases, porque había de todos los temas, entonces, tenían que ir a las clases, leerlo, leer del tema y podían preguntar al docente...entonces se descontracturó la presión de la evaluación, pero los obligaba a ir a todas las clases. A mí la parte de evaluación es la que más, más me cuesta, la que menos me gusta, no me gusta ser mala.” (13)*

En otros casos se busca la motivación basada en los intereses de los estudiantes para lograr mejores resultados.

- *“les decimos chicos, les vamos a hacer una evaluación, les dejamos un software que se lo pueden bajar, no terminamos de decir bajar que ya agarraron el celular para bajar la aplicación, desesperados. Esas cosas nuevas, yo digo todo el interés lo tenemos que despertar por ese lado, le tenemos que llamar la atención, que quizás con una tabla periódica interactiva, que se mueva, que los gases nobles se queden quietos, que se yo, buscarle a donde ellos prestan más atención” (14)*

Las actividades nuevas pueden surgir de proyectos de internacionalización, donde se potencia el intercambio con otros docentes y la reflexión de las propias prácticas.

“el debate lo pusieron en marcha los chicos de nutrición, en un trabajo práctico final, en algo relacionado con nuestro tema, en el marco del proyecto de internacionalización” ... “Es interesante porque antes era como que cada grupo hacia su exposición y cada uno estaba esperando para pasar y nada más. Ahora es como que cada uno sabe que tiene que defender su idea y saber sobre eso que le había tocado, necesita las herramientas para defender su postura y el otro grupo también, entonces todos participaron. Ellos me dijeron que eso estuvo muy bien. Son herramientas nuevas, que estamos probando y me parece fundamental para discutir ideas” (3)

Utilizar la relación entre los contenidos actuales y los que verán a lo largo de la carrera el interés. La secuenciación de las distintas metodologías conecta los contenidos teóricos con los prácticos. La cantidad de estudiantes, la temperatura y la disposición del aula, entre otros, generan incomodidad.

- *“tenemos una conferencia grabada con uno de los docentes que habla de prótesis, entonces yo le doy Metales a los chicos, la parte básica y después él habla de la aplicación de los Metales para el diseño de prótesis, eso es un disparador para los chicos, que lo van a ver en años posteriores” ... “La cantidad de alumnos es una limitante, porque yo doy teoría en un aula Magna con 180 chicos y arranca en marzo con 35° C de calor, ventiladores a todo lo que da y no me gusta usar micrófono, entonces por ahí al principio es complejo. Hay dos aulas grandes y ahora hay una nueva, que es la nueva Magna que tiene aire acondicionado. Lo que pasa que la diseñaron...en vez de diseñarla a lo largo la diseñaron a lo ancho. Entonces el problema es que los que están al costado no ven la pizarra, pero esa es una cuestión que para nosotros que estamos en materias de primer año es fundamental” (4)*

Por lo general, el ciclo básico tiene gran cantidad de estudiantes que dificulta el trabajo en el aula.

- *“superamos el récord, tuvimos 150 alumnos, eran muchos, y eso es algo que te juega en contra, o por lo menos las estadísticas dicen eso cuando el número se agranda. Chicos que tienen que recuperar, algunos que quedan libres y los que promocionan, ahí, siempre son*

más o menos el 40%, ahora es un poquito menos porque tenemos más recuperando y así... pero cómo somos muchos docentes pudimos manejarlo bien, pero fueron muchos. Yo tenía coloquio, bah, todos tenían coloquios de 30 chicos y a veces, si vos tenés un número más reducido podés trabajar mejor, mucho mejor. Porque siempre hay algunos grupos que no te siguen, que se ponen a hablar, que te retrasan. Otros, bueno, que van re bien, entonces se hace más difícil equilibrar la clase. Siempre son bastantes porque es el ciclo básico, siempre tenés muchísima cantidad de gente” (5)

De la multiplicidad de tareas realizadas, dos situaciones generan tensión, el número de estudiantes y la coordinación de las actividades en el tiempo.

- *“Son muchas tareas, los exámenes, imprimir, llevar las listas, la parte administrativa, las actas y las clases teóricas... Bueno por una parte el número de alumnos conlleva a una heterogeneidad que lleva a una tensión, eso sin duda... eh... a mí me parece que en ese año la clase de problema no le habíamos ajustado como la ajustamos ahora. Había problemas más complejos, que necesitaban otros conceptos, las clases teóricas quedaba muy separadas de las clases de problemas y eso, eso, es desastroso. Porque cuando el alumno, aunque no haya ido a la clase teórica sabe que tiene que saberlo y no lo estudió y fue a la clase de problema sin nada de nada es un caos y yo siempre le digo a los chicos que a mí me parece muy importante el tiempo para mí” (6)*

La tarea de investigación se entrelaza con la docencia. Fortalecido en la experiencia práctica, es posible transmitir pasión por los contenidos elegidos para trabajar en investigación.

- *“Las teorías que yo doy son solo del tema que yo investigo. Entonces cuando yo doy la teoría, y por eso digo que para mí investigar es importante, cómo es mi tema de trabajo, de todo el tiempo, uno transmite de manera distinta a los alumnos. Una cosa es que la química que es muy bonita, pero si yo no hago esa síntesis de las moléculas no puedo transmitirlo desde la experiencia, uno no sabe tantas cosas como cuando haces la práctica y decís bueno, a ver, este equipo de espectrometría te genera tales cosas, que tenés tales problemas... como tampoco es lo mismo en un curso de posgrado que un curso de grado, entonces por eso es que me parece súper importante que uno al menos tenga algo similar con su línea de investigación con lo que hace en docencia” (7)*

Los TP se reformulan de manera frecuente, los ayudante alumnos forman parte del proceso mientras aprenden a ser docentes. Las clases teóricas son seccionadas y, entre una parte y otra, se cambia de actividad para mantener la atención y el entusiasmo.

- *“no he podido hacer mucho de investigar, quiero decir, hacer cosas de docencia que tengan que ver con la investigación. Es algo que venimos planteando para este próximo año, tratar de pasar un poco más y hacer un poco más de hincapié en eso, que investiguemos cosas que después podamos plasmarlo en docencia y que sea fácil de hacerlo en docencia”... “nos ponemos todos a investigar, a buscar y a ver qué hacer, y dar propuestas y como siempre tenemos recambio de ayudantes alumnos, en el primer cuatrimestre a los ayudantes alumnos les hacemos dar los TPs. O sea, ellos tienen que preparar todo el experimental para cuando les toque estar de ayudantes y sepan cómo resolverlos. Es como que le enseñamos a ellos mientras vamos diagramando las nuevas actividades, planificar con el orden... de organizar las clases, yo creo que una organiza en base de lo que tiene que dar. Las teorías ahora estamos tratando de reformularlas y hacer teorías más cortas. Hacer teorías de 20 minutos explicamos algo, tratar de hacer un par de ejercicios, porque es así. Si los tenés constante no va, pero sí tienen 20 minutos te prestan atención, ejercicio y ahí va...veamos entonces ahí los activas terminamos el ejercicio pasamos a otros 20 minutos de explicar. Las teorías hay que hacerlas más...más compactas, estamos charlando con H. (el titular) incluso que hasta las podemos filmar y tener vídeos. Como para que uno pueda seguir, pero todos más cortitos, más reducido en el tiempo y metiendo en el medio cosas como ejemplos. Bueno vamos a ver un ejemplo, un videíto de cómo es una titulación, le mostrás cómo es cambio de color, pasás a que alguien hable, porque en continuo no está funcionando” (8)*

El vocabulario específico requiere traducción previa al comienzo de las actividades de laboratorios y coloquios. Para los laboratorios se propone un cambio en la secuencia de las clases, mientras que en los coloquios se observa baja autogestión por parte de los estudiantes.

- *“Se le da la guía, estudian la guía, se toma el fundamento que está en la guía. En la explicación se explica un poco esos fundamentos, se traduce bien qué es lo que se va a hacer en el trabajo practico, igualmente ellos tienen consultas que si tienen dudas sobre la guía tienen que venir a la consulta.” (9)*

Las dramatizaciones paciente-profesional ponen en tensión al estudiante porque lo acercan a las responsabilidades del graduado, pero termina siendo un ejercicio enriquecedor. Todas las propuestas de las docentes son puestas en marcha y se evalúa su efectividad.

- *“he hecho dramatizaciones en el medio de la clase, haciéndome la paciente para que ellos se comuniquen adecuadamente. Se da todo el año la materia, en la segunda parte, que es la dos, ellos tienen que hacer un coloquio de algún tema que les toque, le dan de comer a ese caso y lo representan. Uno es el paciente y el otro es el nutricionista y como se dirigen, los evaluamos y...no solo corregimos, sino que entre todos aportan, y ellos se van dando cuenta... al principio le da pánico, cada docente tutorea un grupo, uno me decía voy a dejar la carrera, voy a dejar la carrera, ¿pero por qué? Es mejor practicar acá y no que te toque con el paciente atrás, y ahí es como que se relajan un poco” ... “Muchas (refiriéndose al resto de las docentes) tenían las propuestas, pero por ahí no las llevaban a la práctica, este año hicimos todo, todo. Cada idea que tienen la probamos, y sino volvemos. Algunas se me ocurrieron a mí, como esta del teatro, pero compartiéndola con las docentes para que ellas también se animen a ese dialogo, por ahí diferente al que venían teniendo.” (12)*

Se estimula el autoaprendizaje, se modifica la secuencia didáctica y se consideran todas las instancias de evaluación como aporte para la nota de regularización. La virtualidad generó nuevos desafíos que pudieron ser resueltos debido a que previamente se había recorrido camino en ese sentido.

- *“en un tema se intentó que los estudiantes vayan aprendiendo solos, además de las clases, generar la autogestión, darles herramientas para que ellos puedan ir aprendiendo, aunque sea un tema por su cuenta. Eso se hizo a través de la plataforma que tiene la Universidad, en herramientas para evaluar, hacer foros, que no es demasiado amigable, pero que después de usarla un tiempo, uno más o menos la usa y los chicos aprenden a usarla a pesar de que no es una plataforma que usarían si tuvieran que elegirla, pero, aun así, este último cuatrimestre, gracias a ese trabajo previo que habíamos hecho, creo que fue más fácil todo lo que fue dar clase así, todo virtual. Entonces además de tener una clase virtual vía Zoom o vía Meet, que eran las dos herramientas que usamos, teníamos también hechos los videos. Eso fue debido a los paros, habíamos tenido muchos paros, entonces desde la cátedra se había decidido filmar videos de los laboratorios, de los trabajos prácticos, para que los*

chicos vieran como si los estuvieran haciendo y pudieran ver como si estuvieran allí. Pero en vez de un paro tuvimos una pandemia (ríe), así que vino bien. Tenemos una evaluación al final de cada trabajo practico, que eso lo hacemos cada docente con su comisión, después tiene un recuperatorio, son evaluaciones que en realidad las preguntas no las elaboro yo, sino que hay un docente de la cátedra que su tarea es la generación de las preguntas, hace un pool de preguntas, más o menos todas similares, del mismo tenor que son para la evaluación de trabajos prácticos con algo de contenido teórico. Entonces, después nosotros elegimos dos o tres preguntas para hacer después que termina el laboratorio. O sea, tenemos laboratorio, a la sesión siguiente tenemos la discusión, y después de ver si queda alguna duda tenemos la evaluación. Antes, lo que hacíamos, esa es una de las cosas que se modificaron, era hacer una evaluación previa al laboratorio, para ver si venían los estudiantes con el conocimiento para hacer. Esa evaluación se sacó porque se preguntaban cosas que esperábamos que se aprendieran en el laboratorio, entonces estábamos evaluando previo a que adquirieran el conocimiento, entonces esa metodología se eliminó y evaluamos después. Después hay un parcial, hacia el final del cuatrimestre donde se evalúa tanto teoría como práctica y ellos para regularizar la materia tienen que tener aprobado el 80% de los prácticos y tener aprobado el parcial, con eso ganan la regularidad, y lo que se empezó hacer hace dos años, que no lo hacíamos, que las notas, que ellos van ganando durante los trabajos prácticos aportan en un 30% en la nota de regularización, entonces no es que todo eso que uno evaluó... también se hace una nota de concepto de la actitud de ellos en el laboratorio, eso lo ponemos nosotros, no los jefes, eso influye en la nota de regularización, eso hasta hace unos años no se tenía en cuenta. Entonces por ahí nosotros, discutíamos muchas veces con los jefes de cátedra para que, si el chico se esforzaba tanto para aprender y todo, y eso no era tenido en cuenta al finalizar el cuatrimestre. Finalmente se tiene a consideración también” (17)

La secuencia y la dinámica de la clase se piensan en función de los intereses de los estudiantes. La virtualidad marcó una gran diferencia al no poder guiarse por el lenguaje corporal y la necesidad de preparar de otra forma la clase.

- *“yo no podía pre resolver los problemas porque no va con mi forma de manejarme. Es decir, a la hora de dar la clase yo voy por donde ellos me lleven, porque si no es como la pared,*

preguntan y voy por ahí, si no preguntan no. Este cuatrimestre me llevo mucho, mucho, mucho más tiempo porque tenía que ver cómo ir armando, la he tenido que armar de cero porque la dinámica es otra, tenía que tener el material listo, las preguntas listas, para no renegar con los archivos, no perder el tiempo con eso, pero bueno, en la clase presencial, en el caso ideal, si, las organizaba con tiempo desde antes, y sino las iba organizando sobre la marcha, hace más de 10 años que estoy en la materia, los contenidos los tengo bastante presente. También me divierte mucho esto de llegar a la clase, jugando que no sé qué voy a hacer, y bueno...a mí me resulta divertido (ríe). Arrancas la clase y ves si empezaste por una punta que a ellos les intereso, y si ves que no, por las caras, cambias el ángulo, les haces una pregunta...me entendés, si, depende mucho, mucho de la primera respuesta a como empezás a hacer la clase. A veces las clases arrancan de una pregunta de la nada, entras y alguien te pregunta algo y con eso arrancas, las veces que he tenido grupos más inquietos, más copados, he podido hacer eso, responder entre todos una pregunta que ha realizado alguien, armar la clase alrededor de esa pregunta para mí es la situación ideal, pero bueno, algunos años me tocan más tímidos, otros años, mejor (ríe) es cuestión de suerte” (18)

La cercanía con el docente de Trabajos Prácticos hace que sea un mediador con los contenidos. Las nuevas tecnologías abren oportunidades de interacción y estimulan la comunicación que es la base del proceso. De forma sistemática se evalúan las nuevas propuestas con el aporte de los estudiantes.

- *“el objetivo de las clases prácticas es integrar continuamente con los contenidos teóricos que ellos tienen, que se suponen que tienen, pero la realidad es que hay que reforzarlo permanentemente, entonces hacemos clases que son bastante integrales de teoría y práctica, lo cual hace que mucha de las consultas que por ahí deberían hacer para el final para teoría recaigan sobre nosotros, y también, por esta cercanía que ellos tienen con nosotros creo que usan mucho los horarios de consulta de los JTP. También me gusta mucho cuando puedo encontrar herramientas nuevas, ya sean tecnológicas o no, u otras que veo que por ahí los estimula. Cuando encontrás una herramienta que ves que por ahí te permite comunicarte mejor con ellos, porque creo que está relacionado con el tema de la comunicación. Ya sea la comunicación informal como la formal, o la comunicación de contenidos. Si, esas dos, comunicación y manejar las TICs. En realidad, me enseñan más ellos a mí, yo les enseño los*

contenidos formales, que están en los libros, pero aprendo mucho con ellos cuando estoy receptiva a las sugerencias. Es básicamente una prueba-error. Cada generación es distinta, cada camada de estudiantes es distinta, pero probas una estrategia, les preguntas, les sirvió o no les sirvió, les gusto o no les gusto, es un poco eso. Siempre al final de la cursada les pido que ellos hagan una evaluación anónima, por ahí específicamente valorizando como les resultaron las distintas herramientas de este cuatrimestre, porque nada, creo que es la única manera. En definitiva, les tiene que servir a ellos” (19)

La virtualidad generó incertidumbres e incluso desgaste físico para intentar compensar las diferencias con la presencialidad, se utilizaron otras herramientas para poder interactuar con los estudiantes. Los resultados fueron satisfactorios para docentes y estudiantes.

- *“este cuatrimestre, la comunicación fue un desafío muy grande y me sentí bastante frustrado con las clases virtuales porque básicamente, todavía las primeras clases que con los chicos todavía no teníamos una relación muy fluida porque uno no los conoce, eran tres o cuatro horas hablando frente al power point sin ningún tipo de interacción, en realidad cuando uno imparte una clase, de manera presencial, uno se va guiando por el lenguaje corporal, por las caras, por un montón de cosas. Acá uno tampoco puede obligar a sus alumnos a que tengan las cámaras prendidas o que contesten, me faltó mucho el feed back, esa falta de feed back hizo que me desmotive un poco durante las clases, o que me quede sin voz de tanto hablar. Pero después tuvimos una instancia a la mitad de la cursada y una instancia al final, donde yo los hice exponer a ellos, parte de una mini tarea, un power point, con algunas informaciones de divulgación científica, y eso me pareció fue un tipo punto de quiebre. Porque después de una primera instancia donde ellos expusieron hubo otro tipo de relación, hubo mucho más feed back, yo les decía che, me quieren contestar, y prendían la cámara y decían, si profe se entendió” ... “Este año, por ejemplo, en la virtualidad fue incorporar, así porque se me ocurrió, después de las clases un formulario Google donde había preguntitas cortitas, tipo multiple choice, que ponían en evidencia si ellos habían incorporado o no, no sé, los 10 conceptos más importantes de la clase, eran clases de 3 o 4 horas, yo se las daba para hacer, les decía que no era obligatorio, y nada, es algo que sirve mucho, dar tareas que no son obligatorias porque uno se da cuenta que si realmente sirven, las hacen ¿No? Entonces yo después entraba al formulario Google, veía las respuestas, tenía 20 alumnos,*

tenía las respuestas y esa información a mí me era extremadamente útil para diagramar la clase siguiente” ... “siempre me decían que les servía, yo les preguntaba clase a clase, pero cuando terminó el cuatrimestre, me resaltaron que era una de las cosas que a ellos les permitía decir, che bueno, listo la clase de esta semana la tengo estudiada, la entendí” (20)

Tutorías

Palabras de ¿qué acciones surgen? ¿qué cosas y quienes están involucrados? ¿cómo se sienten?

Dar Charlar Ofrecer Venir Acercar Planificar Intentar Entender Practicar Reflejar Aprender
Acompañar Enseñar Aportar Organizar Escuchar Entrenar

Examen-final **Tiempo** **Horario**

Alumnos Trabajo-Práctico Teórica Parciales Relación

Dudas Clase Cátedra Coloquios Repasar Dudas Práctica Profesional Técnica Vínculo Rol
Presencial Foro Videoconferencia Acompañamiento Material-de-Estudio Criterios Aprendizaje
Contenidos Carrera Canales Contactos Experiencia Encuentro Mentoría Laboratorio Mail

Tensión Molestia

Las consultas, se constituyen en el momento de mayor intimidad entre docente y estudiante. En estos encuentros pueden surgir revisiones tanto de contenidos de clases teóricas como de las prácticas, los docentes que pueden responder tanto unas como otras se sienten más cómodos durante las interacciones. Sin embargo, en muchos casos, genera tensión el disponer semanalmente de tiempo para las diferentes cuestiones que pueden surgir y los estudiantes solo se presentan a ese diálogo antes de los exámenes.

- *“yo siempre me ofrezco para las consultas, por más que doy trabajo práctico porque muchas veces los exámenes parciales tienen preguntas de conocimiento de Trabajos Prácticos, he tenido grupos súper interesados y otros chicos que no, eso depende del alumno” (1)*
- *“yo empecé de la parte básica de la Catedra puedo dar Coloquios y puedo dar Trabajos Prácticos. Entonces por ahí, no solo doy la Teoría y me alejo de la parte práctica, sino que también mi teoría tiene mucha relación con la parte práctica, entonces por ahí los chicos se*

acercan bastante a consulta por la parte práctica. Por lo general no vienen a la consulta hasta acercarse a los parciales” (4)

- *“Las consultas últimamente no van mucho, siempre se llenan las consultas en una fecha que está cerca a los parciales o a los finales. Pero durante el cursado son muy pocos. Me genera tensión ... las consultas, a veces (ríe) no tengo mucho tiempo para darlas, pero las damos igual, pero esos son los dos que ...más o menos, porque no te vienen muchos, entonces dispones del tiempo y no vienen y por eso, perdés de planificar cosas por tener un horario de consulta que no te vienen los alumnos, entonces es como que ...eso me molesta un poco” (5)*

Otra de las tensiones que generan estos espacios de diálogo, están vinculadas con que en muchas ocasiones el alumnado no asiste a la consulta porque se le plantearon dudas sino a explorar que cosas se van a tomar en el examen o a que le resuelvan el ejercicio sin siquiera haber intentado hacerlo.

- *“Profe no entiendo este ejercicio. ... y ¿qué es lo que no entendés?, no lo entiendo, ¿intentaste hacerlo? No.” (9)*

Por otra parte, las actividades de tutoría permiten ejercitar saberes que luego se podrán en uso en la práctica profesional.

- *“Es mejor practicar acá y no que te toque con el paciente atrás, y ahí es como que se relajan un poco y lo ven un poco más cercano, pero les da un pánico al principio, porque es reflejarse en la práctica que no lo vienen haciendo, verse como profesional” (12)*

En el 2020 las consultas virtuales fueron más concurridas de lo habitual. Enseñar a seleccionar el material de estudio es sumamente importante.

“Llevo años cumpliendo mi horario de consulta y dando tres horarios de consulta al año. Esta vez no, esta vez termine dando todas las consultas que tenía programada. Si tuviera que elegir una actividad con la que me siento más identificada es con tutorías y consultas, si, sin duda, porque yo creo que, el trabajo es mas de acompañamiento que de pasar información. Estamos en un momento que la información está en todos lados, no hay que ir a la biblioteca, o conseguir el libro que te piden, buscar el resumen, esas cosas de arqueología que hacíamos nosotros de conseguir el material de estudio, conseguir el material de estudio te llevaba la

mitad del tiempo que estudiar. Armar la carpeta, le decíamos ¡armar la carpeta! Era un quilombo, nos repartíamos entre mis amigos el trabajo, cada uno armaba la carpeta para cada parcial, había intrigas, había mafia de apuntes, había...esa hija de puta que te escondía los apuntes de la fotocopiadora o se te hacía la boluda con el apunte que vos no tenías” ...
“Ahora no tienen ese problema los estudiantes, uy, como hago para conseguir de donde estudiar. No, ¿se consigue! Se consigue al toque y te lo pasan en un segundo, entonces yo creo que el trabajo del docente y lo que más me gusta hacer, de hecho, es acompañar a la hora de decir, bueno mirá, de toda la información que vos tenés, vamos a elegir la que es confiable, la que te sirve. No leas de más pero no leas de menos, enseñarles a conseguir y seleccionar la información. Lo que pasa que, en este recorrido, tenés que establecer determinados criterios y dar las definiciones de las cosas para que ellos se vayan familiarizando con lo que es la información sólida.” (18)

Los docentes de menor jerarquía se convierten en referentes por ausencia de otros canales de comunicación. Las interacciones enriquecen las experiencias en docencia y permiten un intercambio más íntimo y relajado que en el aula.

“como estudiar, como organizarse, me parece que está bueno eso, me encanta hacer aportes en ese sentido, los recontra trato de ayudar, un poco desde la experiencia propia de la carrera, cosas que uno fue haciendo de alguna manera y le resultaron mejor, o de otra, y un poco ahora desde la experiencia como docente, entonces me parece que es un momento de encuentro super valioso que aporta algo distinto que por ahí en la clase uno no tiene tiempo de hacer, porque es más individual, uno tiene un contacto directo. Hola, el nombre del alumno, charlas, lo escuchas de manera individual que eso por ahí en las clases, que son medio numerosas no pasa, y es un encuentro que uno no tiene la posibilidad de hacer” ...
“en mi caso particular, también son una especie de tutoría, podría ser mentoría. Por ahí uno también mete cositas que están fuera del cronograma, alguna cosita especial fuera del parcial, donde uno habla con los alumnos y los entrena en la oralidad, por ejemplo, o consultas previas al examen final donde también entrenamos la oralidad y hacemos simulacros de examen final, y esas cosas.” (20)

Evaluación

Palabras de ¿qué acciones surgen? ¿qué cosas y quienes están involucrados? ¿cómo se sienten?

Corregir Participar Aprobar Regularizar Enseñar Trabajar Exigir Pensar Debatir
Arriesgar Recuperar Asistir Entusiasmarse Comprender Resolver Evolucionar Integrar Enseñar
Preguntar Marcar Interpretar Elegir Aprender Dividir Diagnosticar Devolver Participar Preparar
Individualizar Profundizar

Parciales Jefe Profesor Preguntas Herramientas Adjunto Paciente
Conocimientos-básicos Materia Respuestas Software Asesoría-pedagógica Contenidos-mínimos
Examen-final Número-alumnos Oral Consultas Situación-externa Nota Concepto Relaciones
Multiple-choice Equilibrio Periódica Curso-pedagogía Necesaria Criterios Exigencia Esfuerzo-
recompensa Conflicto Vergüenza Dudas Recursos Objetivos Autoevaluaciones Oral Proceso
Discusión-Reflexión Experiencia

Me-cuesta Frustrante Tensión No-me-gusta Me-gusta Me-molesta Difícil Me-falta

La evaluación permite realizar seguimientos, auto evaluaciones, pero siempre hay una relación de tensión. Las evaluaciones de regularidad están a cargo de los docentes de TP mientras las de acreditación de los profesores.

- *“me parece que la herramienta de evaluación son los recursos que uno tiene para chequear, si se quiere, cuanto aprendió ese alumno a partir de las herramientas y los conocimientos que uno le intento transmitir ¿No? Pero bueno, me parece que la evaluación es todo un mundo aparte y se puede cuestionar todo un montón, cuestiones alrededor de como se hace la evaluación, cual es el objetivo, entonces para mi es una herramienta super poderosa que la utilizo con distintos objetivos, por ejemplo, lo que hice este cuatrimestre fue hacer muchas autoevaluaciones de los alumnos, que tenían por objetivo que ellos mismos chequen cuanto conocían o cuanto habían aprendido durante una clase particular, o durante dos clases, por ahí las hacíamos cada 15 días. No necesariamente evaluación como sinónimo de acreditación, sino más bien como herramienta para saber dónde uno está parado. Eso lo uso mucho. Después esta la evaluación para acreditar la regularidad de la materia, o la aprobación, que ahí yo ya no estoy tan metido, porque es más para los profes de teoría, pero*

si, es una herramienta que me resulta super poderosa que con la que siempre hay una relación de tensión” (20)

Las actividades de evaluación ponen en tensión distintos aspectos en la formación de los jóvenes docentes. En algunos casos pone en juego su relación con sus pares y con sus superiores

“yo jamás hice exámenes, ni los corregí, eso se encargan el adjunto y el jefe. En realidad, disentía muchas veces en los criterios para evaluar. Nosotros tenemos esa función de enseñar para gente que va a salir a trabajar con pacientes, muchas veces, desde mi punto de vista, es como que hay que ser un poco exigente con los conocimientos básicos que tienen que tener para aprobar la materia” (1)

- *“evaluación es importante porque también me parece que es una evaluación para uno mismo, o sea, si vos supiste transmitir, los chicos van a saber devolver los conocimientos, soy como exigente en el momento de evaluar. Siempre trato de que los chicos tengan que pensar en la respuesta y eso es algo que, al menos en tercer año, todavía cuesta. Está bien que tengan los conocimientos básicos, pero está bueno que los puedan razonar y aplicar. Pero ... después cuando recuperan ahí aflojo, sino se me viene el tirón de orejas (ríe)” (2)*

Las estrategias para una evaluación integral pueden ser variadas e involucran la participación de todo el plantel docente para el seguimiento de los estudiantes. La meta está en lograr la evolución del estudiante y la apropiación de los contenidos para poder seguir avanzando en la carrera.

- *“nosotros evaluamos semanalmente Trabajos Prácticos, dos parciales, mitad de cuatrimestre y fin de cuatrimestre, son dos recuperatorios al final del cuatrimestre de ambos parciales. Así que la Evaluación es constante, es continua, y en las clases de Coloquio como las Comisiones son un poco más chiquititas, hay cuatrimestres que podemos hacer una Matriz. Los JTP lo que hacen es tildar: Participación, Asistencia, Entusiasmo, Comprensión del Tema y Respuestas frente a algunas preguntas. Los Trabajos Prácticos los evaluamos con un software, tenemos una aplicación que al final del Trabajo Práctico todos los chicos tienen la aplicación y el docente dispara en los últimos 10 minutos tres o cuatro preguntas que les llega al celular y los chicos en el momento responden esa pregunta. Al docente le*

llega las respuestas de los chicos y después se va un Excell donde ya está todo listo ahí, entonces no tenés que andar corrigiendo” (4)

Estas evaluaciones continuas demandan tiempo.

- *“Porque en realidad mi evaluación no es que lo habilite, que le dé por aprobada la materia, sino que es una evaluación que le da la regularización, tiene que alcanzar los contenidos mínimos. En ese sentido intento...llevar muy claro el desempeño de cada estudiante y comparar dentro de su propio desempeño. Lo que hago es anotar todo, cuando el estudiante participa, a mí personalmente no me molesta que el estudiante no sepa algo si no lo sabe, pero sí que no participe, que no pregunte, que no se saque las dudas, nada, eso, lo que intento hacer es dar un tema, un concepto, evaluarlo, si ese estudiante falla y no lo puede adquirir a la clase siguiente veo si lo puede adquirir, de alguna manera, con preguntas, y básicamente es difícil, es difícil, anotar todo, anotar para que cuando llegue el momento recordar cual fue la participación, porque uno se va olvidando. Después, todo esto la verdad que lleva tiempo” (19)*

Sin embargo, en algunos casos, las reflexiones se vinculan con la metodología de evaluación utilizada, además, los resultados de los exámenes reflejan que el aprendizaje no fue proporcional al esfuerzo puesto en la enseñanza.

- *“muchísimos chicos no llegaron a los conceptos básicos. ¿cómo puede ser? con todas las veces que se los dijimos, con todas las consultas que lo hicieron, con todas las consultas que respondimos, con todas las veces que armamos las clases, con los problemas extras que subimos, material extra y es un poco frustrante...siento que con los años, yo siento que vengo mejorando, siento que me preparo más para la clase, qué pongo más cosas, y a veces siento que poner... poner todo eso que uno pone no tiene correlato, entonces evaluar es la peor parte, porque no me gusta que les vaya mal” (6)*
- *“me costó bastante esto en los primeros tiempos en los que yo tenía que corregir exámenes y ...además es como que ... cuando tenés un grupo de alumnos y le agarras un cierto cariño, los conoces más y cuando pasaba a las evaluaciones es como que decís ... Ah... cómo vas a hacer esto” (8)*

Reconocen en la evaluación un doble sentido, por un lado, reconoce el esfuerzo, por el otro obliga al estudio.

- *“evaluar me molesta. En realidad, lo que me molesta es...es elegir el equilibrio, evaluó para qué, por un lado, reconocer a la persona el esfuerzo que hizo en aprender esto y por otro lado, hacerlo que aprenda eso, porque también somos todos hijos del rigor. Porque si nadie te va a evaluar es probable que no hagas nada” (13)*

Algunos plantean estrategias de seguimiento compartiendo tarea con los otros docentes. Sin embargo, reconocen que evaluar no es una actividad que les agrade.

- *“Yo creo que la evaluación tiene que ser periódica, tiene que ser todos los días, es muy difícil cuando son muchos. Es primer año y son muchos, no se puede hacer algún seguimiento de manera personalizada, pero creo que como somos muchos docentes hasta podríamos pensar que cada uno tenga un grupo de alumnos para poder seguir... A mi cuesta esto de decir tuviste un...me cuesta esto de...salir a un pasillo y dar una nota como que esto se definiera, no sé, pero bueno, hay de todo también. Evaluar me sigue costando” (14)*

La evaluación lleva a un continuo proceso reflexivo, debe permitir una devolución.

- *“El tema de la evaluación es todo un tema, es como que no lo termino de cerrar o definir, como evaluar, la evaluación continua, si es formativa, si no lo es, todas estas cuestiones que ...esto si es un porcentaje evaluar, si sabe o no, si estamos evaluando el pensamiento crítico, si pudo o no desarrollarlo el alumno. ¿Evaluamos lo general? Entramos en una discusión que hace tiempo que venimos, que a mí me da vuelta en la cabeza y no lo logro, todavía no lo logro definir.” (15)*
- *“Me parece que la evaluación es parte del aprendizaje, siempre y cuando yo tenga la oportunidad de hacerles una devolución, me gusta evaluar. Pero si tengo que elegir evaluar y no tengo oportunidad de volver para verlos... evaluar y largar la evaluación al viento (ríe) y no, ver la reacción de lo que evalué, si es eso, poner una nota e irme, eso no me gusta, no sé si me explico” (18)*

En algunos casos, los exámenes finales pueden ser un momento de aprendizaje.

- *“yo ahora estoy yendo cuando hay exámenes finales de algunas materias voy con los profesores para escuchar los exámenes, ir preparándome un poco” (22)*
- *“No sé cómo me sentiría tomando un examen oral, ese tipo de cosas, es algo que probablemente en algún momento me toque, es algo que por ahí me costaría” (23)*
- *“yo varios años participe en las teorías en forma de oyente, y todos los años siempre vuelvo, como que sigo estudiando, cada año sigo estudiando un poquito más, este año como que volví a escuchar todas las clases otra vez, y bueno, siempre profundizo un poco más en los temas en los que yo doy, eso es algo que también nos pasa como docentes, pero bueno, me parece que necesito una formación más integral para tomar un examen final, todavía me falta” (24)*

En los más jóvenes la tensión puede darse porque aún recuerdan el otro lado del examen.

- *“El tema de la evaluación no he tenido experiencia en tomar un final, no sé qué me generaría eso, eh...ahí no sé, puede ser que me genere estrés, no sé, es una situación muy particular tomar examen final y tratar con un chico que, bueno, uno recuerda lo que es preparar un final, todo el tiempo que prepara, lo nervios que genera, y lidiar con eso, tratando de exigir, de ver cuánto sabe pero a su vez tratando de hacerlo sentir lo más cómodo posible al alumno, a la alumna, porque es clave eso, si uno va nervioso a rendir un examen, puede ser que por más bien formado que este, no pueda, o se trabe, o que se yo, me ha pasado a mi alguna vez con profesores bastante duros” (25)*

La Comunicación

Discurso

Palabras de ¿qué acciones surgen? ¿qué cosas y quienes están involucrados? ¿cómo se sienten?

Estudiar Hacer Hablar Contestar Decir Mostrar Armar Sentir Formar
Atravesar Interaccionar Controlar Despertar Insistir Entender Cambiar Homoginizar Trabajar
Jugar Aplicar Saber Bajar Explicar Preguntar Generar Responder Venir Insistir Aunar Encontrar
Abordar Obtener Aprender Acompañar Asegurar Repasar

Clases Proceso Laboratorio Experiencia Ejemplo Lenguaje
Estudiantes Información Transmisión Investigación Comunicación Paciente

Cambio Objetivo Apunte Datos Cuerpo Intercambio Preguntas Duda Alumno Jefes Idioma
Discurso Diseño Progresión Escritura Papers Revisores Fracaso Aula Tiempo Contenido Rol
Oportunidad Mamá Información Clínica Profesionales Problemas Práctica Contacto Resultados
Espacio Libertad

Difícil Efectiva Desafío Importante Desvinculante Simple Fácil Juntos Claro Lejano Fundamental

Los docentes en algunos casos consideran un desafío la integración de la práctica profesional al aula, sus reflexiones están relacionadas con la necesidad de transmitir un saber profesional, vincular a los estudiantes con la realidad de la profesión.

- *“Busco un poco esa forma de transmitirle a los chicos un poco el realismo, esa cuestión clínica. Como yo sentía que me faltaba la parte clínica, porque desde la facultad yo pasé a la investigación, no tuve paso por los hospitales, hice una especialidad en Rosario, como para tener más experiencia en el laboratorio, como para ver más casos clínicos, como para tener más manejo de pacientes, que es lo que yo sentía que me faltaba. Por eso, me fui formando para poder transmitirles a los chicos esa parte, que yo no tenía, experiencia. La comunicación con los alumnos es una de las cosas que me parecen muy importantes. Porque uno, aparte de transmitir el conocimiento, también está formando profesionales, entonces, no puede uno formarlos desde una visión como una burbuja, tiene que formarlos con información real, con problemas que se pueden atravesar en la práctica diaria”. (1)*

La importancia del lenguaje en las futuras interacciones profesional-paciente.

- *“tenemos que saber el lenguaje, es práctico, pero también es importante lo teórico. Es importante lo técnico, pero es importante que ellos vayan, con el ejemplo que uno le da, que*

ellos puedan bajar el lenguaje, porque ellos le tienen que explicar al paciente también. Entonces uso muchos ejemplos, uso mucho el cuerpo” (12)

El diálogo es constante mientras se desarrollan las actividades de laboratorio, las clases teóricas no permiten el mismo tipo de interacción.

- *“la comunicación en un trabajo práctico es constante, es todo el tiempo, porque estamos interaccionando, estamos haciendo un ensayo, y todo el tiempo estamos controlando y haciendo preguntas mientras lo hacen. En cambio, en la parte teórica, por ahí hacemos una presentación, mostramos un contenido, proponemos que ellos hagan una actividad, y la desarrollamos, pero el tiempo no permite el mismo tipo de interacción” (3)*

El contacto directo con estudiantes genera vínculos que son difíciles de sostener en el transcurso de las clases teóricas.

- *“creo que de alguna manera lo que acá cambió es el rol, antes lo fundamental eran las clases teóricas. Para nosotros hoy con esta población de estudiantes lo importante es el contacto totalmente directo con el docente tanto en las clases de problemas como en el TP. Ahí es dónde conseguimos cosas, cuanto más explotamos ese momento, es cuando más resultados tenemos. La clase teórica es desvinculante” (6)*

El diálogo con los estudiantes busca convencer, persuadir, interesar, integrar con otras asignaturas de la carrera.

- *“me pongo en rol de mama, y es como decirte, despertarlos y decirles que ellos tienen la oportunidad de estar acá y que la aprovechen, porque a veces los veo muy dispersos, como que están sin hacer nada. Entonces ahí trato de insistir, que, si están que hagan, pero si, si, me gusta hablarles, yo soy de hablarles bastante. Yo les digo, les comento, porque muchos te preguntan para que me sirva esto, y te sirve para... después vas a tener otras materias, que vas a dar tal, tal, tal contenido, entonces lo ves acá antes y después vas a entender mejor lo que tiene que ver con otras materias” (5)*

El discurso intenta mostrar las dificultades que existen en el camino del aprendizaje.

“hay una clase que es diseño de posters yo le muestro mis posters desde los primeros que hice hasta los últimos y que vean cómo hay una progresión de los posters. Los que hacen

escritura de papers les muestro todas las evaluaciones que me devuelven los revisores, las negativas, o sea cuando me lo rechazan. Que un poco es lo que necesitan ver, necesitan ver que las otras personas también fracasan como uno, es como que lo trabajamos desde ahí. Que es lo que nos salía mal y como fuimos corrigiéndolo. Lo que me pasa es que eso me gusta más porque es un espacio en el que tengo mucha libertad para ver como lo doy, como lo armamos, como jugamos, es como jugar un poco en el aula...y eso me permite aplicar distintas cosas". (7)

El proceso de enseñanza y de aprendizaje es un objetivo común entre docentes y estudiantes.

- *"tenemos un objetivo en común que es llegar al fin del cuatrimestre, que ustedes hayan obtenido y aprendido y yo los voy a acompañar en ese proceso. Muchas veces lo que uso, más que el tema de investigación es la experiencia en las cuestiones prácticas, en transmitírselas a los estudiantes. Uso algunos ejemplos de la parte de investigación, pero más que nada lo que uso es la experiencia de la parte de investigación en el laboratorio y como transmitírsela a los estudiantes" (17)*

La comunicación se basa en la interacción y en reconocer al receptor.

- *"la tarea docente implica la transmisión de un conocimiento y uno tiene que tener en cuenta quien es el receptor, básico, si no hay comunicación con los alumnos para mí no hay tarea docente que sea productiva o que llegue. Entonces bueno, para mí eso es algo básico, la comunicación se da en el encuentro" (20)*

El diálogo y el entusiasmo fortalece el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

"es fundamental, porque sin dialogo, sin una buena comunicación, no hay proceso de enseñanza-aprendizaje posible. Trato un poco de eso, de meterle entusiasmo...esto es muy útil, lo van a usar para un montón de cosas, y tratar de mostrarles casos concretos aplicados de los que pueden usar" (25)

Relación

Palabras de ¿qué acciones surgen? ¿qué cosas y quienes están involucrados? ¿cómo se sienten?

Trabajar Hablar Preguntar Charlar Comunicar Decir Esperar
Resolver Aprender Conocer Interesar Compartir Repetir Buscar Actuar Sermonear
Abrir Callar Reconocer Quejar Generar Mutar Empezar Acercar Interactuar Expresar Entender
Repetir Ofender Sorprender Gustar Ganar Reír Participar Sentir Reaccionar Participar Estudiar
Llegar Saber Intentar Servir Percibir Manejar Quedar Gustar Participar Recibir Individualizar

Alumnos Comunicación Carrera Lenguaje

Chicos Profesor Grupo Docente Estudiante WhatsApp Comisión Tiempo
Boludeces Experiencia Inquietudes Profesionales Diferencia Libro Inquietudes Respuestas Mamá
Secundaria Problemas Feedback Motivo Docencia Contacto Idioma Sociedad Concepto Nivel
Estrategias Clase Doctorado Industria Afuera Canales Consultas Pavadas Generación Cargos
Responsabilidad Facilidad Pregunta Magistrales Interacción Proceso Encuentro Ejemplos Pibes
Intereses Afuera Tiempo Laboratorio Expectativas Colegas Cursos-De-Formación Diferencia
Ida-Y-Vuelta

Me-Gusta Importante Espontánea Respetuoso Muy-Lindo Complejo No-Nos-Vimos
Problemático Desbordado-Emocionalmente Desafío Frustrado Me-Cuesta Disponible Informal
Cercano Participativo Me-Encanta Extraño Dispuestos Tratar-Mal Tensionada Nerviosa
Inmaculado Mantenerse-Joven Buen-Trato Querido Respetado Me-Cuesta Es-Peor

En el ciclo profesional compartir experiencias e inquietudes abren espacios de comunicación con los estudiantes.

- *“trato de hablarles un montón, desde mi experiencia, para mi es muy importante la comunicación con los alumnos, siempre depende del grupo, cuánto ellos estén dispuestos a abrirse, a compartir con vos sus inquietudes y a dejarte que vos le cuentes tu experiencia”*
(1)

Los encuentros con menos estudiantes facilitan la comunicación como también la cercanía de edad que permite establecer otro tipo de relación.

- *“A mí me gusta, y me lo permite también el hecho de que sean pocos, tratar de individualizar a cada uno, siempre durante las clases por lo menos saber los nombres, en que tema están haciendo la tesina, que es lo que les interesa, entonces en ese sentido es como más cercano,*

es como que yo también soy joven, bueno no tanto (ríe) medianamente, y eso facilita la comunicación” (24)

Mientras que, en el otro extremo de la carrera, algunos sienten que necesitan límites, consejos, atención para que la clase se pueda desarrollar. Poder reconocer a los estudiantes mejora el vínculo.

- *“están como en la secundaria, esperando que el profesor los rete para callarse, si, es así, siempre los tenés que tener así, no cederles ni un poquito porque se te despelotó todo. Pero está bueno, es una buena experiencia. En la materia de segundo año estuve dando tres teorías, es como que no los conocía. En cambio, si yo estoy dando el coloquio, es como que a un grupo mal que mal los conozco. Y eso sí no está bueno, me gusta tener contacto y conocerlos y reconocerlos” (5)*

El intercambio con el alumnado es una de las mayores motivaciones del quehacer docente. Ese intercambio enseña a comprender el lenguaje del estudiante, permite ver la otra perspectiva y rejuvenece. Los trabajos prácticos permiten el mejor momento de diálogo.

- *“el feedback que te dan los estudiantes me parece importante, es algo que me gusta mucho, es uno de los motivos por los que más me gusta ser docente. El trabajo practico lo recontra extraño, porque es algo que ya hace rato que no doy porque ahora tengo más teorías y coloquios. Porque en el práctico uno trabaja mucho con el alumno y estás más, y hablas más, y es más distendido, pero en la teoría no puedes. En el coloquio un poco más pero el tiempo es más acotado, el coloquio son dos horas y el trabajo práctico son 5 entonces en esas 5 horas entre que uno espera se da la charla con los alumnos. En general, todos los que estamos en la facu nos mantenemos jóvenes por este contacto tan frecuente con el alumno. Vos te das cuenta cuáles son los docentes que están mucho en contacto con los alumnos, vas aprendiendo, vas manejando el lenguaje de ellos” (7)*

Los problemas de relación se dan si no se percibe que la sociedad cambió y junto con ella los estudiantes, la búsqueda de estrategias adecuadas podría permitir sostener el nivel y establecer el diálogo.

- *“en general creo que los que nos está pasando... es que estamos hablando en un idioma que no es el mismo que hablan los alumnos”... “el profesor era inmaculado, y no podía decirle*

nada...y eso mutó muy rápido... en ciertas cosas es porque la sociedad lo hizo de esa manera. Entonces, todavía seguimos teniendo ese concepto de que la alumna muda, nosotros como docentes tenemos que mutar. En ese sentido, no hacérselo más fácil, porque no, manteniendo el nivel, pero buscar estrategias para que el alumno le llegue lo que le queremos decir” (8)

Un inicio del diálogo que intenta establecer empatía y confianza genera comodidad el sentirse querido, respetado y un referente.

- *“Trato de no ser ese profesor que entra a la clase y bueno vamos a empezar la clase. Lo primero que hago es: Hola chicos, cómo andan, Cómo estuvo tu fin de semana y así ...cuando veo casos puntuales trato de acercarme...siempre con buen trato, me siento bastante querido y respetado ...bueno tendrías que preguntarles a ellos (ríe). No me gusta ser ese profesor que llega, y vamos, vamos...bueno chicos, terminamos, chau. Me gusta interactuar, preguntarles cómo le va en la carrera, qué es lo que les gusta, que no les gusta, cómo se ven en un futuro. Ellos también te preguntan a vos qué hiciste, que te gustó, que no te gustó, por qué seguiste esto, porque hiciste el doctorado, por qué no te fuiste a la industria, qué posibilidades hay afuera” (9)*

En algunos casos puntuales, encuentran grandes dificultades en la comunicación con los estudiantes, distinto lenguaje, distintas expresiones, distintas situaciones que generan incluso ofensas.

- *“me parece que me cuesta porque es como que a veces parece que hablas otro lenguaje, hablas un lenguaje distinto de los chicos. Entonces por ahí, en la forma en que te expresas, en la forma en que lo decís, vos decís una cosa y ellos entendieron algo distinto, y es como que cada vez es peor...antes no notaba que me pasaba, pero ahora cada vez noto más que ellos están en cualquiera, y es como que hay que repetir muchos las cosas, hay que decirlas de distinta manera, hay que decirla de forma tal que nadie se ofenda...es como todo un tema comunicarse con los alumnos.” (10)*

Por lo general, el lenguaje es la llave que abre al diálogo, pero sosteniendo el respeto y la diferencia de roles.

- *“creo que ganamos mucho en la comunicación con alumnos, y nos hicimos fuerte en la catedra con eso. En que el alumno no tenga miedo de venir a dirigirse, en consultar, tanto*

después de clase como en la misma clase, super participativos, y eso es como que lo tenemos como fuerte. La comunicación con los alumnos me gusta y estoy muy cómoda, también es difícil, voy probando, porque tampoco tengo tanta experiencia, como hacer para llegar a su lenguaje sin que se tome como... que se falte el respeto, o que sea tan bajo que no puedan distinguir la diferencia, no porque tenga que distinguir la diferencia” (12)

Para otros, la escasa diferencia de edad, el ser descontracturado y abierto a todo tipo de intercambios favorece la relación.

- *“los alumnos te ven por ahí como una persona más contemporánea, con ellos, entonces la comunicación por ahí se hace más fluida. Yo por lo general trato de que sea descontracturada y relajada, para que pregunten, aunque sea pregunten pavadas, hablamos, nos reímos, nos vamos del tema, volvemos, pero que participen”... “yo siempre intento salirme del papel docente-alumno, ¿sí? Me parece que, en otras generaciones, tal vez, en otros cargos, donde tenés otras responsabilidades, hay otras cosas que el alumno siente que ese está por encima” (13)*

El número del alumnado y la disposición del aula durante los prácticos favorecen el intercambio que además agiliza el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

- *“doy clase para 10 chicos, casi trabajamos en una mesa redonda dando clase, todo es muy fluido. A mí me interesa tener llegada con los chicos, me parece que agiliza muchísimo el proceso de enseñanza, de aprendizaje es más fluido” (16)*

La comunicación requiere de mucho tiempo, la relación se establece a través de WhatsApp, donde la comunicación es fluida y respetuosa. El trabajo práctico permite establecer un intercambio mucho más rico. Una de las preocupaciones que surgen de esta relación es detectar la inestabilidad emocional, la falta de capacidad de enfrentar los desafíos, y los problemas de atención.

- *“Distinto es cuando das clases en el laboratorio que los prácticos arrancan, los grupos empiezan a trabajar en mesada y vos te movés entre los grupos, y ahí si le doy más importancia a fijarme como están, a ver si están con muchas materias, si le están dando bola a mi materia o no, ese tipo de cosa. Párrafo aparte son los casos problemáticos, siempre tengo alguno que tiene algún problema de atención, o está desbordado emocionalmente, o*

te das cuenta qué no está pudiendo manejar la facultad, y a esos le doy más bolilla, más allá de que estudien o no, la cuestión emocional tiene que estar contenida. Estos últimos años veo que los pibes vienen muy desbordados, vienen como no sé, con muy poca capacidad de manejar todo a la vez, a lo mejor voy a ser cruda con lo que voy a decir, pero creo que están al borde del llanto, pero literal, entonces, lo que trato de hacer es mostrarme disponible de entrada, un poco es lo que voy percibiendo” (18)

A pesar de la virtualidad se buscaron estrategias para encontrar el momento de relacionarse con los estudiantes.

- *“Nosotros hay veces que con mis alumnos nos quedamos charlando un rato después de la clase, sobre todo este cuatrimestre que fue bastante particular, sobre todo las últimas clases como no tuvimos ninguna instancia en la que nos vimos de verdad, o presencialmente, nos dedicamos una o dos horas a charlar sobre la carrera, o sobre sus intereses y ahí sale mucho lo que uno hace en el día a día, y los chicos abren los ojos así, se interesan mucho por lo que uno hace fuera del aula, me parece que es super rico”. (20)*

Nuevas tecnologías

Palabras de ¿qué acciones surgen? ¿qué cosas y quienes están involucrados? ¿cómo se sienten?

Manejar Consultar Comunicar Responder Subir Aprender Implementar
Estudiar Centrar Charlar Mirar Deber Desligar Intentar Evaluar Aprender Usar Necesitar
Compartir Grabar Agregar Editar Mejorar Generar Improvisar Escribir Dibujar Escanear
Comprender Acceder Explicar Cursar Manejar Incorporar

Whatsapp Estudiantes Mail Zoom Consultas Problemas
Entorno Docentes Herramientas Comunicación Alumnos Personal
Preguntas Plataforma Clases Videos Virtual Interacción Mensaje Tiempo
Momento Equilibrio Facebook Fotos Sentidos Vis-A-Vis Referencia Notas Deferencia Youtube
Webcam Tableta Pizarrón Resúmenes Instagram Redes Acotado Publicación Jóvenes
Tecnologías Equipo Videollamada Aislamiento Habilidades Tecnologías Cursos Práctica Datos
Sistema Análisis Bioinformática Lenguaje Generación Nuevo-Paradigma Cronograma Deuda
Digital Foros Lejos Cachetazo Prioridad Actividades Importancia Autogestión Paros Meet
Pandemia

Me-Cuesta Tensión No-Quiero Mea-Culpa Por-Su-Cuenta Arduo Inmediato Velozmente
Importante Invasiva Versátil Pro-Activo Cotidiano Heterogéneo Muy-Loco Obligado No-Sé No-
Soy-Amiga Me-Hice-Amiga No-Lo-Usó Fluida Pendiente Me-Encanta No-Me-Gusta De-A-Poco

En numerosos casos las TICs son desconocidas, generan incomodidad o una búsqueda constante de herramientas que demanda mucho tiempo.

- *“pero no sé qué es? Esto de las tecnologías, bueno, no soy muy amiga de la tecnología (ríe) siempre prefiero más la comunicación personal” (2)*
- *“Lo estamos charlando como para implementar algo, pero esa parte es como que me cuesta encontrar” (3)*

El entorno o aula virtual se utiliza fundamentalmente para subir unidireccionalmente diversos archivos, utilizar otras herramientas se convirtió en una deuda pendiente. Los sistemas de videoconferencia no permiten relacionarse de forma no verbal con los estudiantes.

- *“no es tanto que me cueste, sino que no me gusta, yo necesito el intercambio, ver las caras de los alumnos, ver que te van entendiendo, no sé, viste que en lo digital prestás atención a lo que estás dando o prestás atención a los alumnos” (13)*
- *“ellos utilizan mucho los foros, la plataforma, es como que están más acostumbrados, son más jóvenes y por ahí, a veces, nos pasaba que pasaban varios días que nosotros no consultábamos el foro y nos decían, no, ustedes tienen que consultar todos los días el foro” (14)*

La pandemia fue una situación atípica que generó el inicio de la búsqueda de nuevas herramientas, el uso crece lentamente, en muchos casos las posibilidades de explorar se ven dificultadas por parte de los docentes a cargo, que son los que toman las decisiones finales

- *“el manejo de las TICs lo tendría que poner más lejos, porque es algo que voy intentando de a poco, de hecho, este año fue un cachetazo un poco por eso. Nosotros teníamos el campus y lo usábamos meramente, como un transparente virtual, algún material adicional, pero no lo usábamos como modo de interacción. Tampoco usábamos las herramientas de actividades, la verdad que Moodle es muy rico, pero la verdad que me sorprendió la practicidad que tiene, la cantidad de herramientas y que no usábamos ninguna de ellas. Ahora tampoco es que usamos un montón, yo soy, digamos, temerosa, prefiero ir a lo seguro y una vez que estoy segura implementarlo. El titular es muy grande, y es como que le tiene respeto, como que no quiere, hasta que no sabe cómo funciona bien, es como que prefiere...vamos de a poco”. (15)*

En otras cátedras los docentes más jóvenes se encargan del manejo de las TICs.

- *“voy a hacer un mea culpa, manejo de TICs es lo último. Porque yo debería darle más importancia, pero...en las cátedras donde voy siempre hay algún ayudante que se ocupa del manejo de las TICs y yo me desligo siempre” (16)*

Gracias a trabajos previos, algunos grupos de cátedra estaban preparados para la pandemia, en otros, los procesos de exploración para tratar de efectivizar las prácticas docentes siguieron creciendo, encontrando buena recepción por parte de los estudiantes.

- *“las TICs yo no las venía usando, para nada, porque justamente no las necesitaba, prefería darle prioridad al trato vis a vis. Los alumnos me enseñaron a usar zoom. Yo prendí el Zoom*

y ellos me fueron diciendo como compartir pantalla, como grabar las clases, ese tipo de cosas las fui aprendiendo gracias a ellos. El grupo de WhatsApp para ir comunicándonos lo armaron ellos y me agregaron, ni siquiera soy administradora del grupo y después lo que hice yo fue grabar y editar algunas clases más difíciles y se las subía a Youtube y si me equipé un poquito para poder mejorar el desarrollo de la clase, sobre todo porque yo no podía preparar un PowerPoint, para resolver problemas porque no sabía qué problema íbamos a resolver. Me compré una camarita Webcam, no sé si las conoces, básicamente es una tableta de plástico con cable USB y un lapicito, entonces, todo lo que vos le escribas en esa tableta, con esto, me improvisé un pizarrón. Lo que sí, no pude evitar hacer, fue escribir, dibujar, hacer los resúmenes, sacar fotos o escanearlos y mandárselos por WhatsApp porque no puedo estar sin escribir, eso lo tengo muy...Este año a las consultas hubo chicos que fueron y de hecho mi horario de consulta dura una hora y yo termine dando dos horas, dos horas y media porque los pibes preguntaban ¿Todo por qué? Porque eran consultas por Zoom. (18)

La comunicación mediante tecnologías abre un nuevo espacio, donde los estudiantes ya están posicionados, pero desconocen cuestiones vinculadas a la dedicación docente, las otras actividades que realizan los docentes y su demanda supera los tiempos disponibles. Sin embargo, buscar plataformas adecuadas podría facilitar el proceso.

- *“es un nuevo paradigma de como uno se comunica, básicamente las consultas ingresan a cualquier hora, en cualquier día, en cualquier momento. Los estudiantes muchas veces no saben cómo es el régimen docente, no saben que los docentes tienen distintas dedicaciones horarias, o que trabajan ciertos días y otros no, creo que por ahí no comprenden eso y te plantean preguntas en cualquier hora en cualquier día, en cualquier momento y esperan una respuesta inmediata justamente por la inmediatez que genera la comunicación con las redes sociales, así que eso es un desafío en cuanto la comunicación mediante estas tecnologías bastante importante, encontrar un equilibrio. Los estudiantes prefieren el WhatsApp yo estoy bastante negada al WhatsApp porque ya con otras herramientas menos invasivas ya es bastante tediosa la comunicación. A mí me gusta mucho Facebook por una cuestión que es una plataforma muy versátil para subir material interactivo. Puedo subir videos, puedo subir fotos, puedo agruparla, notifica, me notifica a mi cuales de los estudiantes vieron esa*

publicación, para mi hasta ahora ha sido la mejor plataforma. El problema con Facebook es que ha quedado en desuso para las generaciones más jóvenes, o sea para las generaciones más jóvenes que tienen otras plataformas que son más acotadas. Pero para mí la preferida es esa, después obviamente...decime por las dudas si yo estoy equivocada ¿TICs se refiere a la comunicación con distintas tecnologías? ¿lo virtual?... ellos tienen su grupo de WhatsApp donde se comunican rápidamente, con Instagram, son las dos redes que siguen hasta ahora, esas dos te diría, que ellos prefieren. Instagram no me convence, me resulta muy acotado” (19)

El uso de las TICs mostró la heterogeneidad del equipo docente. La virtualidad fue el catalizador que puso a prueba las habilidades o las proactividades del equipo docente

- *“Manejar las TICs me parece que es el punto más heterogéneo que uno puede encontrar en un equipo docente. O sea, esto de hacer una video llamada, que hoy nos parece tan cotidiano, yo creo que lo había hecho uno o dos veces en mi vida como mucho, y ahora sin embargo es del día a día, y eso me parece que es muy loco, que cada uno habrá avanzado hasta donde sus habilidades o su proactividad le haya dejado. Yo particularmente las trato de usar un montón, y había un montón de herramientas que tenía pendientes de utilizar, que las empecé a utilizar ahora, medio obligado por el aislamiento, pero en buena hora. (20)*

Durante la pandemia se socializaron las estrategias para las actividades virtuales.

- *“hay docentes en la cátedra que son por ahí más grandes, entonces les costaba más el acceder a todas las tecnologías nuevas, entonces yo me metí en eso, armé los transparentes virtuales y le fui explicando al resto de la cátedra como utilizarlos y también hice varios cursos que dieron acá en Universidad de todo lo que es el manejo de las aulas virtuales y los pusimos en práctica así velozmente en marzo para poder cursar” (22)*

La Predisposición

Colaboración

Palabras de ¿qué acciones surgen? ¿qué cosas y quienes están involucrados? ¿cómo se sienten?

Charlar Ayudar Dividir Sobrecargar Cruzar Plantear Llevar Interesar
Coordinar Recordar Confiar Armar Incluir Pensar Cambiar Consultar Trabajar Comunicar
Opinar Compartir Consensuar Discutir Intercambiar Solucionar Opinar Aprender Funcionar
Surgir Colaborar

Equipo Docentes Clase CONICET Trabajo Rispideces Grupo-Lindo
Laburo Doctorado Pregunta Diálogo Justicia Falencias Homogéneo Criterios Conectados
Equipamiento Evaluación Coordinación Calendarios Anotaciones Reuniones-Obligatorias
Espacio Disparadores Microgrupo Etario Diferencia-Generacional Full-Time Identidad Vida
Consenso Etapa-Etaria Camada Más-Grande Monarquía Decisiones Cerrados Experiencia
Enriquece Estrategias Profesorado-En-Educación Mirada Acuerdo Problemas Coherencia
Profesores-Cabeza Coordinadores Espacio Acuerdo Generación Edad Asociación Extra-Oficial
Interacción Diversidad Mucha-Tela-Para-Cortar Herramientas Sentido WhatsApp Cuestiones-
Pedagógicas Clima Diferencias Acuerdos

Suerte Importante Magnifico Equitativo Fundamental Responsabilidad Complicado Se-Puede
Fluida Desorganizados Receptividad Desacartonado Flexible

El trabajo en equipo se consolida en relación con la tarea de investigación, ya que distribuye los esfuerzos considerando la etapa de formación en el área disciplinar y crea un ambiente de constante intercambio entre los participantes.

- *“nosotros tenemos por suerte un grupo bastante lindo de docentes, y bueno, es importante dividir equitativamente el laburo para no sobrecargar a nadie, sobre todo a los que están haciendo el doctorado que tienen más presión. Somos todas personas que aparte hacemos investigación, salvo algunos docentes que no, siempre estamos en contacto. Volvemos de dar clase y te cruzas con alguien (por el resto de los docentes) que está almorzando y te pregunta ¿cómo te fue? Los chicos me plantearon esto, fijate para tu trabajo práctico...explica esto, o llevales éste preparado para que lo vean, porque les interesó. Es como que estamos en continuo diálogo entre los docentes, porque compartimos el mismo ámbito de trabajo” (1)*

El equipo se retroalimenta, genera confianza y permite compartir el esfuerzo; se responsabiliza por el otro, requiere de tiempo, pero el intercambio es productivo.

- *“trabajamos mucho en equipo para que sea un dictado coordinado, o sea, que si uno dio un tema el otro lo retome, y lo haga recordar. Que vayan viendo que lo que dieron al principio no está totalmente desconectado del final” (3)*
- *“para mi es fundamental el equipo y no depender del equipo sino confiar en mi equipo” (4)*
- *“lo primero que hago en mi trabajo docente es Investigar, lo segundo que hago creo que es trabajar en equipo. Armamos los exámenes, armamos la planificación, el trabajo en equipo... si bien está J. qué es el que coordina, él es un coordinador, pero las decisiones son súper conjuntas sí incluimos un tema, si no lo incluimos. J. nos manda su teoría, nosotros la miramos... siento que tengo más responsabilidades con esta cátedra que cuando llevaba las otras materias. Aunque las materias son las mismas, es como que todo: investigar, trabajar en equipo, seleccionar contenidos, todo está súper pensado, sí. Por eso demanda mucho tiempo” (6)*
- *“es un equipo magnifico de trabajo, o sea que ahí es muy fácil hacer investigación, docencia y trabajar en equipo...te digo que cuesta muchísimo, cuesta trabajo, es más tiempo, ponerte de acuerdo, consensuar, pero enriquece un montón” (16)*
- *“muchas veces discutimos las estrategias que usa cada uno, porque en general todos venimos de las Ciencias Biológicas y hay solamente dos chicos, tres, perdón, que han hecho el profesorado además del doctorado en Ciencias Biológicas. Han hecho el profesorado en educación, y ellos tiene otra mirada, discutimos bastante en cómo dar las clases, que funciona mejor, que funciona peor, y discusiones sobre todo en la parte de como acompañar, evaluar, evaluar todo el tiempo o no evaluar todo el tiempo, son generalmente las charlas. Evaluar, planificar e investigar se hace en equipo” (17)*
- *“todo el tiempo estamos intercambiando criterios, estamos poniéndonos de acuerdo para solucionar cuestiones que surjan de los problemas o de cualquier cosa que surja a nivel de Trabajo Prácticos o de comisiones, todo se resuelva con un mismo criterio. Lo que tratamos de mantener es el criterio uniforme dentro del área. A través de comisiones, sobre todo en estos últimos años nos exigen mucho...siempre lo hicimos, siempre tratamos de ser en lo posible lo más criteriosos en ese sentido. Lo que yo estoy viendo es que los chicos mismos*

nos exigen cierta coherencia, y cierta consistencia en el criterio en el dictado de las clases y de la evaluación.” (18)

Además, apoya los deseos de crecimiento en docencia basado en los intereses de sus miembros.

- *“el trabajo en equipo me parece sumamente importante, porque no existe el trabajo solo en la vida. En este grupo por más que seas jefe de trabajos prácticos si querés estar en un coloquio, das coloquio, si querés dar teorías, das teoría” (8)*

En algunos casos, existen diferencias vinculadas con la edad, la dedicación y la pertenencia o no al grupo de investigación.

- *“es un departamento de gente grande, tenemos una diferencia generacional grande. No tenemos una generación intermedia que haga de buffer, entonces el trabajar en equipo hace que sea un poco más complicado. Es difícil, es más difícil el trabajo en equipo en docencia. Primero por la cuestión generacional, sobre todo porque hay mucha diferencia de edad entre los que hacemos investigación y los que no la hacen. La carga horaria es distinta también...y ocurre esto, la generación joven, todos tenemos cargos y aparte tenemos o beca doctoral o cargo CONICET, todos somos full time en el departamento, y tenemos...personas que vienen con un cargo simple, que viene dan la clase y se van... entonces es como que tenemos no sé si decirlo, pero como dos equipos. Un equipo que netamente cumple su función como docente y otro que tiene mucho vínculo con el alumno, que pasamos las notas, que sabemos quién es, cómo es, y eso genera no sé si diría una fragmentación, pero sí una diferencia en el control y en el dominio de la materia. Cuando los chicos van, tocan la puerta y preguntan por nosotros o por la profe bajita de pelo cortito ... nosotros tenemos mucha identidad con el departamento” (7)*

En otros casos, la sensación de pertenencia se rompe cuando las decisiones son verticales e inflexibles.

- *“...quien está ahora como titular, y lo mismo pasaba con el titular anterior, son más grandes, vienen con una idea muy clara y muy acabada de lo que quieren para la materia, tenemos lugar para opinar ... no es una monarquía ni mucho menos, de hecho, hemos aportado cosas y hemos cambiado cosas los JTP pero ahora estoy como adjunta, pero las decisiones parten*

de ellos, si bien escuchan las opiniones pero son como muy eh...determinan que las cosas son de tal manera y son así, tienen una visión de la educación muy definidas, no sé cómo decirlo, son un poco más cerrados aunque son abiertos a la pedagogía... algunas cosas las comparto y otras no” (15)

Cuando el equipo es numeroso dificulta llegar a un consenso, esto genera subgrupos de trabajos, no oficializados por la cúpula docente, que con similitudes etarias funcionan con más eficiencia y permite compartir herramientas y saberes.

- *“nosotros tenemos reuniones con todos los profesores, de practica y de teoría. Los que por supuesto son cabeza en todo esto y son coordinadores son los profesores de teoría, encargados de la materia. Pero nos dan el espacio para que podamos opinar, lo que pasa es que somos muchas personas, entonces, realmente es difícil llegar a un consenso. Bueno, esto tiene su parte positiva, la visión y la crítica de muchas personas, es enriquecedor, la parte difícil es que todos estemos de acuerdo con lo que se planteó. Generalmente somos docentes que nos conocemos desde ya hace muchos años y se trabaja bien, tenemos dentro del grupo de docentes de trabajos prácticos los que somos más cercanos en edad, obviamente por una cuestión generacional, por ahí naturalmente nos asociamos para trabajar extraoficialmente, por ejemplo esto que te decía antes de las distintas TICs que uno va encontrando que le resulta herramientas útiles, tal vez uno las prepara y le comenta al otro si también las quiere usar, para ver si quiere cambiar algo, sugerir, pero es como un trabajo un poco más extra oficial” (19)*

La preparación de las actividades de laboratorio exige un esfuerzo extra y coordinación por parte de los responsables. En el equipo numeroso la interacción se enriquece, fundamentalmente desde los aprendizajes disciplinares. Sin embargo, la búsqueda de la homogeneidad de criterios desdibuja el aporte individual de sus integrantes y no considera la diversidad de situaciones pedagógicas. Las reuniones periódicas obligatorias no permiten que circule la palabra de forma adecuada, aunque sirven de disparadores para otros intercambios con grupos mucho más reducidos (micro grupos) donde la comunicación es fluida y por diversos medios.

- *“Nosotros trabajamos mucho en equipo para asegurar que todo sea lo más homogéneo posible, a veces queremos que sea tan homogéneo que hasta borramos las cuestiones*

personales de cada docente y yo creo que eso es un error. Son laboratorios de 20 alumnos. Son clases muy largas y todo lo que tiene que ver con la preparación del material para trabajar, preparación del equipamiento, microscopio, lupas. Hacemos una evaluación super coordinada, donde tenemos calendarios y cada uno sabe con quién va a esta durante las horas de preparación, y le dejás al que sigue las cosas anotadas, que falta hacer. Hay un trabajo de coordinación bastante grande”... “las reuniones son obligatorias, pero más o menos ponele que seamos 40 por reunión, y no es un espacio donde uno...bueno, yo personalmente nunca lo sentí como un espacio donde uno pueda explayarse, a mí no me resulta muy cómodo ese espacio, me resulta más cómodo los espacios más chicos, donde uno se siente más cerca, donde siente más receptividad del otro lado. En esa reunión se tiran un par de disparadores y después uno la sigue a esa charla, esa discusión con micro grupos. Micro grupo de docentes donde uno se haya más, ya sea por rango etario, o porque trabajas en el mismo instituto de investigación, entonces pasa mucho eso, yo en particular, además, por supuesto que tenemos grupos de WhatsApp, con todos, que son toda el área, tenemos uno que somos solo los JTP que somos 18, y yo después tengo dos más con dos grupitos de JTP que somos 5, ahí es la diaria, todo lo que querés charlar es ahí” (20)

En otros casos, cuando la Cátedra es pequeña, la relación es fluida, las reuniones se dan al inicio del cursado para planificar las actividades, luego el intercambio es espontáneo y frecuente, utilizando distintas vías de comunicación.

- *“la tarea en la clase es individual pero después tenemos que estar coordinando para preparar cosas, para las cosas que van surgiendo. Al ser la cátedra relativamente chica, tenemos una relación bastante fluida entre los docentes que damos prácticos y los docentes de teoría, nos conocemos todos, ya hace bastante tiempo, y si bien cada docente de los prácticos lo da en forma individual, siempre nos estamos comunicando por WhatsApp o por mail, para saber cómo está funcionando o cualquier cosa que vaya surgiendo, bueno si, tenemos una relación bastante fluida entre todos” (23)*

Mientras que en otros la escasez de reuniones para coordinar las actividades docentes, tienen que ver con problemas personales entre los miembros del equipo.

- *“no hay reuniones de área, porque como ha habido algunas rispideces, no, no hay. En general están destinadas a hablar de cargos y no de cuestiones...pedagógicas. En el instituto*

sí, es algo que rescato y valoro mucho es que siempre hay un muy buen clima, todos son de colaborar, hay muy buenos docentes que siempre están dispuestos a ayudar, por eso el trabajo siempre termina siendo en equipo. Si bien no hay reuniones docentes, hay algunas falencias, hay trabajo en equipo, porque nos ayudamos mucho, compartimos mucho también” (24)

Reflexión

La carrera docente

- *“Empecé con Biología en un momento en que daba clases de apoyo para juntar unos mangos, cuando era estudiante, y daba clase en una Academia. Ahí dije esto es caótico, es tremendo, tremendo, tremendo” (6)*
- *“yo empecé como Auxiliar de segunda, después concursé el cargo de Auxiliar de primera, el cargo de JTP, después pasé a Profesor Adjunto y por último tuve la posibilidad de concursar el Titular. Entonces tengo como toda una trayectoria en cuanto a la docencia. Entonces me parece que, como profesor Titular que hoy me encuentro muchas de estas cosas son re importantes (refiriéndose a las actividades planteadas como disparador del diálogo, figura 3)” (4)*
- *“empecé como auxiliar alumno, de segunda, después como auxiliar de primera, lo que pasa que éramos muchos en la cátedra y eran muchísimos los alumnos, entonces entrabas como auxiliar probablemente terminarías siendo auxiliar durante varios años, y para poder llegar a JTP era bastante complicado. Yo estuve como auxiliar de segunda, de primera y unos meses como JTP y después concursé acá y entre como JTP y ahí continué” ... “Desde que soy adjunta, el año pasado, hizo que yo haga un cambio muy grande, por ejemplo en todos los trabajos prácticos trabajamos mucho, de los 5 días de la semana, a lo mejor le dedico uno a investigación y después puchitos, puchitos que van quedando y el resto de los días, entre preparar los trabajos prácticos, que algunos hay que hacerlo varios días antes, tuvimos...yo como estoy fulltime, bueno yo soy la única fulltime, los JTP ninguno está fulltime entonces soy yo la que me encargo de diagramar y hacer cuando es necesario, porque como estoy en la facultad la que termina haciendo las cosas soy yo, así que eso me lleva muchísimo tiempo. Ni hablar ahora que estoy como adjunta, preparar las clases teóricas es un gran desafío también. Para mí una clase teórica me lleva bastante, desde*

actualizar los conocimientos, bueno, uno siempre para una clase tiene que volver un poco...sobre todo cuando uno la primera vez que da la clase, la arma, la piensa y me ha llevado bastante tiempo el año pasado” (15)

- *“al principio yo trate de trasladar todo lo que había aprendido haciendo docencia a mi trabajo de investigación, del laboratorio, digamos que hubo mucho de lo que yo tuve que aprender, en la facultad como ayudante de cátedra que me sirvió como para trasladarlo a laboratorio de investigación donde hice la tesina y después el doctorado, entonces, eso en un principio fue bastante bueno y fácil de acoplar y después con el tiempo, mientras que estaba haciendo el doctorado, creo que cuando ya terminaba el doctorado tuve la posibilidad de tener comisión a cargo, ser auxiliar de primera y después JTP entonces, con eso, ya lo que tenía puesto a punto en el doctorado y volvió, como que circulo para el otro lado. Pero para darle un puntapié inicial a esos prácticos nuevos fue fundamental esa doble pertenencia” (18)*
- *“en la docencia yo caí después de recibido, me costó ingresar al círculo de la docencia universitaria, entonces en mi etapa de estudiante, uno de joven, yo decía no, no quiero perder el tiempo siendo ayudante, me habían ofrecido un par de materias para ayudante, pero yo les dije que no, que quería enfocarme en recibirme. Me recibí y quise ingresar a la docencia y como que ya no va más, así que tuve la posibilidad de presentarme en la católica, que generalmente no es por concurso, sino por curriculum, y después siempre me he presentado en los concursos, tuve la posibilidad de presentarme acá, en la facultad de bioquímica, y bueno, hace un mes que quedo un cargo, concursé y tuve la suerte de quedar” (21)*
- *“también nos pasó con los Auxiliares de segunda, que ahora cambiaron las reglamentaciones, entonces solo hay dos chicas que no tienen mucha formación, solo hay dos chicas, que son estudiantes, como corresponde, pero falla los auxiliares de primera que cumplan trabajos de auxiliares de primera, el tema es que los auxiliares de primera hacen trabajo de JTP, y bueno, como debe pasar en todos lados (ríe) entonces ahí, es donde falla un poco.” (24)*
- *“a mí me gusta dar un poco de teoría, bueno, todavía no tengo el rango para hacerlos pero antes, generalmente antes de dar un practico hace una introducción teórica o a veces una clase, cada tanto, son teóricas, uno cuenta un poco las bases de lo que va a hacer, contar un poco lo que se va a hacer, entonces...a mí me pasa que ahí es donde yo más me puedo*

desplegar, porque después, una vez que arranca un practico tal vez es hacer una titulación, una curva, poner en una cubeta, medir, poner una cubeta, medir, ahí me aburro mucho más, porque ahí no participo tan activamente, bueno, es estar mirando que trabajen bien, que hagan bien las cosas que no...controles, chequeen, etc. A mí me gusta la cuestión de la teoría” (25)

La responsabilidad docente y la autocrítica

- *“Los chicos cursan un montón de horas, entonces la idea es sacar la materia. La idea es que la ven ahora y después no la ven nunca más. Esto es muy difícil para nosotros, tenemos un cuatrimestre para que ellos aprendan algo, y que tienen que tenerlo para toda la vida, y luego, dentro de un año y medio salen a trabajar. Entonces ese es nuestro mayor desafío, por lo menos el mío personal” (1)*
- *“Planificar me tensiona porque viajo bastante por qué voy y vengo y me genera este estrés que quiero hacer todo. Quiero dar las clases y quiero llegar a dar las clases y darlas bien. Todos los años digo quiero cambiar las transparencias, las diapositivas, y no me dan los tiempos y no me gusta hacer todo a las corridas...como que parezca que vengo a dar la teoría porque no tengo otra opción, y no, disfruto dando la teoría, me gusta eso y quiero que siga siendo así” (7)*
- *“planificar toda una materia también sería algo complejo, sobre todo, porque por ahí nos falta un poco la parte de pedagogía, ese tipo de cosas, entonces, como encarar para que la materia sea completa, todo lo que hace falta aplicar para nuestros alumnos sería algo complejo para mí” (23)*
- *“El tiempo es muy valioso, el tiempo que les dedico a enseñar quiero que les sirva y el tiempo que ellos están invirtiendo en estar acá sentados también lo considero importante. Entonces no quiero que vengan acá y no se lleven nada, creo que ese mismo deseo que todo sirva, que todo funcione a mí me termina angustiando, entonces termino transmitiendo una angustia en forma de enojo y no una preocupación de que no estén aprovechando la clase. Eso sí creo que me pasa que muchas veces termino enojada” (6)*
- *“yo por lo general les he mandado algunos años una encuesta tipo personal, onda chicos díganme que les pareció, si volvieran a cursar conmigo que cambiarían, o que cosas no le gustaron o les pareció que no servía. Eso me han dicho un montón de cosas, por lo general comentarios super buenos que es lo que a mí me llena mucho y por lo cual le pongo mucha*

garra, a la actividad docente, pero si he tenido comentarios, esta herramienta nos re contra sirvió, tengamos más de esto. Cosas así siempre me gusta hacer y me gusta chequear si sirven o no, me parece que si no sirven lo saco, directamente, lo hago mucho eso, si” ... “por ahí hay muchos docentes que no les importa la actividad, entonces uno hay veces que se ve forzado a trabajar en equipo en los cuales uno cree que esta en otra sintonía, y eso a veces pasa, y cuando me pasa tiendo medio a cerrarme y a cortarme y hacer la mía” (20)

- “me gusta mucho preparar las clases y bueno, obviamente el momento de transmitir y de comunicar ese conocimiento y después, tratar de ver si los chicos entendieron o les sirvió todo eso que transferí, porque a mí por lo menos, siempre me queda la sensación de que me hubiera faltado organizar un poquito más, pero capaz que es una cuestión de autoexigencia”
“porque uno a veces también, va no sé, a mí me ha pasado, que estas carreras, que por ahí tienen temarios tan inabarcables, son muchos, muchos temas por materia y por ahí el profesor sabe tanto de determinado tema que vos decis, realmente le estoy explicando a los chicos como para que entiendan y comprendan lo que necesitan, o sea, lo que les va a servir, o simplemente estoy repitiendo información como un loro, que se yo, a veces me da esa sensación. Me siento que todavía estoy aprendiendo en estar frente a los alumnos, que por ahí...estar frente a los alumnos y por ahí que todo lo que uno sabe y puede brindarles a los chicos algo que realmente les sirva.” (22)
- “es un poco como...uno se horroriza con la docencia universitaria a veces, las pocas herramientas que a veces tenemos, las pedagógicas...bueno, me acuerdo esa vez también donde se cruza esta cuestión de CONICET también, esta cuestión de sumar puntos y que al no tener formación docente, queda mucho a la suerte de cada uno y el que hace docencia y no tiene herramientas innatas, a ver es muy bueno, sabe mucho pero no trasmite, le cuesta, y ahí se nota la falta de formación...o sea...” ... “y bueno, trato un poco de eso, de meterle entusiasmo...” ... “cuando estudiaba, daba clases particulares para secundario, que se yo, a lo mejor yo, venia estudiando química, matemática en nivel mucho más avanzado y sin embargo, explicaba cosas más sencillas a chicos de secundario y me divertía un poco buscar la manera de que lo puedan razonar, que no sea algo mecánico resolver un ejercicio matemático, sino que tenga una lógica, que haya un para que después de todo eso, y un objetivo, así que bueno, yo creo que esa tarea mía empezó tal vez desde antes” (25)

La investigación y la docencia

- *“la investigación, que es algo que me gusta mucho...pero es un sistema difícil, donde a la gente que es más joven le cuesta bastante crecer, o el crecimiento está un poco limitado. Porque el crecimiento no depende del esfuerzo, del compromiso que vos haces como estudiante de doctorado o posdoctorado, lo que vos pongas, sino que depende de políticas de estado, del presidente de turno, entonces es un sistema, a mi entender, bastante cruel” (1)*
- *“el tema de investigar es algo que, bueno, creo que todos somos investigadores y es una parte esencial, digamos, de mi trabajo, por eso lo puse cerquita, y que me parece importante también que todos los docentes estén formados en investigación y que sean investigadores activos, eso me parece importante. Pero bueno, muchos piensan que si investigas no le das mucha bola a la docencia y si sos docente no podés investigar, para mí son complementarias, se puede hacer todo, y se le puede dar la importancia que tiene cada uno” (5)*
- *“yo cómo no doy clase en la cátedra donde trabaja mi directora es complicado. No puedo estar haciendo cosas de docencia en las horas en las que estoy investigando, entonces puedo decir yo tengo dos cargos, los dos son compatibles y lo puedo hacer, voy a manejar las cosas de otra manera. Pero eso lo puedo hacer recién ahora que tengo otras cosas para decir, al principio me fue muy difícil porque tenía que trabajar en el laboratorio y después llegar y concentrarme en armar las clases, es súper difícil. Creo que eso le pasa a muchos doctores jóvenes como yo, a doctores noveles porque la relación del director con la docencia...porque si no es un director que haga docencia porque le interesa pedagógicamente la docencia, y lo hace porque hay que hacerlo, entonces ponerse a trabajar en docencia en las horas del laboratorio de investigación es complicado súper complicado. Y si no está en el mismo lugar, más complicado, con más razón, más complicado.” (6)*
- *“Yo hacía investigación, y empecé a hacer docencia y pensé que me iba a dar miedo, que no me iba a gustar, después me enganché, o sea rápidamente me di cuenta que si, que me gustaba pero que lo tenía que hacer desde otro punto, que no lo podía hacer desde la clase magistral, con todos juntos, con una persona hablando y los otros todos callados y escribiendo, porque me pone nerviosa...y la parte de planificación también me sorprendió de que me gusta organizar y planificar y coordinar con la gente y también darle una seguridad al grupo docente de que tienen ciertas libertades y que también tienen un apoyo, pero bueno...siempre hay que mejorar” (13)*

- *“Por eso digo que tiene mucho que ver con el tema de investigación, porque uno está nutrido en la química, tiene esa experiencia y aparte hay una diferencia, yo todavía me acuerdo cuando era alumno y uno dice bueno fijate que... por ahí nos pasa cuando arman los exámenes, por ahí les toman moléculas que vos decís nunca jamás las van a volver a ver, no tiene sentido que un chico sepa dibujar de memoria la estructura ... del colesterol, por ejemplo, porque aparte la van a ver en química biológica. Pero eso, por ahí te lo da el hecho de la formación que uno tiene, que por ahí es más reciente” (7)*
- *“Para mí se nota, cuando el profesor que da clase es investigador se nota del que no. Porque yo veo como que el investigador todo el tiempo trata de avanzar la clase, en paralelo al avance de la tecnología, y las técnicas cambian, cambias las clases, cambias los conceptos. En cambio, cuando eso no es...es como que es más chato, pero bueno, eso no depende lamentablemente de mí, ni de nosotras. Para mí sí, se nota, sí. Incluso para mí, con el profesor que da el trabajo práctico también se nota. Como así se nota un profesor que trabaja en clínica como el que no. Por ejemplo, yo no trabajo en la parte clínica y si a lo mejor a mí me vienen con una pregunta muy de laboratorio clínico no se responder, en ese sentido yo soy consciente de mi limitación” (10)*
- *“en el curso de posgrado es una técnica de investigación, que sirve para hacer producción, para hacer estudios clínicos. Pero esas cosas son...es de investigación más que nada. Entonces, uno le da otro aporte, al alumno más que nada... vos venís con tus necesidades, con tu conocimiento en la técnica y yo te doy todo el aporte de cómo usarlo. Para mí, todo está relacionado, por algo CONICET y las Universidades siempre están de la mano, para mí no es azaroso eso, que los investigadores seamos docentes y que los docentes seamos investigadores, digamos...y ...te definís en uno o en otro depende cual es el sueldo más fuerte, esa es la realidad creo ¿no? Porque terminas siendo las dos cosas” (13)*
- *“permanentemente hay...no solo de investigación a docencia, sino de docencia a investigación también...hay como un feedback permanente, porque al dar cursos que son amplios en cuanto a los contenidos temáticos, te mantiene permanentemente actualizado, sobre distintos temas, que inconscientemente también volcás en tu propia investigación. Te diría que es bidireccional esa relación, para mí al menos” (19)*
- *“yo creo que docencia e investigación es una relación inseparable, de hecho, por lo menos para mí que hago las dos cosas, yo hago docencia en mi lugar de investigación, todo el*

tiempo. También lo que me pasa es que tengo muy claro que la docencia es mi vocación, en cierta forma, lo tengo super claro. Cuando empecé a ser docente, empecé a ser ayudante ya hace muchos años, cuando tenía 21 o 22 años, ya me di cuenta de que era algo que me encantaba, y me di cuenta de que era algo que hacía de chico en realidad, no le había puesto un nombre, pero me di cuenta de que era algo que necesitaba hacer, pero me di cuenta de que ya lo hacía desde siempre. Y me parece que, en el ámbito investigativo, en los laboratorios, en los centros de investigación hay una parte del personal que ejerce la docencia y otro que no y yo creo que se nota mucho la diferencia entre aquellos que tienen experiencia docente y aquellos que no, a grandes rasgos, no? Es una generalización, no estoy hablando de casos particulares”... “Investigar también, me parece que es clave, me parece que investigar, fuera del área docente o dentro del área docente es una forma de replantearnos todo el tiempo lo que estamos haciendo. Me parece que cualquier docente por más que nos sea investigador está haciendo investigación. O sea, evaluar lo que pasa en tu entorno ya es investigar, si vos te preguntas si tu método está funcionando o no, tenés un feedback, actúas en consecuencia, yo creo que estás haciendo evaluación, tendrá estadística o no tendrá estadística pero yo creo que en cierta forma me parece que eso es investigar, yo creo que la tarea docente y la tarea investigativa están íntimamente relacionada, pero bueno lo deje un poquito afuera, por el hecho de investigar, tener otro cargo, o estar en un instituto de investigación porque puede no estar, pero la investigación per se me parece que es una tarea inseparable de la docencia, bueno, más o menos eso” (19)

- *“pedí el ingreso a carrera a CONICET que no me salió el año pasado, y ahora sí me salió. Bueno eso lo agregue al final en el curriculum porque ahora tengo una beca posdoc extraordinaria hasta que me salga el nombramiento. Yo tengo mi costado, que yo uso mucho la docencia, en paralelo estoy terminando mi profesorado en química también. Yo creo que se...la formación en investigación complementa la docencia, sobre todo a nivel universitario pero la docencia esta, por lo menos a nivel universitaria está bastante subestimada. Cualquier investigador no es un buen docente. Para ser un buen docente además de tener los conocimientos en cuanto a contenidos, también hay que tener otras cosas, que no es solamente una cuestión innata, que parece que nació con uno, hay también toda una formación y estudios, lo que pasa que bueno, a veces el ambiente en el que nos movemos, el universitario, sobre todo a mí me pasa que trabajo en un Instituto de CONICET entonces*

parece como que el solo hecho de ser investigador te habilita para la docencia, y no es así. Por lo menos en mi opinión.” ... “Pero bueno, una carencia que tenemos en el área es esto de...que tiene que ver, esta visión que la docencia es un item más de CONICET, que cualquier investigador es buen docente y ahí es donde falla por ahí, donde falla el tema de reuniones de área, de formación, ahora se empezó a mover un poco la gente, y hay movimientos y entonces, claro, no hay jóvenes formados.”... “Investigar, ya te digo, es importante porque a mí me da herramientas extras para fisiología, pero no me parece que sea central. Se apoya en la investigación, pero más como brindar herramientas, pero ya te digo, depende de la disciplina o la asignatura que uno esté dando”... “la docencia se ha nutrido bastante en investigación en el sentido que muchas cosas las he hecho, la he tenido que hacer, pensado o razonado en investigación. Eso da cierta confianza y cierto manejo que suma al momento de enseñarle a los chicos.” ... “ahora, el caso reverso, la investigación se ha nutrido de la docencia? Yo creo que...la experiencia docente en algunas cuestiones si ha ayudado, sobre todo cuando uno empieza a trabajar con gente en el laboratorio, donde tiene que formar personas, entonces da un entrenamiento para eso, si ni hablar. Porque a veces hay cosas que uno las tiene que bajar, las tiene que bajar para poder transmitir en forma clara y adecuada, a nivel de la persona que tiene que aprender eso, entonces ahí hay un trabajo en el que sí, la docencia ha sido importante en eso” (24)

Relaciones entre Ciencias Biológicas y Sociales

- *“existen muchas diferencias entre las Ciencias Sociales y las Biológicas, en las biológicas se aprende haciendo, además, tienen distinto lenguaje, distintos métodos.” (2)*
- *“Yo escucho a la gente de la pedagogía o de las ciencias sociales y evidentemente tienen otra cabeza que yo no tengo, no, no, no tengo esa cabeza. Me cuesta mucho ver o acordar algunas cosas. En ese sentido soy más rudimentaria. Los chicos tienen que estudiar, no hay mucho. Todo esto de la permanencia, de estarle atrás para todo, o sea para mí no es bueno pero hasta un punto, después ya dejamos de hacerles un favor, ese es mi forma de pensar, no le hacemos un favor con darle todas las facilidades, darle todo servido, darle todo digerido. Hay cosas que todavía yo no estoy visualizando, que yo en mi cabeza no lo logro comprender. Justo ayer estaba mirando cosas muy simples, que uno ya conoce, que ya ha escuchado en otros cursos como la apertura de la clase, darle una guía de lectura, yo digo, estamos en la Universidad. Cuando ese chico salga a trabajar, quien le va a dar la guía de*

lectura para encontrar la solución al problema que tiene que resolver. No sé, esas cosas como que me hace un poco de ruido. No estoy tan de acuerdo, no estoy tan convencida de que eso sea bueno, pero bueno, esas son mis dudas internas con la docencia” (15)

- *“Hace un par de años, cuando se armó el Gabinete de Asesoría Pedagógica, se empezaron a dictar estos cursos y desde Secretaría Académica, por ahí te exigen que los docentes tomen al menos un curso por año. Entonces traen gente invitada de afuera, o se arman talleres y la verdad que está bueno, siempre uno rescata algo y yo como titular es como que les exijo que al menos tomen un curso al año. Así que los docentes se engachan” (4)*
- *“Después de hacer el curso de didáctica que me gustó muchísimo y aprendí a planificar, me gusta esto de ponerme un día antes y decir... bueno cuál es el concepto que los alumnos se tienen que llevar, qué recursos tengo yo para transmitirles ese concepto, y qué ejemplos puedo pasar de mi vida cotidiana a los alumnos. Me tomo ese día antes como para ver cómo enmarcarlo, que antes quizás... bueno me leía la guía y sabía los conceptos que tenía que decir y llegaba y daba esos conceptos. Ahora es como que voy un poquito más y me gusta mucho esto de ver qué hacer y cómo decirlo, yo sé que este es el concepto que tengo que dar, pero de qué manera se lo transmito para que ellos lo entiendan. De bajarlo a nivel alumno, y al alumno que todos los años muta (ríe) porque el alumno de hace 5 años hacía una cosa y el alumno de ayer hace otra, intentar bajarlo. Creo que es el desafío que nosotros se lo digamos de una manera que ellos lo entiendo en el mismo idioma” (8)*

La relación con los pares

- *“También desde el alumno trabajar en equipo, es fundamental, en el trabajo práctico lo hacen, en principio se trabaja en equipo por una cuestión de que no pueden trabajar solos, porque no tienen los recursos para que trabajen de a uno, pero es fundamental que también aprendan a trabajar en equipo, porque el día de mañana nadie va a trabajar de manera aislada. Entonces hay que respetar el trabajo del otro, compartir ideas, si tienen que sacar conclusiones, ahora se están haciendo como debates, uno defiende una idea y otro otra, eso los ayuda a pensar y a definir las ideas que ellos pueden tener, entenderlas y por ahí discutir las en grupo, es importante. El día de mañana tienen que saber trabajar en equipo y saber compartir y saber pensar en equipo, así que desde los alumnos también” (3)*
- *“Porque somos de distintas generaciones, obviamente, no es lo mismo yo, que tengo treinta y pico de años, que puedo manejar las redes sociales que por ahí un JTP de 50 años, que*

por ahí no tiene...incluso el contexto familiar también, la dedicación que cada uno le puede dar hace que sea heterogéneo. Entonces, más allá de la evaluación que la cátedra hace, a mí me gusta que mis estudiantes me digan cómo se sintieron ellos durante la cursada, que herramientas valorizaron más, cual fue el tema más difícil de entender, y como pudieron lograr avanzar, que herramientas usaron para poder entenderlos, y eso me ha ayudado un montón para ir moldeando, me parece, un poco mejor las clases. Pero si, la cátedra tiene una evaluación propia” ... “uno se va encontrando con comunidades chiquitita, de gente que tal vez sos más amigo, y tenés más confianza para plantear ciertas cosas. De ahí terminan saliendo cosas interesantes, che, porque no proponemos que la edición de la guía este a cargo nuestro, por ejemplo, porque lo que pasa es que uno acumula todos esos errores a través del año, capaz que los marca y después ese mail termina perdiéndose, entonces al año siguiente los errores vuelven a aparecer de manera sistemática, ese estilo de cosas pasan, muchas son corregidas y muchas no, entonces hay de todo, hay grupo de catarsis, hay grupos de avisos, y uno los necesita a todos, o al menos uno cree que los necesita a todos, antes de que exista WhatsApp no sé cómo se hacía (ríe)” (19)

- *“trabajar en equipo es lo que más me gusta, tenemos un lindo grupo, y este no es un trabajo solitario, el de la docencia, trabajar con otros te permite tener otro punto de vista, te permite enriquecerte de muchas formas, te permite reflexionar sobre las practicas, te permite ver cosas nuevas, te permite ver tus errores, te permite muchas cosas que tiene el trabajo en equipo, y sobre todo el trabajo de laboratorio, que sobre todo además, necesitamos un equipo porque no hay un solo docente en el laboratorio, por ahí a otro nivel, hay un solo docente que uno lo ve en el aula pero eso no quiere decir que el trabajo lo haga solo, en este caso, es como que está más visualizado el trabajo en equipo” (24)*

La relación con los superiores

- *“planificar, organizar las clases, seleccionar los contenidos, también están cerca, no están en el centro porque nosotros obviamente estamos acotados por las decisiones que toman los “cabeza de cátedra”. Los coordinadores generales de cada materia, pero aun dentro de esa coordinación general, las pautas que nos dan, pautas específicas que tenemos que cumplir” (19)*
- *“me parece mejor para los chicos, porque por ahí lo que pasa con los chicos de acá es que te estudian la noche antes, no vienen a consulta, o bien ni leen o leen así nomás la guía y*

dicen bueno, ya está. Entonces por ahí eso de darles antes, ya tienen un buen pantallazo de todo. Entonces cuando vienen y leen la guía ya entienden lo que están leyendo. Yo lo propuse acá pero no pasa nada, viste como que es el tema de coordinación, son muchos, son más alumnos” (9)

- *“...organizar las clases más o menos, es como que no nos dejan a nosotros que damos los trabajos prácticos mucho tocar contenido, o pensar esas cosas. yo soy ayudante y estoy como ayudante de A.C. que es JTP y las dos queremos orientarlo más hacia la parte de Bioquímica Molecular, no tenemos tanto apoyo de ahí arriba para hacer el cambio y eso nos molesta un poco...pero bueno, organizar las clases, pero hasta ahí, organizar las clases dentro de los parámetros que ellos establecieron, ya está todo hecho y es muy difícil cambiar, o al menos para nosotros” ... “las teorías les respondemos que le pregunten a C., porque si por ahí, uno le dice algo que...que no es, que es diferente a lo que ella dice, a mí no me gusta...te digo que me vivía pasando, cuando yo era alumna que un profesor me decía una cosa y otro profesor decía otra y vos ponías una cosa en el examen y luego el otro lo corregía y no te aprobaban” (10)*
- *“Las actividades vinculadas organizar, planificar, seleccionar contenidos no es que no me interesa, pero el tema de modificaciones es bastante cruento...la cátedra...bueno como cualquier cátedra tiene un poco de todo (ríe). Uno por ejemplo propone cosas, pero hay gente que viene de la vieja escuela, que es resistente a los cambios, entonces se arma un tire y afloje que terminamos despilfarrando el tiempo y no aprovechándolo. El tema de planificar es algo que es como que terminas rebotando contra una pared y los cambios son muy pocos... y terminas perdiendo el tiempo, la verdad que la experiencia me enseñó eso” (11)*
- *“yo hace 8 años que estoy en la cátedra con ese mismo cargo...me permitió, a mí se me ocurrió que podíamos reactivar un curso de posgrado que hacía unos años que no se daba, siempre lo veníamos dando, pero hacía unos años que no se daba, la docente que estaba a cargo había fallecido, entonces se dejó de dar el curso y a mí me pareció muy importante que se dé, y planteé que me encantaría que se vuelva a dar. Entonces me dijeron, bueno si vos querés lo podés dar, entonces desde ahí me constituí como directora del curso de posgrado. Eso me dio bastantes libertades, o sea, me dio una responsabilidad, que tal vez no era acorde a mi cargo (auxiliar docente) pero si me dio muchas libertades” ...” siempre en las clases se bajan las directivas, bueno, a vos te toca este tema, fijate, esto sería importante*

que lo des...pero cada uno organiza la clase como quiere, como se siente cómodo, y termina medio dando el enfoque a la clase que le gusta. En ese sentido son bastante abiertos, o sea cada cátedra tiene sus pros y sus contras, cosas buenas y cosas malas, pero en ese sentido siempre se nos permite...es decir, no es que se nos evalúa la clase y esto no lo podés dar...cuando mucho se hacen sugerencias, bueno, tendrías que dar esto o esto por ahí no es tan importante, mejor que te enfoques en esto...pero en general es así” ... “Por ahí, se generan algunos roces, es porque como que no se termina de definir cuál es el patrón de mando, porque es como que al participar todos, todos tienen el mismo peso, por ahí puede ser...pero en general trabajamos muy bien, cada uno termina proponiéndose, con...que se yo, yo ayudo con esto, yo ayudo con esto otro, no hay tantas rigideces en cuanto a docencia, siempre hay muy buena predisposición” (13)

- *“Mi jefe es una persona que me apoya muchísimo, que me ayuda un montón, cualquier clase, teórica o practica está ahí abierto, y de a poquito me va dando para hacer ejercicios de evaluación, ya de a poquito, me va dando cada vez más cositas” (24)*

Las nuevas formas de aprender en las Ciencias Biológicas

- *“me vi prácticamente viendo los vídeos que ellos decían que veían para estudiar, porque decían que no vienen más a las clases teóricas porque preferían ver vídeos en youtube. Entonces este año dije: no puede ser que elijan eso. Ellos me comentaron de unos 3 o 4 youtuber entonces los busqué, más que nada fue buscar si había errores en lo que ellos estaban viendo, para ser honesta no encontré errores. Podía a ver cosas que uno busca de un autor o la busca de otro autor, pero nosotros elegimos está, pero... no había errores. No lo hable con ellos después, no les dije Chicos vi el youtube que ustedes decían y la verdad que estaba bien. Pero me sorprendió que esa clase les sirva más que las clases teóricas, simplemente porque es más joven, no sé, les hace dibujitos en el pizarrón y tal vez habría que dejar un poco el Power y escribir en el pizarrón, no sé, sigo sin entender porque a ellos les sirve más eso que la clase teórica. En algún punto pienso porque pueden cortar, hacer otra cosa y seguir, no? Pueden pararlo y repasar lo que están haciendo y después seguir pero bueno al menos si me dejo tranquila en termino de contenido que en el youtube que me nombró esta comisión, una de las 8 comisiones, no decían nada errado, no había nada despampanante, no es decir con esto no van a aprobar, pero si tengo que decir me sorprendió que necesiten este vídeo y que no usen un libro y que con las clases teóricas no puedan*

construir conocimiento, que tengan que escuchar y bueno cada uno elige el formato... en esta comisión todos eran geniales. Bueno, tal vez había alguno que no era genial, pero en general ...ellos fueron los que me dijeron lo del youtuber entonces me sorprendió porque para mí eran los más aplicados, yo no sabía que no iban a las teóricas, me lo dijeron ellos que estaban viendo ese vídeo, estaban viendo vídeos y bueno funciona, funciona. A ellos por lo menos les funciona, tal vez sí le pasáramos este vídeo al resto de las comisiones funcionaría. Antes era muy raro que un estudiante universitario se ponga a ver un vídeo, ¿no?” (6)

- *“Yo cuando estudiaba...no teníamos celular, teníamos un solo celular en todo primer año, me acuerdo porque una amiga que tenía un poco más de dinero y se lo pudo comprar. Era el único celular de mi grupo de amigas, éramos 5. Ahora todo el mundo está con el celular, bajándose información, teniendo contacto, estamos más pantalla dependiente. No sé si los chicos han ido a la biblioteca, no sé si los chicos hasta tercer año van a la biblioteca. Yo me acuerdo que hacíamos cola con los amigos míos para sacar un libro, devolverlo y otros lo volvía a sacar, para tener el libro toda la semana y poder estudiar toda la semana. Entonces todas esas cosas hacen que uno pierda el interés, no tienen concentración. A los 30 minutos perdiste la concentración. Vos lo vas notando, yo estoy en el trabajo práctico... antes yo venía explicada todo el trabajo practico y hacían todo el experimental. Ahora tengo que ir parte por parte, descubrí que tengo que hacer la actividad 1, la explico, pasamos a la actividad 2, la explico, la hacemos. Porque si yo le explico la 1, la 2 y la 3 no hacen nada. Es como que con la primera me prestaron atención, ya la segunda no y en la tercera ya no saben ni lo que digo. Me está pasando eso, de llegar y explicarles y eso, se quedan así... por qué no me prestaron atención (gesto de mirada perdida). Es como que le falta la atención, no les estamos llegando a nivel de que les resulte súper interesante algo.... y con cosas tontas, la otra vez en la parte cualitativa con todos los colores logré que prestarán atención. Porque tenía un vórtex y generaba reacciones de colores y entonces tenía a todos los alumnos sacándole fotos y haciendo filmaciones del vórtex y el reactivo de color. Entonces ahí prestaban atención. Claro porque el analito pasa de acá a acá y por eso cambia el color... era porque visualmente le parecía lindo. Es como que estamos en un mundo en el que todo lo visual nos está rodeando y creo que debemos ir por ahí. Buscar las maneras más*

visuales de comunicarle lo mismo. Esto de que ya no va más el estar 40 minutos hablando. Porque a los 20 ya no te prestaron más atención” (9)

- *“los últimos años, si es cierto que tienen más acceso a la tecnología, entonces, no sé, estamos haciendo un trabajo practico y le sacan foto a todo, a los trabajos prácticos, a esto, a lo otro, es como que en ese sentido hubo un cambio grande en los últimos años. La materia es muy visual, de estar todo el tiempo mirando al microscopio, entonces ellos mismos por ahí van sacándole fotos a los preparados que van viendo, entonces después arman el grupo de Facebook y suben ahí todo el material, para que todos vean lo que fueron viendo en el microscopio. Si después, nosotros le hemos pedido si nos prestaban o nos daban para la catedra esa colección de fotos, o ese atlas que se habían armado, así que, si eso tenemos eso que nos prestaron. Pero nosotros tratamos de hacer todo a través del transparente y no armamos grupos de Facebook o de WhatsApp, por ahí sí de WhatsApp con los alumnos de materias electivas que son muy poquitos” (22)*

Los ingresantes a la vida universitaria

- *“Esta asignatura es de primer cuatrimestre, de primer año y como que los chicos se bajan del colectivo de Bariloche y se encuentran con la realidad de una Facultad, entonces bueno, es complejo. Estos son chicos de 18-19 años, y me parece que los que estaban, que eran profesores de antaño, sumamente viejos...nosotros como que le dimos vuelta a la materia y es como que podemos llegar a comunicarnos con los chicos bastante, bastante bien. Creo que esa comunicación, los chicos se dan cuenta. nosotros debemos ser una de las pocas materias en primer año que los chicos empiezan 180 y terminan 130, por ejemplo, yendo a la teoría, que no es obligatoria. Con eso te das cuenta de que al menos le llamas la atención, el interés de los chicos por la materia. Sino ellos te lo hacen ver, te lo hacen notar, quédate tranquila (ríe)” (4)*
- *“Otra cosa que nosotros vemos que antes había muchos chicos que venían de afuera, de muy lejos, venían se instalaban a estudiar y si le iban mal seguían, seguían, seguían hasta el momento que les hacía clic en la cabeza y ahí arrancaban. Eso pasa con los chicos que tienen 17-18 años, es un año que necesitan para madurar, para arrancar la carrera universitaria. Cosa que no les pasa a los técnicos. Los técnicos que entran a la Universidad, con un año más, tienen otro nivel de maduración. Hoy en día, de esos 180, 100 vienen de*

lugares muy cercanos, entonces van a probar. Si no les gusta dejan, o si les va mal el primer cuatrimestre dejan y siguen otra cosa”

- *“Los chicos entran al aula y es un jolgorio, están, están como en la secundaria, esperando que el profesor los rete para callarse, si, es así, siempre los tenés que tener así, no cederles ni un poquito porque se te despelotó todo. Pero está bueno, es una buena experiencia. A mí me encanta conectarlos con todas las otras materias, para entusiasmarlos un poco, porque veo que a veces les falta ganas, están dispersos. El alumno es como que ahora quiere, quiere todo ya, todo fácil, entonces tratar de hacerles ver, que tienen que estudiar, que tienen que esforzarse, buscalo, lee, busca la teoría, no te quedes con eso solo, anda al libro. Hay muchos youtoubers ahora, que tienen canales de ciencia, de todo y que vean también porque están buenos a veces, hay algunos que son rescatables, son buenos los contenidos que tienen, uno los incentiva. Es un poco más amigable, si, es un poco más amigable. Yo creo que la generación ha cambiado mucho a lo que éramos nosotros. Hay que tratar de innovar y tratar de tenerlos mínimamente conectados y que te den bola (ríe), interesados, pero cuesta, en primero cuesta. En segundo, las clases ya no se te hacen tan difíciles, un año es un montón”*
(4)

- *“trabajar con chicos muy chicos, que vienen de la secundaria y que no tienen experiencia de lo que es la vida Universitaria, muchas veces se complica. Entrás a la clase y tenés que esperar, perdés mucho tiempo hasta que te presten atención. Tal vez porque no nos ven tan dispares, ahora un poquito más, antes era menos (sonríe) pero como que a veces te cuesta llevar el ritmo por esos chicos que ...no te siguen y que a veces te generan... malestar dentro del aula. Tenés que gritar, a veces no se callan, te tenés que poner en mandona y retarlos (ríe) esa es una de las cosas limitantes, para mí. Que a mí me perturban en el aula, esa es una de las cosas que sí tengo que lidiar porque no estoy en el laboratorio, estoy en el aula, generalmente resolviendo ejercicios”* (5)

- *“Empecé con Biología en un momento en que daba clases de apoyo para juntar unos mangos, cuando era estudiante, y daba clase en una Academia. Ahí dije esto es caótico, es tremendo, tremendo, tremendo. Entonces estos últimos años para mí fueron muchísimo más exigentes que los primeros años de docencia (en quinto año). En realidad, debería haber sido al revés, acá tengo que estudiar mucho más, pensar mucho más, qué les digo, cómo lo digo, los conceptos, no puede haber nada abstracto, todo tiene que ser una regla, no tiene*

que haber excepción, la forma en que preguntamos, cómo hacemos el TP, qué decimos en la guía, que no decimos, hasta no sé, los parciales. Cuando empecé en esta materia con los chicos más chicos éramos pocos docentes, con el tiempo fuimos más. Ahora llegamos a hacer 6, igual sigue siendo poco para los 500 y pico de alumnos, pero somos muchos más ojos y es mejor para trabajar. Más rápido no es, es peor, no trabajas más rápido porque cada uno tiene algo más para corregir, algo más para aportar, entonces cada vez a mí me demanda más trabajo” ... “En esos años que pasaron yo no sé, si se transformó todo, pero es cierto la edad es muy distinta, son 5 años en esa edad es mucho, en la edad universitaria es totalmente distinto, pero es mucho y estoy totalmente sorprendida pero a veces siento que trato con niños- A veces me dicen Señor (ríe) aparte vienen... expresan su problemática a diario en la clase. Sí consigo que me digan Profe, o me dicen Lu, Luli ¿cómo estás? Vienen y me saludan con un beso, es otra lógica con la que se manejan. Te dicen, no, estamos cansados o Profe ayer tuvimos un torneo de no sé qué y fuimos ahí y estamos cansados, así que mejor no demos esta clase... yo digo ni siquiera cuando yo era ingresante hubiera tenido esa actitud, hubiera comentado eso con un docente, bajo ningún concepto, no, no, no. La naturalidad con la que se conectan con el entorno... es cómo que ellos no sienten una autoridad, no sienten que yo sea una autoridad para ellos, capaz que no tengo que serlo tampoco, pero para ellos está claro que si tuviera que serlo no me estaría funcionando. Con el resto de los docentes también es igual, lo mismo, lo mismo en la cátedra hay docentes que tienen mi edad, hay docentes que tienen 50 y hay docentes que tienen casi 60 y es lo mismo, no importa si tenés canas o no tenés canas (ríe)” (6)

- “antes sí, nos sentábamos y estábamos todos dos horas estudiando y ahora no. Los otros días iba en el colectivo y me causó gracia que había un grupo de chicos discutiendo sobre esto, que también no se podían poner a estudiar y uno contaba que se habían bajado una aplicación en el celular que cuando uno se ponía a estudiar apretaba el celular y empezaba a crecer un bosque, vos estabas en línea con todos tus amigos cuando vos estudiabas y volvías a apretar el celular y se paraba. Entonces el que tuviese el bosque más grande implicaba que había estado más tiempo concentrado estudiando en total sin el celular en todo el grupo. Se ponían a bajarse una aplicación, para ver si se concentran, me pareció mucho. Pero es que es eso, cómo que a los 10 minutos ya no, dice una chica, sólo 10 minutos y ya estoy viendo si alguien me manda un mensaje. Claro es eso, no tienen poder de

concentración. Pero supongo que ya viene de primaria, secundaria y llegamos a la Universidad con lo mismo. Es el cambio, me parece, muy grande desde la secundaria a la Universidad. Eso se está dando ahora, llegan con una idea. Yo a los alumnos los agarro en segundo, en segundo todavía no saben cómo estudiar, porque te lo dicen. Yo no sé cómo estudiar, no sé cómo sentarme a estudiar y hacer resúmenes” (8)

- *“que se yo, es...para mi es generacional, es una mezcla de Disney, Cris Morena y disponibilidad de 24 por 7 de dibujitos animados cuando quieran, no solo cuando quieran los chicos sino ya! Estos chicos crecieron haciendo lo que querían en el momento que quisieran, y consumiendo la información que quisieran y cuando se les viene la gana, parezco mi tía comparando con el pasado, pero yo de chica tenía que esperar hasta las 5 de la tarde para ver la tele, y no había alternativa o esperabas hasta las 5 de la tarde y en el resto del tiempo, búscate que hacer si estas aburrida (ríe). A lo largo del tiempo, se fue poniendo a disposición de los chicos, y sobre todo de los adolescentes una cantidad de información y de entretenimiento a libre demanda que hizo que no se sepan manejar o no sepan qué hacer cuando las cosas no sean como ellos quieren”*
- *“algunos son de afuera, de pueblo, y tienen esa parte del desarraigo, les cuesta muchísimo, y son más añiados en algunas cosas, es como que necesitan más contención que...bueno es algo que pasa también, es lo que está pasando ahora con la docencia universitaria y secundaria. Es algo que uno trata de que no interfiera, pero es algo que está pasando, y uno los tiene que tratar de conjugar con la formación, nosotros con la disciplina en sí. podemos tener palabras de contención, porque también este perfil, sobre todo el científico, que esta tan vapuleado, que esta (hace un gesto para arriba) eso te aleja mucho de los chicos, sobre todo cuando recién empiezan, que se sienten muy inseguro, que también hay mucho...hay mucha carencia en la formación de matemática, mucha carencia en el razonamiento, ahí hay...hay muchas cosas que para mí han cambiado, sobre todo en la formación, pero eso sobre todo lo veía en los cursos de ingreso” (18)*

Los estudiantes de hoy

- *“noto que son estudiantes más comprometidos con distintas causas sociales, vamos a decir, con lo cual, eso hace que en los últimos años yo haya empezado a intentar usar los conocimientos que ellos adquieren en la materia para debatir temas de actualidad, de importancia y actualidad para ellos. Por ejemplo vacunas si, vacunas no, guardar células*

madres en bancos, si o no, y en ese sentido los noto que son como una generación más socialmente comprometido, lo que veo también es que por ahí, como...estoy tratando de encontrar cual es mi percepción, creo que no son a veces eficiente en su comunicación, sobre todo con las autoridades, ya sean docentes u otras autoridades, creo que por ahí son una generación que es muy demandante, demanda mucho, como esto que te digo, preguntas a cualquier hora y espera respuestas a cualquier hora, y en ese sentido creo que no son muy constructivos en la forma de comunicarse, pero en ese sentido es lo mismo que pase, que a su vez tengan un interés social mayor, que eso está buenísimo, porque eso que aprenden en la Universidad puede llegar a hacer un impacto más inmediato en sus vidas cotidianas, eh...los noto que tienen bastante baja tolerancia a la frustración, siento que por ahí no dimensionan que hay cosas que son pasos intermedios, por darte un ejemplo, tengo estudiantes que han decidido dejar la materia, capaz que una clase antes o que preferían no rendir el parcial, ya hacían regularizado la materia pero preferían no rendir el parcial porque no se iban a sacar un 10, sin entender que el parcial no era una nota final, el parcial es la habilitación para que ellos puedan rendir un final, por ahí siento que no tienen en claro el panorama completo, la perspectiva completa. Son muy curiosos, tienen mucho acceso a la información, entonces cuando les surge una duda, buscan información y oír eso creo que también hacen preguntas más desafiantes. Definitivamente, noto que no manejan bien las funciones básicas de Microsoft office, manejo de Word, Excell, esas cosas. Manejan muy bien las redes sociales, pero no se entienden con los programas más antiguos, los softwares más antiguos. mucho con el celular, pero lo que implica computadora es más difícil, y eso nos pasa permanentemente. Con la virtualidad que había que corregir informe virtual, yo les hacia las correcciones con control de cambios y no tenían ni idea de lo que les estaba hablando. No tienen ni idea, se los explicás pero no les resulta muy fácil, lo manejan pero lo básico. Así como son muy vivos con algunas cuestiones de informática con estas no, porque por ahí no se dan cuenta, o deben buscarlo en minitutoriales de Youtube, como que lo dejan de lado, capaz que lo asocian con los más grande (ríe)” (19)

- *“Porque los chicos a veces te hacen cada pregunta, como que vos te quedas, este es o me está tomando el pelo. No sé, es como que están muy en la suya, como que no les importa nada, están en la última parte de la carrera y no saben si vienen a la teoría, si vienen a la práctica, están en la última parte de la carrera, se supone que la carrera que a ellos les gusta*

y lo que quieren, entonces yo pienso que son los alumnos que están desinteresados. Puede ser también producto de que están sobrecargados. Vienen cansadísimos porque tuvieron TP de una y se van después a otra” (10)

- “Los acuerdo entre los docentes son necesarios sobre todo porque los chicos están todos comunicados entre ellos. Antes de los grupos de WhatsApp, o los grupos de facebook, cada comisión era bastante estanca, cada uno estaba bastante aislado, ahora no, estamos tratando con todo un grupo de chicos que no solamente intercambian información entre ellos, sino que intercambian información con chicos que ya cursaron la materia y que están en comunicación todo el tiempo. Entonces en ese sentido están super informado, no solo respecto a los criterios sino a como somos cada uno de los docentes, tienen la posibilidad de comparar la forma de que da la clase cada uno, tienen acceso a las preguntas del parcial de años anteriores, de las pruebas de laboratorio de años anteriores, tienen más información que nosotros mismos. a mí me gusta eso, porque te ponen en un lugar de exigencia, si se quiere, que hace que no te duermas, o que no des por sentado que los pibes van a hacer lo que vos digas, que era lo que tanto querían cuando cursábamos nosotros” ... “que se yo, es...para mi es generacional, es una mezcla de Disney, Cris Morena y disponibilidad de 24 por 7 de dibujitos animados cuando quieran, no solo cuando quieran los chicos sino ya! Estos chicos crecieron haciendo lo que querían en el momento que quisieran, y consumiendo la información que quisieran y cuando se les viene la gana, parezco mi tía comparando con el pasado, pero yo de chica tenía que esperar hasta las 5 de la tarde para ver la tele, y no había alternativa o esperabas hasta las 5 de la tarde y en el resto del tiempo, búscate que hacer si estas aburrida (ríe). A lo largo del tiempo, se fue poniendo a disposición de los chicos, y sobre todo de los adolescentes una cantidad de información y de entretenimiento a libre demanda que hizo que no se sepan manejar o no sepan qué hacer cuando las cosas no sean como ellos quieren” (18)
- “hay años que son chicos que van re para adelante, que por ahí son más competitivos, más ambiciosos, depende también de la comisión que uno agarre, porque no es lo mismo agarrar una comisión el lunes a la mañana, que de viernes a la tarde, es otro perfil de alumnos, generalmente uno agarra una comisión el viernes a las seis de la tarde son chicos que trabajan o más grandes y es distinto, la forma de comunicarse, como va cambiando, pero ya te digo, no veo una tendencia general en los últimos 5 años, ha sido variable, me han tocado

grupos muy buenos, grupos dispares, con comisión de 5 alumnos que dos son muy aplicados y otros tres no les interesa nada y bueno...si” (25)

La relación con los estudiantes

- *“lo que me pasó a lo largo del tiempo que doy clase, es que siempre traté de aprender de las cosas que no me gustaron cuando me daban clases a mí. Entonces trate mucho de tener un rol cercano al alumno y por ahí lo que aprendí es que ese rol cercano al alumno no puede ser tan cercano porque tiene que haber una cierta distancia, marcar la diferencia que uno sigue siendo el docente, por más que uno sea buena onda con los chicos y les permita un montón de cosas los chicos tienen que saber que no dejás de tener un rol de evaluador... con mi cargo de CONICET estoy full time, entonces yo decía...bueno, yo estoy todo el día en el laboratorio, vengan y toque la puerta, y ese es un error grave. Porque hay horarios de consulta y hay momentos específicos. Por ahí los chicos se acostumbraban a que te veían en cualquier momento, y tocaban la puerta y respondías a una consulta...y estabas todo el día respondiendo consultas...y bueno, ahí aprendí como que yo me tengo que ordenar y los chicos también tienen que ordenarse y aprender que hay espacios para cada cosa.” ... “los alumnos del curso están haciendo una pasantía qué les interesa, porque tienen una beca y vienen...y bueno, con ellos el feedback es muy grande porque se sacan muchas dudas... me toman más como mentor y que está bueno, porque a veces se sacan dudas de cómo hacer un poster, me dicen a veces, vos sabes que mi director me dijo tal cosa...como abordar...está muy bueno, me insume un montón el curso pero me gusta un montón darlo. Es muy enriquecedor porque aparte como vos lo vas viendo y después los encontrás en el EJI o después los encontrás más adelante qué están haciendo el doctorado y te das cuenta cómo han ido evolucionando, eso está muy bueno” (7)*
- *“lo del lenguaje para mí fue un tema, lo de acercarme a ellos a través del lenguaje. Pienso en las clases magistrales, no digo que hay que bajar el lenguaje para que deje de ser técnico, sino que, con el lenguaje, de alguna manera, también capta atención...eso me parece que es una cuestión a resolver y que hay que agiornarse en algunos puntos. Me paso (rie) hablando de insulina, les digo, bueno, en este caso la best seller es la insulina...Profe, disculpe, ¿qué dijo que era? ... no entendía, ¿la insulina? la best seller, dice otro... ah, la best seller es la importante, la diva del momento...ah, la Cobra! Me contestan, la Cobra...(rie) la que ustedes*

quieran (ríe) la importante del momento, seguramente no se olviden de la insulina...pero bueno, te encontrás con estas cosas (ríe)” (12)

- *“tienen las vías, muchas veces son consultas que nosotros no podemos solucionar, o no tenemos la respuesta, pero ya sea porque se sienten más cómodos en la interacción con nosotros o porque no tienen una vía para consultar lo que ellos quieren terminan volcándose en nosotros y eso a veces genera una sobrecarga de trabajo. Porque bueno, cada duda, cada consulta merece, amerita una respuesta, uno tiene que ponerse a buscar, como te digo, cualquier...porque no son solamente preguntas de contenido, muchas veces son preguntas de gestionar, son muy variadas, pero genera una sobrecarga, muchas veces siento que las consultas son para reafirmar cosas que ellos ya saben” ... “Después cuestiones como evaluar, también está muy cerca, porque si bien, lo que dije antes, nosotros hacemos el seguimiento teórico de los estudiantes, entonces si bien nosotros no somos los que tomamos finales, porque los finales los toman los profesores de teoría, si es una evaluación absolutamente permanente la que hacemos, que quizás, hasta te diría que es más grupal, más social, nos damos cuenta que contenidos aprenden más fácilmente, que herramientas les sirven más, que temas tienen mayor dificultad, pero bueno, hacemos esa evaluación”*
- *“la organización de las clases en base a lo que ellos necesitaban. Siempre hay como un feedback, un ida y vuelta, para asegurarme que lo que yo hago realmente valga la pena, para que les llegue, para que aprendan, más allá de la enseñanza creo que es importante el aprendizaje, en base al aprendizaje yo moldeo un poco mis estrategias de enseñanza” (19)*
- *“sí tuvieras que elegir una de estas actividades, yo creo que comunicarme con los alumnos, o sea, si, la parte social sí, me parece que...si, la parte social, me parece que me confundí de carrera (ríe), la parte social se me...si, siempre tuve facilidad, no me cuesta, en más me gusta mucho hacerla. Si es algo que me sale naturalmente y no me tengo que esforzar para hacerlo.”*

La pandemia

- *“llegar a comunicarse bien con los estudiantes, conocerlos y...eso es algo que este cuatrimestre yo...esa cercanía fue algo que me costó bastante. Como que me gusta más la parte más humana, me costó poder hacerlo a través de una pantalla, que muchas veces ni siquiera le veía la cara, así que... durante las clases y yo prefería, digo prefería porque este cuatrimestre no lo hice, prefería no hacerlo por WhatsApp sino que ellos aprendieran el*

ritmo de la Universidad, que, por lo menos en nuestra facultad no es que las cosas te las dan todas resueltas, y todo es inmediato, sino que hay carteleras, cuestiones que son un poco más distantes, entonces yo siempre intente, no darle el número y que ellos me puedan preguntar tan sencillamente, en cualquier horario las cosas sino que supieran que hay horario de consulta, que hay una cartelera, que hay un manejo dentro de la Universidad que no es como la escuela secundaria. Entonces...me manejaba más que nada con ellos en la clase, o en el horario de consulta o por mail. Esas eran las maneras de comunicarnos. Este cuatrimestre si les di el número de WhatsApp y armamos un grupo porque lo ameritaba, era por ahí más fácil. Los horarios se tergiversaron todos” ... “a pesar de que son estudiantes universitarios, necesitan una ayuda de tiempo, sobre todo este cuatrimestre, cuanto tiempo darle a cada cosa, como les conviene, ir acompañándolos, más allá de la parte práctica y de laboratorio, que es lo que a mí me toca, acompañar al chico en como priorizar, que priorizar. Además de los contenidos que uno tiene que ayudarlo a probar, a interpretar, a aprenderlos, entonces, todo esto” (17)

- *“a las clases teóricas, por ejemplo, porque yo les preguntaba, si les servía o si no, al no tener idea quería que me cuenten. Una de las chicas me dijo, no es que está buenísimo, porque uno va a la clase teórica, tiene una pregunta para hacer y por más que...uno por ahí quiere preguntar una pavada, y la puede preguntar sin que nadie lo vea. Esa mirada del otro, diciendo...Uh, mira la boludez que pregunto esta, está presente y en la clase on line, apagas la cámara, preguntas y nadie vio que pregunto la pavada, la supuesta pavada, porque en realidad ninguna pregunta es boluda, todas las preguntas son necesarias y a mí me sirve un montón que pregunten porque así sé por dónde van ellos. Si me siguen o no. Pero ellos tienen esa idea constante de no preguntar porque es una pavada y me van a ver, me van a criticar, entonces, este entorno digital les dio esta posibilidad de preguntar tranquilos, yo creo que lo han aprovechado, lo han aprovechado un montón, eso y las clases grabadas. Tener la clase grabada, verla cuando puedan, y pararla todo lo que necesites les sirvió un montón” (18)*
- *“mi jefe también se va agiornando. Yo hice el transparente virtual, hace unos años, nos vamos complementando y yo por ahí me ocupo de las tareas...más de estas, aunque él también las maneja. Él estuvo dando clases por zoom también, así que en la cuarentena estuvimos practicando primero como dar las clases. El da toda la teoría, yo lo asistí por ahí*

con algunos ejercicios, guiarlos en la resolución a los estudiantes. Después yo tengo dos o tres temas de los que me ocupo yo, pero siempre el dialogo esta siempre, siempre abierto.” (24)

- *“este año, que vos imagínate, dar prácticos de laboratorio vía Zoom (ríe) es como un programa de cocina, básicamente, tuvimos que reconfigurar, no están usando equipos, no están midiendo nada. Entonces, pasarles planillas de Excell con los resultados y bueno, un poco discutir, contar un poco como es, como se hace, pero después ellos tienen que hacer todo el análisis de los datos, y toda esa historia. Y tuve la ventaja, por decirlos de alguna forma, este año me toco una comisión que se habían anotado 4 alumnos y solamente arrancaron dos, entonces fue casi una clase personal. Después, uno de los chicos pidió una extensión de la regularidad y no se la dieron, y cuando llego el parcial, el chico trabajaba, así que las ultimas 4 clases fueron con una sola alumna. Encima una chica lucida, pensada, aplicada, fue un lujo. En ese sentido al principio fue raro, después me acostumbre”* (25)

Análisis de las Entrevistas en el Ámbito del Culturalismo

La Visión

Autoestima

Se sintetizó la información recibida en los CV que se presenta en Anexo II. Además, a continuación, se presenta la visión aportada por cada uno de los entrevistados respecto a su identidad, su recorrido y sus perspectivas personales.

- *“Cambié mi trabajo ya no estoy más en CONICET, sigo dando clases, pero no estoy más en CONICET ... soy ayudante simple... yo soy de las personas que disfruté mucho mi doctorado, yo siempre lo vi como...si es mucho trabajo, son muchas horas dedicadas a eso, pero me ayudaron dos cosas. Uno es el grupo humano que tengo en el laboratorio, tener una persona como jefe que te deja crecer y que te da todas esas herramientas, te impulsa para que lo hagas, que te anime, eso es muy importante para un becario, porque uno tiene un montón de miedos cuando hace el doctorado... a mí el doctorado me dio la posibilidad de viajar, de irme afuera, de ver como se trabaja afuera, de darme cuenta de que nosotros estamos formados, que podemos ir e insertarnos en cualquier parte del mundo, que no es*

una limitante nuestra formación y eso me ayudó mucho también a pensar, bueno vamos por buen camino, tenemos otras limitaciones que no tienen que ver con la calidad de la educación, estamos haciendo bien las cosas, tenemos limitaciones pero vamos re bien encaminados. Irme afuera a ver, a tener otra experiencia... la verdad es que viajé a todos lados, hice cursos con gente muy grossa en lo que hacía y... bueno, por último, poder publicar, que para uno es re importante. Uno se esfuerza un montón para poder publicar en buenas revistas, pero no solo por el hecho de tener el paper, sino por estar a la altura de las circunstancias de lo que es publicar en una revista internacional. Uno también trabaja con la idea de lograr cierto estándar de calidad de investigación. Publicar en ciertas revistas, no siempre, pero muchas veces significa que estás haciendo ciencia de buena calidad. Entonces para nosotros eso fue re importante y para mí también lo fue” (1)

- “Yo soy investigadora, por eso para mí la investigación es importante, porque me parece que es una forma de mantenerme al día y actualizada con toda la información que uno va a transmitir. La investigación me gusta mucho, pero bueno es como una rama, que, si bien complementa a la docencia, no necesariamente hace a la docencia... la investigación, ¡me gusta mucho! Pero bueno, estamos focalizando en la docencia... siempre dicen cómo que soy clara, que se entiende. En las devoluciones que hacen al final del cursado, siempre son buenas, no sé, pero más allá de si soy buena o no, esto de poder transmitir, de poder llegar a ellos... estoy bien con lo que hago... me siento muy cómoda en el lugar que estoy, me siento cómoda con las clases que doy, me siento cómoda haciendo la investigación que hago” (2)

- “Soy de la Universidad del Litoral, siempre siento que hay por detrás toda una cosa... y mucho más que yo me recibí en la Facultad, me quedé en la Facultad y sigo en el mismo lugar, o sea que el crecimiento es constante y para mí es importante pertenecer a la Universidad”... ”yo me veo bien (ríe) en mi caso particular, he ido aumentando de jerarquía muy lentamente, y quiero seguir creciendo. Empecé como ayudante de cátedra con unas pocas horas, simple. Después ayudé en los trabajos prácticos, después tuve más horas. Después rendí el concurso para el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos, y ahora soy Profesor adjunto, puedo rendir el concurso y ganar” (3)

- “Yo empecé como Auxiliar de segunda, después concursé el cargo de Auxiliar de primera, Cargo de JTP, después pasé a Profesor Adjunto y por último tuve la posibilidad de concursar el Titular. Entonces tengo como toda una trayectoria en cuanto a la docencia. Yo

personalmente creo que he sembrado en la Facultad como un granito de arena con el Laboratorio ya que la Facultad no tenía esa área y la pusieron prioritaria y desde la Universidad también, he presentado proyectos de investigación y nos han aprobado y me parece que eso es importante” ...” El año que viene se va a cambiar el estatuto de la Universidad, y bajaron a todas las facultades que propongan cambios en el estatuto, yo elaboré un artículo nuevo” ... “Cuando gané el cargo de Titular dije: acá hay que generar proyectos de investigación, que nunca hubo en el área, servicios e investigación. Bueno, eso lo logré...me parece que este año fue sumamente productivo laboralmente, dentro de la Universidad” ...” yo soy relativamente joven (ríe), si en un año conseguí todo esto, la verdad es que estoy sumamente satisfecho ... aunque hay días que con esto que soy profesor titular ... si no te organizas un poco es como que te quedan un montón de cosas en el tintero, me manejo mucho con agenda, eso me ayuda mucho a organizarme, soy practico y lo resuelvo bastante” (4)

- “Lo que más me gusta, aparte de Investigar (ríe), y sí, siempre tenemos nuestro... en realidad me gusta bastante todo el trabajo que hago, dar clases, dar teoría me gusta mucho...a mí me gusta el ámbito de la Universidad, siempre trabaje acá, toda la vida, hace 11 años que soy docente. Empecé a trabajar un poquito antes, antes de recibirme y a mí me encanta, el ámbito, la gente, el clima que hay, por lo menos en el grupo, yo me llevo bien con todos. Es un grupo muy, muy humano, muy lindo que todos nos estamos alentando para seguir, motivarnos y sí, yo creo que la política de la Universidad nos apoya, nos fomenta todo lo que es investigación y docencia, creo que se están haciendo muchas cosas, que está bueno, me gusta, se está invirtiendo bastante porque es viejita la Universidad y falta bastante pero, pero me gusta más que nada la gente, el clima, el clima que hay entre todos...justo enganchaste a una persona que siempre ve el vaso medio vacío que medio lleno, sí, yo soy de medio para abajo y a veces no me doy cuenta de todo lo que he logrado, estando con todos no me doy cuenta. Pero he logrado mucho, he crecido mucho, yo empecé en trabajos prácticos, después seguí en Coloquios y ahora estoy dando Teoría y a veces te queda chico también. Me gusta, ahora estamos incursionando en extensión que me encanta, la parte re linda es estar en contacto nosotros con gente que no sea del ámbito, lo hicimos en Secundaria, y tratar de incentivar y motivar a los más pequeños...y en investigación también, hemos logrado muchísimo, estamos en un grupo que recién está creciendo, aflorando y he

tenido mis logros, por ejemplo uno es mi primer proyecto dirigido y bueno esos son pequeños logros que a uno lo motivan, y uno dice, bueno, tan mal no lo estamos haciendo. Una de las metas que quiero llegar, a ver si se puede, es entrar en carrera (CIC CONICET) que eso fue algo que no pude hacer todavía... y veremos si lo podemos hacer. Pero crecer y tener mi línea, y desarrollarla... voy avanzando, tal vez lento, pero avanzando, como se puede” (5)

- “La Universidad para mí fue un refugio enorme, particularmente, yo cuando empecé la Universidad estaba en una posición económica bastante complicada, yo me la pasaba acá adentro, me quedaba en la biblioteca, para mí fue un espacio... te diría casi de contención. Yo encontré que acá podía venir a la mañana temprano, cursar mis clases y con los profesores siempre me sentí cómoda y me quedaba a estudiar... yo disfruté, si yo disfruté muchísimo la Universidad” ...” yo creo que personalmente como docente vengo creciendo y qué tiene que ver en gran parte con el grupo de trabajo que tengo ahora... gracias a este nuevo grupo todos mejoramos, sabemos qué queremos que se lleven y que eso esté claro... al final de la clase le planteamos una serie de preguntas para poder testear y poder ver si eso funcionó o no funcionó. Yo este año estuve contenta con estas incorporaciones que hicimos y si me parecen un logro... soy docente. Me parece que en términos de comodidad profesional hay una etapa para enseñar, una etapa para ver los contenidos y hay libertad para explicar corrientes distintas” (6)

- “Cuando yo venía a estudiar, el venir a la Universidad ya implicaba que eras más inteligente (sonríe) esto va entre comillas, o por ahí, me pasa ahora que cuando te dicen a qué te dedicas, y yo es como que siempre estoy en la duda, porque es como que, a veces digo docente, como para que pase más desapercibido, ¡¡otras veces digo soy investigador y te dice ahhhh!! Como que, es más, pero no es más que nada” ...” yo admiro mucho el arte... me genere un sentimiento, yo no puedo eso hacerlo con la ciencia” ...” yo creo que obtuve buenos logros, lo que me pasó es que cuando yo empecé en el departamento estaba solo, siempre fue un lugar en el que había gente que venía hacia algo y se iba y... yo en cambio llegue y me quise quedar. Me costó mucha lucha quedarme porque no era la filosofía. Siempre fue un lugar de docentes que yo llamo Pura Cepa, que veían la investigación como algo malo, tomaban esta cosa que el investigador era un tipo de elite, qué le iba a hacer algún tipo de sombra y no entendían que en realidad esto puede hacer muchísimo a un departamento. Yo aprendo de la gente que hace docencia. Cuando alguien se dedica mucho

a docencia te puede enseñar un montón. Yo estuve muy solo todo mi doctorado, lo hice muy solo, necesitaba... digamos, me faltaba esta parte social y bueno una de mis metas fue el día que pueda formar un grupo humano de trabajo, pero con la característica principal que sea humano. Mi meta era formar dentro de esta gran familia, mi mini familia y eso creo que es algo que logré, y lo veo porque veo que me gusta y que todos se sienten cómodos, quieren seguir, quieren estar. Y mi meta a futuro, que espero sea corto plazo, es que yo no sea indispensable. Eso fueran mis dos cosas, o sea que sea muy humano el grupo y que yo esté porque quiero estar, no porque me necesitan. Tipo como que yo quiero ser el abuelo ahora de ellos...siento que yo estoy llegando al menos en estos años estoy llegando a lo que yo quiero, yo lo que no quiero es que, porque yo esté, el resto no pueda crecer... yo les digo los chicos pero no tenemos tanta diferencia de edad, es poca. Pero ya pueden seguir ellos cosas que yo estoy haciendo y yo puedo en ese tiempo dedicarme a otra cosa. Formarme en otro aspecto, eso me gusta (7)

- “A mí personalmente, qué a mí es lo que me gustó de esta Universidad, y es lo que aprendí, a mí me dio un grupo de amigos...yo creo que las metas... siempre fui una persona de ponerme cosas...yo quiero lograr esto y de alguna manera u otra la voy a lograr. Yo siempre digo, en algún momento voy a hacer esto y la gente a veces me dice Ah... pero no es que uno tiene que ponerse cosas a futuro y decir che, en algún momento quiero intentar estar en tal lado, quiero en algún momento ser investigador superior o lo que fuese...siempre intento hacer y me va a costar más o menos, pero llego” ... ”Yo soy de planificarme muchísimo todo, entonces me pasaba que quizás esas planificaciones nunca llegaban, porque me salía algo que era distinto y entonces ahí descubría que quizás era mejor de lo que había planificado, es como que siempre tengo metas altas, pero porque consideró que me gusta el desafío de llegar a tal lado y en algún momento lo lograré y... básicamente porque mucha gente me dice que soy muy optimista, yo siempre voy con la felicidad, uno tiene que estar feliz con lo que tiene, porque hay gente que la pasa mal muy mal, yo voy ...bueno no logre esto, no importa, lograré un poquito menos pero tengo que mantenerme feliz ...y decir de acá a acá este paso hacerlo de alguna u otra manera, de alguna manera yo llegaré a la meta final que sea” (8)

- “Me siento bastante querido y respetado... bueno tendrías que preguntarles a ellos (rie)... igualmente yo nunca me vi como docente, me quedé acá” ... ” Cuando arranqué el doctorado

me habían ofrecido un cargo acá de ayudante y ahí arranqué con la docencia. La verdad que tenía como un miedito, un rechazo... después cuando arranque me gustó...fui ayudante varios años, ascendí a jefe y la verdad que me gusta mucho venir y dar clase y tratar de transmitir lo que uno sabe a los alumnos y tal vez me quedé por eso, porque me gusta lo que hago, sino no sé si estaría acá. La verdad que los logros han sido muchos, yo por ahí me olvido, no los valoro como los tendría que valorar...mucha gente por ahí dice...es como que nunca caí...no sé si voy a caer en algún momento...nunca imaginé que iba a ser doctor ni nada...cuando arranque la Universidad el primer año casi dejo, me costó mucho el cambio de venirme, porque yo soy de Esperanza y venirme acá, venirme solo, venir a una pensión. Éramos 14 vagos, todo el tema de la inundación... Estudiar, yo trabajaba...la carrera la hice siempre trabajando y me costó bastante, después hice el doctorado que tampoco lo esperaba y me fue muy bien. La verdad que los logros los cumplí con creces y más de lo que esperaba y las metas por ahí también...yo soy deportista, me gusta hacer mucha actividad física. Entonces trabajo acá, salgo, cumplo horario y me permite...digamos todo lo que yo tengo que hacer” (9)

- “Yo soy doctora en ciencias biológicas y la primera que voy elegir es a Investigar” ...” mientras estaba en el doctorado me surgió la posibilidad de tener un cargo docente, me lo ofrecieron por el área y además porque querían incorporar servicios” ... “Entonces la idea era, dar clases, pero también poder aportar parte de mi conocimiento a nivel del área como para empezar a avanzar en el desarrollo de servicios... hago más investigación que docencia” ...” Lo que más me gusta de todo es el ambiente lindo en el que yo trabajo, yo disfruto venir a trabajar, no es para mí un peso” ... “hasta acá fueron muchísimos más los logros que las metas que me propuse, o sea, yo quería recibirme y hacer el doctorado, y hasta ahí llegué. Me surgieron un montón de cosas en paralelo que me encantaron, como los viajes afuera, irme a Alemania, formarme 6 meses, los congresos en el exterior, la posibilidad de ya haber formado un montón de gente, siendo que yo recién terminé el posdoc, también, me gusta que me busquen mucho para enseñar, tanto en el Instituto (CONICET) como en la materia, y estoy en un montón de proyectos, en todos colaboro. Me buscan para enseñar, para dar, para aconsejar...se ve que tengo mucha formación. Mis logros superaron ampliamente mis metas, la verdad que...veremos ahora que pasa con lo que resta. Bueno, ahora estoy un poco menos tiempo, porque estoy solo con el cargo de ayudante, no me salió

el ingreso, pero he pasado mucho tiempo en la Universidad y la verdad es que yo me siento re cómoda” (10)

- “Soy biotecnólogo de formación, pero el grueso de la cátedra son bioquímicos, son más de la rama clínica” ... “empecé en docencia más que nada por casualidad, porque estaba en la cátedra haciendo la tesina y había un cargo disponible... me lo ofrecieron, acepté y después hubo un corrimiento de cargo y ahí quede JTP full, así que acá estoy todo el día” ... “En los logros... como que en un principio mi logro era doctorarme y después me fui metiendo en otras cosas, proyectos orientados a proyectos específicos que generen resultados que solucionan algún tipo de problemas, esa parte me gusta, me parece útil, pero obviamente entre todo el desmembramiento que hubo en la cátedra, se fue gente y eso hizo que quede con múltiples frentes y no terminé cerrando ninguno. Bah, cerrando, pero no a la velocidad que uno quisiera. Creo que voy a ver que vientos soplan en la cátedra, para donde vamos. Porque la verdad todo esto es muy incierto, no desde ahora, ya hace un tiempo que todo está muy incierto y no sabemos para donde vamos a virar” (11)

- “Yo soy re defensora de la Universidad pública, siempre fue mi apoyo, tanto para estudiar como para trabajar, así que sí, yo acá encuentro todo, estoy muy cómoda” ...” yo creo que el doctorado no es fácil para nadie y lograrlo ya es importante, en mi caso personal tenía el plus de que no era una temática afín a mi carrera, entonces fue como hacer otra cosa y sí, me costó un poco más. Me costó porque a mí me interesaba leer lo otro, entonces eso fue como un escollito que me di cuenta cuando ya estaba cursando...pero bueno, creo que de todo eso se aprende y lo tomo con un gran logro porque me costó, no me fue fácil. Más allá que era una de las primeras nutricionistas que hizo este doctorado, los cursos los hice con biotecnólogos y bioquímicos (ríe)... sí, pero lo logré, para mí el logro es muy importante. Metas siempre sigo teniendo porque siempre quiero seguir involucrándome un poco más en la nutrición y crear realmente una línea de investigación que sea afín a la nutrición y que sea dirigida un poco más a gente de nutrición” (12)

- “Me cambié de laboratorio, y me fui con otro grupo de investigación, porque en realidad yo soy biotecnóloga, siempre me interesó más a la genética y ahí estaba más orientado a lo bioquímico... y yo quería reorientarme más a la parte molecular...me dio bastantes libertades, o sea, me dio una responsabilidad, que tal vez no era acorde a mi cargo pero si me dio muchas libertades... siempre en las clases se bajan las directivas, bueno, a vos te

toca este tema, fijate, esto sería importante que lo des...pero cada uno organiza la clase como quiere, como se siente cómodo, y termina medio dando el enfoque a la clase que le gusta” ... “terminando mi doctorado a mí me dijeron tenés el posdoc y en el medio me nació mi primer hijo. Terminé el posdoc, me dijeron tenés entrada a carrera y ahí yo ya estaba embarazada de las gemelas, como crecimiento personal, me creció toda la familia (ríe). Pero me parece que esto que te decía, que te permite ser docente y ser investigador que a veces no te permite otras cosas, me permitió formar una familia. Bueno, yo tenía un grupo humano que no me sobre exigió. A veces hay cosas que también te exceden, la investigación viste que tiene montones de cosas que te tiran para atrás, que no te alcanza la plata, que no te dan el subsidio, que no te salió un experimento, que no te llega la droga, que todas esas cosas que bueno, pero es así el trabajo, son las reglas de este juego que elegimos hacer, bueno, hay que remarla (ríe). Yo gracias a Dios pude hacer muchas cosas, pero también me dio cosas que son personales, como haber pasado por muchos laboratorios, haber pasado por muchos temas me dio cosas que no todos tienen, me dio experiencia en distintos temas, yo haciendo investigación pase por tejidos de animales, cultivos de células, hice algo de plantas, bacterias, parásitos, epigenética, eh...no sé... para mi es gratificante la experiencia... después me cuesta, si, no tener la espalda de no haber estado en un solo tema...pero bueno, también soy una investigadora joven, entre a Carrera, no hace tanto que estoy y bueno...uno es ambicioso, le gustaría estar mejor (ríe)” (13)

- “Yo no sé si quería ser becaria del CONICET, pero a mí me dijeron eso y yo hice eso, nunca lo pensé como profesional de la biotecnología trabajando en una empresa, nunca lo pensé” ... “empecé en el año 2016 como JTP en Ingeniería, en UNER, yo ya venía de Rosario con 6 años de docencia en la UNR, ahí empecé como auxiliar alumno, de segunda, después como auxiliar de primera, lo que pasa es que éramos muchos en la cátedra y eran muchísimos los alumnos, entonces entrabas como auxiliar probablemente terminarás siendo auxiliar durante varios años, y para poder llegar a JTP era bastante complicado... ahora soy Adjunta y como objetivos, si bien faltan cosas por hacer y cosas por mejorar, se fueron cumpliendo todos, estoy en un lugar cómodo, que me gusta estar, la gente con la que estoy es muy amable, me siento bien, me gusta hacer lo que hago, y creo que faltan un par de cosas pero que se pueden ir mejorando en el transcurso de estos años. La verdad hay proyectos, todos hemos terminado nuestras carreras de posgrado, bueno, eso es importante, porque

cuando nosotros comenzamos, ninguno tenía una maestría, ni un doctorado, ni una especialización y nosotros comenzamos con esto de hay que ir mejorando, y mejoramos nuestra capacidad académica, no sé cómo decir...estoy conforme, la verdad es que estoy conforme” (14)

- “Desde que soy adjunta, el año pasado, hizo que yo haga un cambio muy grande, en todos los trabajos prácticos trabajamos mucho, los 5 días de la semana, a lo mejor le dedico uno a investigación y después puchitos, puchitos que van quedando y el resto de los días, entre preparar los trabajos prácticos, que algunos hay que hacerlo varios días antes, ...yo como estoy fulltime, bueno yo soy la única fulltime, entonces soy yo la que me encargo de diagramar y hacer cuando es necesario, porque como estoy en la facultad la que termina haciendo las cosas soy yo, así que eso me lleva muchísimo tiempo. Ni hablar ahora que estoy como adjunta, preparar las clases teóricas es un gran desafío también...tengo que levantar un poco el perfil en la parte de investigación, desde que termine mi tesis esto lo deje a un costado y en eso me siento, por decirlo de alguna manera insatisfecha, pero conmigo misma, no he logrado todavía equilibrar las actividades de docencia y de investigación para que ambas...me gustaría que tengan el mismo peso, el peso en tiempo, en energía y en este momento no es así, te voy a ser sincera, en este momento mi mayor energía y mi mayor tiempo están destinados a mi rol docente. Espero poder de a poco ir balanceando las dos actividades, si eso, tendría que trabajar un poco más con eso” (15)

- “Tengo poca experiencia porque estoy hace poco, eso cambia mucho lo que yo opine, y justo cuando comencé estábamos en pandemia, así que he dado clases on line” ...”Me parece que voy bien, que la parte de docencia bien, si, que cubrí mis expectativas desde la parte de docencia, de la parte de investigación es necesario trabajar más, para tener un grupo más armado para seguir investigando y empezar a presentarse a mayores proyectos y obtener créditos de esa manera para avanzar, estoy a mitad de camino o con una pata en donde va y la otra a mitad de camino, cuando pienso en el armado de grupo de investigación en el área...uno se recibe, se doctora, pertenece al CONICET un montón de años, hace una beca posdoctoral, termina, y toma la decisión, en mi caso no me presente nunca a carrera, cuestiones internas mías y me vine acá, a dar clase y armar algo de investigación. Entonces por ahí, el primer contacto con mi decisión es que siento haber tomado la decisión, en cuanto

a lo de investigación, falta una vuelta para...más...más trayectoria, falta tiempo. Pero estoy muy contenta” (16)

- “Soy licenciada en Biotecnología, e hice el doctorado estudiando...yo empecé como auxiliar de segunda, iba a tercer año de la facultad y empecé como auxiliar de laboratorio, siempre seguí en la misma cátedra, donde actualmente estoy como JTP. Eso lo conservé, lo que cambié fue el laboratorio donde hacía investigación”...” Soy así como curiosa, me atrapaba todo, pero termine y tenía la sensación de que siempre estaba mezclando cositas en un tubo, sentía que eso que estaba haciendo no lograba esos objetivos que yo tenía de hacer investigación, no, que tuviera algo más social, que tuviera otro contacto con la sociedad. Me cambié de tema completamente... siempre sigo teniendo contacto con grupos del exterior, para poder salir, enriquecerme formándome...aumentar las discusiones, hacer otro tipo de discusiones...me divierto mucho en la facultad, la verdad que la paso bien, más allá de que con la gente que trabajo nos conocemos de hace años, y me gusta estar en contacto con los estudiantes, me gusta ver como a través de los años, van cambiando las cosas, me gusta ese ida y vuelta, me gusta acompañarlos en el aprendizaje, a veces me canso también. A veces me pasa que, de dar siempre las mismas cosas, me aburro un poco, entonces intento cambiar, intento buscarle otra vuelta, otra perspectiva, creo que...lo hago porque me gusta y lo disfruto. Me gustaría seguir avanzando, me gustaría ser profesora, dejar de ser Jefe de Trabajos Prácticos, me gustaría pasar a tener un cargo de profesora, me gustaría seguir creciendo, no siento que haya llegado ya a la meta” (17)

- “Yo soy JTP e investigar desde el lugar de la docencia lo hace una docente de la cátedra que está dedicada a la pedagogía” ... “Yo creo que lo más importante es estar haciendo lo que me gusta, y tener la libertad de ir haciendo mis aportes en el área donde estoy, por suerte trabajo con gente que...bueno, a pesar de estar trabajando con gente en una organización bastante verticalista he logrado moverme en un micro ambiente, donde las relaciones son bastante horizontales, no sé si me explico...siempre va a haber un ida y vuelta, siempre vas a estar aprendiendo de tus pares, y siempre vas a estar aportando a que la materia se dicte mejor, o que haya una pequeña mejora en...entonces para mí los logros pasan por ahí, son como micro logros” (18)

- “Yo soy docente de trabajos prácticos” ...” a mí la docencia me encanta, me gustaría sentir que podría seguir en esto, no está formalizado el cargo. Pero mi meta cotidiana me siento

super porque es implementar mejoras para que los estudiantes puedan sacar mejor provecho de las clases, y hasta ahora tengo la sensación suficiente para seguir intentando, no digo que funcione, pero estoy buscando o intentando alternativas, pedagógicas supongo, y ver como resulta. Incluso me da mucha curiosidad social, que herramientas les sirve, así que mi objetivo es ese, ir implementando cosas nuevas en el trabajo con los chicos y evaluar los resultados... siento muy buena recepción por parte de los estudiantes, creo que como un logro, tomo que a nivel docente el hecho que participan por voluntad propia, porque es algo en lo que me esfuerzo mucho, en tratar de generar un ambiente cómodo, donde ellos puedan preguntar sin sentirse juzgados, que puedan preguntar lo que quieran preguntar... que se sientan a gusto conmigo como entre ellos, y....te diría que ese es el más enorme de mis logros. Bueno, que también puedan acudir a mí, cuando tengan una duda, que no se sientan juzgados, sería la palabra, si evaluados en el momento de la evaluación, pero no juzgados”
(19)

- *“Es algo recurrente en mí, querer siempre tomar un horizonte distinto (ríe) o un desafío distinto, medio que lo fui haciendo a lo largo de la carrera, si bien hace pocos años que estoy en esto y soy joven, me gustan los desafíos, y en el posdoc dije quiero cambiar de tema...me quiero ir a otro laboratorio, donde se trabaje distinto, cambiar la filosofía del laboratorio, intenté ir para un laboratorio las cosas que no me gustaban no las tenga” ... “Mis alumnos muchas veces yo termino el cuatrimestre y me mandan mails agradeciéndome, he recibido mails del estilo: profe me iba a cambiar de carrera pero como te tuve a vos me quedé, descubrí que esto es lo que me gusta. Esas cosas a mí me duran, es como una inyección de adrenalina y felicidad que me dura todo el cuatrimestre, entonces...uno sabe que no es común tener un feedback de ese estilo, y yo lo re contra valoro, lo re contra valoro y me parece que eso me llena y me hace sentir cómodo, y con eso me alcanza” ... “la catedra donde estoy me ha permitido ir proponiéndome desafíos, es una catedra donde uno puede crecer mucho, en el sentido que, a pesar de tener siempre tu cargo, que sea un cargo interino y cobrar poco, uno en la tarea puede proponer y hacer cosas que impliquen distintos niveles cognitivos o distintas habilidades cognitivas...Che, me reemplazas en la clase, a lo mejor, uno lo ve como una oportunidad y después cuando sos más grande decís, che, este me dio la clase porque no tenía ganas de darla, tal vez (ríe). Uno va haciendo distintos análisis desde distintas perspectivas, pero yo siempre, lo que tengo como ventaja y como meta personal es*

tomar todas esas situaciones como oportunidades... y lo que me ha pasado a lo largo de los años, con todas estas tareas que se me fueron asignando es que siempre salí muy satisfecho de lo que hice...soy uno de los más jóvenes de la catedra, por más que hace muchos años que hago este trabajo, sé que le pongo fuerza y lo valoran, pero después a la hora de che, bueno se liberó un cargo, uno suele ser el último orejón del tarro, eso pasa, la sensación de que uno es medio prescindible para el sistema" ... "Sigo siendo estudiante, soy estudiante del profesorado, entonces hay veces que me encuentro en un mismo día dando una clase y tomando otra, y es super loco, ver al mismo tiempo la perspectiva, de una misma tarea verla desde los dos lugares, y la verdad que me encanta" (20)

- "Soy un auxiliar de primera" ... " valoro mucho la situación en la que estoy...son metas que uno se va fijando a medida que pasan los años, terminar la facultad, recibirse, después que uno se recibe quiere poder vivir de lo que estudió, y poder conseguir un trabajo estable, que le guste, que se sienta cómodo, y que tenga posibilidad de crecer. Todavía tengo posibilidad de crecer" (21)

- "Yo soy doctora en ciencias biológicas y soy JTP" ... " el doctorarse es un logro, es un logro importante, cumplir las metas que uno se pone, yo creo que ahí van los logros, al margen de lo que se vea de afuera" ... "yo no soy de acá de Rosario, soy de una ciudad más chica, yo encontré gente muy afín a mí, muy afín. Gente que la verdad me da gusto compartir todos los días, y encontré también un espacio para desarrollarme en el cual me siento super cómoda, yo la verdad que en el laboratorio soy feliz, y dando clase también, es como que encontré mi lugar en el mundo en la Universidad, por eso también una vez que me recibí me quise quedar" (22)

- "Cuando era alumno siempre quise estar en una catedra, así que bueno, un logro es terminar ahí donde estoy, dando clase. Como meta si me gustaría en algún momento ser profesor, dar clase, eso es lo que más me llama, también me gustaría tener alguna estadía afuera, irme al exterior y después regresar, después veremos qué pasa en el futuro con eso. Me gustaría seguir progresando dentro de la Universidad, lo que si la cantidad de cargos es limitada entonces es complejo, pero veremos" (23)

- "Yo uso mucho la docencia, en paralelo estoy terminando mi profesorado en química" ... "soy joven ...ya es mi vida la facultad, 18 años hace que estoy ahí adentro, es mucho tiempo, en mi camino tengo amigas con la que comparto intereses comunes, así que es un lugar

donde yo me siento cómoda...las metas que me propuse las fui cumpliendo, por ahí no en los tiempos deseados pero todos los objetivos que me propuse los fui cumpliendo y todavía me quedan ahí por cumplir algunos, terminar el profesorado ahora es lo más inmediato, eso pero los logros académicos que me fui proponiendo los fui cumpliendo” (24)

- “Yo creo que un cambio más...que hasta me involucraría más todavía, si pudiera dar teoría, dar una clase de teoría al grupo grande, ahí lo sentiría ...me lo apropiaría más, si, crecimiento en el sentido que, gracias a la Universidad, soy afortunado poder trabajar en algo que lo digo siempre, esto genera pasión, es un lujo eso, todos mis amigos, mis amigos de toda la vida, ninguno tiene una carrera universitaria y han pasado por los trabajos más denigrantes y degradantes en muchas formas. La formación universitaria me dio herramientas para poder disfrutar de ese privilegio, de trabajar en algo que gusta” ... “soy investigador asistente ...a mí las cuestiones, aun como investigador, como la parte de presentarse a proyectos, subsidios, eso no me gusta para nada, a mí todavía me gusta trabajar en la mesada, hacer experimentos, y divagar, me gusta mucho eso, divagar, pensar, porque esto, porque lo otro, bien a la idea investigador del siglo 19... tuve la suerte de ser parte de un grupo, mi director es muy inteligente, y sabe dónde ubicar a cada uno. Él sabe que a mí me tira de ese lado, y me ha dado espacio para eso, para la creatividad porque es lo que más yo puedo aportar, si yo tuviera que hacer un trabajo, midiendo cosas repetitivas...y no...me disperso, no soy bueno para eso, no me gusta. Entonces bueno, la verdad que entre la formación de la Universidad, las herramientas y todo esto, si es un privilegio, me siento un privilegiado” (25)

Perspectiva

Docentes de UNL

La idea de la constante evolución es algo presente en las entrevistas como también la mirada permanente hacia la sociedad

- “Creo que se está acercando cada vez más a la sociedad, la hace participar de otras aristas sociales que también van en evolución, por lo que debe aggiornarse...para dialogar uno tiene que ampliar... hablo por ejemplo de involucrarse en temáticas de género, en temáticas que van cambiando. A mi entender, eso es como una constante re fuerte, me parece que intenta

incluirse en todos esos aspectos de la sociedad, como que la veo en constante evolución, veo que se adapta a lo que la actualidad plantea (12)

- “Veo que hay mucha extensión de la Universidad, un montón de extensión que me parece fantástica...está presente en la ciudad, que antes no era así y eso me parece que en términos evolutivos de la Universidad es totalmente positivo” (6)

- “los proyectos que ahora están dando de investigación y de extensión, para que haya una interrelación directa entre la sociedad y los profesionales de acá, eso es genial” (10)

- “Bueno es muy importante como institución, a nivel ciudad y a nivel regional, la veo muy bien. Por algo muchos chicos vienen a estudiar acá a esta Universidad, tiene buena... no me sale la palabra...buena... impronta, está mejor vista...” (9)

La UNL busca también interrelacionar con otros niveles educativos de la región

- “Me da la sensación por las notas que leo, que la Universidad busca mucho el contacto con la sociedad. Lo que se hace en la Universidad, a la Universidad le importa que eso llegue a la sociedad. Nosotros en la Semana de la Ciencia estuvimos yendo a los colegios haciendo una obra de teatro relacionada con el cerebro y eso se lo bancó la Universidad. Me parece que sobre todo ahora, se ve el efecto que tiene en la sociedad. La Universidad trata de llevar... que la sociedad conozca lo que se hace en la Universidad” (10)

Su evolución también se plantea puertas adentro, en las relaciones con los estudiantes y las nuevas oportunidades como son las becas y los intercambios internacionales.

- “Hay un montón de encuestas, para todas las áreas... eso me parece muy importante porque también está bueno ver feedback... todos los profesores los veo más accesibles, como... necesitas algo, bueno vení, pasá por la cátedra vamos a charlar. Venite con tu problema o mandame un mail. Dicen, bueno dejo este mail de la cátedra, hagan las consultas. Como que el alumno está más cerca del profesor, yo siento que eso cambió desde cuando yo empecé la facultad. Hay como una relación más... más horizontal, como que la idea es... o en general la idea me parece que es, cómo generar buenos profesionales y entonces todo el mundo pone todo a disposición del alumno. ... Ahora tenés posibilidades de irte a distintas partes del mundo, a otras universidades, hay chicos de intercambio, que eso

me parece enriquecedor porque hay chicos de otros lados que vienen a contar su experiencia... ver un poco eso, como es en otras partes del mundo, por si el día de mañana querés ir a ejercer a otro lado... Ese intercambio de vivencias, me parece que la facultad lo fomenta y está bueno para los chicos de afuera y para los chicos de acá. Tener ese tipo de visión.” (1)

- “Cuando yo cursé, hice la carrera y siempre me pareció que...era, como muy exigente todo. Un nivel muy alto, mucha, mucha, mucha demanda de tiempo, de estudio, y ahora la sensación que tengo es qué a los alumnos, esa exigencia se les ha bajado. Pero nunca sé darme cuenta si es una percepción mía, porque estoy del otro lado, o es una realidad” (2)

- “También es que empezaron a aparecer las generaciones más jóvenes de docentes, hubo un recambio grande, eso hace que el alumno se sienta más cerca y hay muchos más alumnos que cuando nosotros entramos. Yo veo que eso, es como que se ha vuelto más amigable, más grande, una Facultad mucho más grande, en una ciudad universitaria más grande” (7)

- “Yo creo que para los chicos hay muchas posibilidades. De hacer intercambios, de cursar materias en otras universidades, es otro mundo, eso te abre la cabeza, el ir, venir, tener contacto con otra gente, otra dinámica universitaria ¡Está bueno! Además de que está facultad, esta Universidad, siempre está brindando facilidades para las pasantías, las cientibecas (Becas de iniciación a la Investigación)” (2)

Las oportunidades para los estudiantes van acompañadas de mejoras en infraestructura, en la difusión y en la comunicación institucional.

- “Noto...como que el estudiante mismo la está tomando como propia a la Universidad. El hecho que haya bancos...me acuerdo de que cuando yo venía a la Universidad era todo un tema...era venir al campo, había una sola cantina. Ahora tenés, el parque, el predio, las cantinas, noto que está como más amigable la Universidad” (7)

- “Yo me acuerdo de que empecé en el 2003 y la facultad la veía literalmente fea, era una facultad fea, estaba sucia... creció mucho en eso, en embellecer la institución. Todo de adentro hacia fuera, ahora uno entra y tiene una hermosa plaza, tiene un ámbito lindo, podés ir a sentarte, pasarla bien, estar un rato, descansar. Entonces aparte de la parte edilicia,

que me gusta mucho que la hayan puesto en valor, también el tema de las aulas, mejoraron muchísimo todo para que uno pueda dar clases mejor” (8)

- “El saber desde que aula cursas hasta tener toda la información de la asignatura al alcance de la mano, en la computadora, en el celular, donde estés...me fui enterando de todas esas actividades de internacionalización, o becas para los chicos estudiantes, becas de intercambio, no sé si no alcanzaban o no había la divulgación que hay ahora, que es muy fácil acceder y te enterás de un montón de cosas. Capaz que antes existían y no te enterabas tanto, eso no lo sé, cuando yo estudiaba no me llegaba toda la información. Ahora los alumnos saben todo, y enseguida te preguntan, si hay oportunidades para esto... es como que con las redes sociales está todo al alcance de la mano. En Comunicación Institucional hemos avanzado un montón” (3)

Intentando sostener las relaciones sociales a través de distintas propuestas

- “Podes quedarte, podés irte, tener la posibilidad de irte al predio, tenés muchas actividades, tenés ganas de escuchar rock te vas a un recital. Eso es lo lindo de esta Universidad, que no hacen en otras, es que tiene una vida social que te acompaña. No es que venís solamente estudiar y te vas y te olvidas. Personalmente, lo que me gustó de esta Universidad, y es lo que aprendí, que a mí me dio un grupo de amigos y gente que... vos salís y te saluda, a diferencia de otras universidades a mí me parece que seguimos siendo una Universidad chica, qué está buenísimo en el hecho de que la gente te conoce, los docentes te saludan. Siguen siendo personas con las que vos podés tener una interacción, y no sos un numerito. Yo creo que la parte humana es muy buena en esta facultad, en otras universidades yo sé que vos sos número tanto, pasas rendís, te vas y no te enteraste de nada en el medio. Por más que nosotros estemos aislados de la ciudad porque ciudad universitaria está un poquito más lejos, pero es eso, es tener una vida social” (8)

- “La muestra de arte, donde se expuso todo lo que hacen los docentes, además, porque también son humanos (ríe)” (5)

- “Me parece que me siento libre, que en cuanto a comodidad me siento libre en la Universidad. No sé si son todas las universidades iguales porque yo trabajo solamente en

esta y no sé, ya te digo, me cuesta encontrar qué... porque para mí la Universidad es un espacio tan como mi casa tan como algo familiar” (6)

- “La veo más comunidad, más unida, pero también veo...la veo como exalumno, pero también la veo como docente, ves esa conexión que hay entre el no docente y el docente... Me parece que estaría bueno que el alumno también vea que...que es un todo la Universidad, que a veces funciona y a veces no, pero que funciona por estas piezas, encastradas. Que es algo que también tiene que entender la Universidad, que todos somos iguales y que todos funcionamos encastradamente. Docentes, no docentes, gestión y todos, sin un rango jerárquico” (7)

La comunicación incluye ofertas al sector productivo a través de actividades de Vinculación Tecnológica y Transferencia

- “Se avanza y se transfiere y para mí eso ha crecido muchísimo. También la comunicación y la vinculación con todo lo que son las empresas eso ha crecido bastante” (5)

- “...de a poco, se está viendo nuestra carrera desde una visión empresarial, que eso nosotros no lo tuvimos, que es un poco plantearte la carrera muchas veces con una visión de empresa. Yo creo que es necesario porque tanto la gente de investigación como la gente que se dedica a la clínica, necesitan de alguna manera esa visión, como para tener otra oportunidad, otra posibilidad. La Universidad tiene un montón de charlas para emprendedores, para si vos querés iniciar tu empresa como Start up, digamos en el laboratorio, eso yo antes no lo veía. Me parece re importante aprovechar eso que tenemos, que es el conocimiento” (1)

- “hay mucho potencial en los científicos que ha adoptado la Universidad como para mejorar cuestiones productivas y sociales, hay mucho potencial” (11)

Docentes de UNR

La defensa de la Universidad resaltando su carácter público es una constante

- *“Yo amo la Universidad Nacional de Rosario. Yo amo la Universidad pública en general. Sigo siendo estudiante, soy estudiante del profesorado... me parece que la Universidad Nacional de Rosario tiene un montón por evolucionar” (20)*

- *“Siempre tuve un sentimiento de pertenencia, que en realidad fue cultivándose, fue creciendo, siempre sentí buen trato de parte de la gente de la facultad, siempre me sentí respaldada por la Universidad, particularmente en nuestra facultad, que es la de bioquímica, tiene una participación estudiantil a mi criterio muy constructiva, eso hace que haya espacios para analizar un montón de problemas o situaciones” (19)*

- *“Bueno es la institución realmente creo de excelencia, no tenemos nada que envidiarles a universidades de otros lugares y realmente admiro mucho quienes han sido mis docentes y es un lugar donde me siento cómodo” (23)*

Evoluciona en su vínculo con la sociedad

- *“Es algo realmente muy importante y que define mucho a nuestra ciudad, a la ciudad de Rosario, es como...se sabe Rosario, bueno, Santa Fe también, son ciudades universitarias y como que la Universidad tiene un rol super importante en definir lo que es parte de la cultura de la ciudad donde está” (23)*

- *“Bueno, yo noto que se está vinculando más con la sociedad, se está integrando más a la sociedad que antes, me parece que está en vías de eso... me parece que ahora está más trazando puentes con la sociedad, pero todavía falta” (25)*

- *“Ha habido más proyectos de la parte de extensión, de trabajos interdisciplinarios, de no solo de una facultad, sino entre varias facultades para abordar un problema...en los últimos años han abierto lo que es la Carrera Investigador de la Universidad, la mayor parte del presupuesto de la Universidad se lo comen los sueldos, sin embargo, si veo que hay una preocupación de abrir la Universidad, de contactar docentes, investigadores y estudiantes con lo que son las problemáticas de la zona, eso sí lo estoy viendo en este último año, lo cual me satisface mucho” (17)*

- *“Me parece que uno ve que es una red mucho más compleja y que tiene muchas más cosas que la que uno sabía. Te digo, todo esto de vinculación, mas ahora, con todo esto de la*

pandemia, también se ve más la función de la Universidad. Porque la Universidad le aportó los profesionales, que le da la tarea asistencial, nosotros también en la cátedra estamos vinculados al hospital, entonces le da el apoyo y la experiencia a lo asistencial, le da la mano de obra capacitada...si tenemos que sacar algo positivo en esta situación es que, a los médicos, los bioquímicos, todo el personal de salud, la Universidad y la investigación...por fin alguien los miró. Para mí hoy la Universidad está creciendo, porque los nuevos grupos que se están encargando de la Universidad tienen una visión más de integrarla a la sociedad. Antes era como una semi sociedad muy privada, donde solamente el profesional y el que estaba adentro de la Universidad sabía de que se trataba...hoy por hoy hay mucha más divulgación, mucho más de involucrarse con la sociedad, de generar empresas, recursos, conocimientos, kit diagnóstico, todas esas cosas que antes me parece que no estaba involucrada la Universidad. Para mí está creciendo y no sé si organizada, pero está creciendo, está cambiando y esperamos que para mejor” (13)

- “Está haciendo un gran aporte a la sociedad, y sobre todo a la comunidad de acá de la ciudad, están saliendo profesionales de un altísimo nivel, salen recursos humanos que realmente tienen un gran valor, un gran valor no solo a nivel nacional sino también a nivel internacional... obviamente uno se vuelve mucho más crítico con los años de docente y sabe las cosas que mejoraría, por ejemplo, las carreras de la facultad donde yo doy clase están extremadamente atravesadas y hasta sesgadas, si se quiere, hacia la tarea de la investigación básica, entonces a lo largo de los años, y todo lo que tiene que ver con biotecnología sobre todo y lo cual está íntimamente relacionado con las tareas que hacen los docentes, que son los profesores de las materias son investigadores del CONICET, por lo general, te diría que en un 90%, siempre la carrera estuvo orientada a crear un profesional que sea...un investigador de ciencias básicas...en otras universidades uno ve esos perfiles distintos... en ese sentido se ha mejorado, se han introducido modificaciones en el plan de estudios super copadas a mi criterio, y super asertivas porque en cierta forma brindan un panorama o una salida laboral mucho más amplia al biotecnólogo que ahora egresa. Abre más posibilidades, me parece que eso siempre tiene que hacer la Universidad, abrir y no cerrar (20)”

- “En el área, todos estamos o han estado en el CONICET entonces todos han hecho investigación y tienen un doctorado” (23)

- *“Hay gente que debería abrirse un poco más a la sociedad, pero...hay...hay buenas ideas, buenos proyectos, se están haciendo bien las cosas por el momento” (21)*

La parte edilicia mejoró como también la preocupación por la educación

- *“He notado estos últimos años una mayor apertura, hay mucha preocupación en el mejoramiento edilicio, cuando yo empecé daba clase en los galpones que realmente si ahora todo lo que es parte de Higiene y Seguridad, y normas de Seguridad, no hubiéramos podido dar clase, todo eso, ha habido una preocupación, a través de los años, de mejorar la parte de infraestructura” (17)*

- *“Ahora hay un montón de facilidades para que los chicos puedan seguir estudiando, se queden acá en la Universidad, inclusive el comedor universitario, por ejemplo, cuando yo llegué no había nada... También en cuanto a infraestructura, en los últimos años ha mejorado muchísimo, desde las aulas, los laboratorios, algunos años más otros años menos, pero siempre se trata de ir mejorando la infraestructura para que todo el mundo pueda estudiar en un lugar cómodo y ameno” (22)*

- *“hubo épocas que note bastante abandono...ahora es distinto, hay más nivel, también hasta creo que los docentes están más comprometidos con la Universidad, no digo que antes no, noto bastante compromiso por querer dar lo mejor, por querer dar una buena calidad educativa” (25)*

Es atravesada por el Estado y toma su lógica

- *“Creo que, con el tiempo, estoy cada vez más convencida que la Institución funciona como un país a pequeña escala, tiene su gobierno, tiene su quilombo, todo eso, tiene su política, siempre funciona así, en ese sentido te da la oportunidad de insertarte en una institución que te ubica como ser humano, que te da la posibilidad de entender cuál es tu rol en la sociedad como argentino...funciona como el país ¿no te gusta? Ándate a vivir a Uruguay” (ríe) (18)*

Docentes de UNER

Los docentes que participaron de las entrevistas de UNER sólo son cuatro, debido a que no tiene carreras de grado o posgrado enfocadas exclusivamente en las Ciencias Biológicas, por lo que, todos ellos se graduaron en las otras dos universidades incluidas en esta investigación, sin embargo, aportan sus percepciones de evolución y resaltan la creación de carreras innovadoras.

- *“Yo creo que la UNER ha ido creciendo, es una Universidad muy chiquita comparada con UNR o UNL, es una Universidad chica que va creciendo poco a poco. Tiene carreras muy arraigadas, como es el caso de la Bioingeniería, que es una carrera que ha sido pionera en la disciplina en el país, y está queriendo arrancar con carreras que me parecen muy interesantes como la Licenciatura en Bioinformática y la Ingeniería en Transporte, ojalá que pueda avanzar y que podamos empezar a tener egresados de esas carreras. Yo creo que es una Universidad que de a poquito, con sus limitaciones, se va agiornando a los tiempos actuales, va intentando” (15)*

- *“UNER ha crecido mucho más que la UADER (Universidad autónoma de Entre Ríos), es la institución más afianzada, con una tradición impresionante, sobre todo en la carrera de bioingeniería” (16)*

- *“Yo estaba acostumbrado a esto (refiriéndose a la UNL), al bullicio, a la gente, las dos primeras semanas que estuve en la facultad casi me muero. Primero que no sabía dónde era Oro Verde. Pensé que Oro Verde era lejos, lejos, casi que en Corrientes. Cuando me tomé el colectivo acá (Ciudad Universitaria de UNL), me bajé en una plaza, me tomé el colectivo de línea y llegué a Oro Verde dije, ah, no era tan lejos, pero las primeras semanas que estuve en la Facultad casi me muero de angustia. Claro, primero no conocía a nadie, segundo que no había nadie en el pasillo, vos caminabas por los pasillos y nada. ¡Ese cambio! después obviamente por mi forma de ser me empecé a relacionar rápidamente con la gente. Es una Universidad pequeña, es una Universidad pequeña, que nació a partir de la UNL. Siempre cuando charlamos de esto, es como que siempre ponemos en comparación, con la UNL. La UNER es mi lugar de trabajo, me siento cómodo en mi lugar de trabajo. A mí, me gusta ir a trabajar” (4)*

El entorno aporta un cambio positivo

- *“Si pongo en la balanza, el balance es positivo, la gente es amable, el lugar es hermoso, la verdad que eso es importante. Es pintoresco, hay árboles, hay pájaros, está bueno, esto es muy lindo. Vi un lugar de trabajo así, y yo no lo podía creer, yo venía del IBR, trabajando en un subsuelo, lleno de gatos, la verdad que no daba ganas de ir a trabajar... Entre el lugar y la gente, lo más lindo es la gente, la gente buena, me quedo acá. Lo primero que me llamo la atención es que era una Universidad de poca gente, había poca gente, pocos docentes, pocos alumnos para lo que yo estaba acostumbrada. La gente acá es como más tranquila, piensa todo como con más dedicación, no sé, tiempo, no hay esa competencia que yo veía como más voraz dentro de un laboratorio o de una cátedra, acá no” (14)*

Existen posibilidades de crecimiento y de concursar los cargos

- *“Acá hay un concurso adentro de la cátedra y se presenta la misma persona, o dos, en Rosario para Auxiliar alumno, ad honorem éramos 20 que nos presentábamos. Entonces, acá las posibilidades son mejores en ese sentido, tuve más posibilidades de crecer, y en eso estoy y quizás con mi misma formación me hubiera quedado donde estaba en Rosario hubiese sido más difícil, sin embargo, acá me sentí más cómoda. Tuve más lugar físico y también académico” (14)*

La conexión con la sociedad está presente

- *“Hay muchos grupos que hacen cosas sumamente interesantes y sumamente relacionadas con lo que la Universidad puede aportar a la sociedad, es muy interesante porque hay investigaciones básicas, como las que hacemos nosotros, hasta las más aplicadas, en el área de la Bioingeniería sobre todo. Yo creo que si siguen con el apoyo que tienen hasta ahora va a ser sumamente importante. Si la tengo que definir es una Universidad en crecimiento, y por bastante buen camino, al menos por ahora” (15)*

Los problemas que se plantean tienen que ver con la permanencia de los estudiantes y como incrementar las investigaciones

- *“Me parece que es una problemática de las Universidades en general, que tienen que dar batalla a eso, a captar el alumno y a mantenerlo, brindarle soluciones para que el alumno no abandone la carrera, eso me parece que es en general” (16)*

- *“Ha crecido muchísimo el interés por la Investigación. Cuando yo entre casi no había investigadores, casi no existían los becarios, creo que éramos dos o tres becarios dando vueltas y ahora el número de becarios es mucho más grande, está el Instituto de Investigaciones propia de la UNER con el CONICET, dando pasos de a poquito, lentos pero que tienen un norte que va afianzando a la investigación, que antes no era fuerte en la Universidad. Ojalá que eso siga siendo así, que se pueda avanzar no solo como un punto de transmisión de conocimiento y de profesionales sino como generador de conocimiento y de tecnologías” (15)*

- *“Yo creo que le falta mucho todavía. Sobre todo, esto que yo te digo, me parece que ha apostado en estos tiempos mucho a docencia, pero muy poco a investigación. En los últimos 5 años yo creo que habrá 20-25 investigadores formados, en toda la Universidad, por eso digo que es una Universidad relativamente pequeña” (4)*

Límites

Uno de los límites que fueron reconocidos por los entrevistados es el de encontrar un lenguaje común con el alumnado

- *“La comunicación con los alumnos es lo que me cuesta más... me parece que me cuesta porque es como que a veces parece que hablas otro lenguaje, hablas un lenguaje distinto de los chicos. Entonces por ahí, en la forma en que te expresas, en la forma en que lo decis, vos decis una cosa y ellos entendieron algo distinto, y es como que cada vez es peor...antes no notaba que me pasaba” (10)*

- *“hay un lenguaje específico, y para eso tenemos que saber el lenguaje, es práctica pero también es importante en lo teórico” (12)*

- *“Me generó ese desafío de sentarme y decir no, para, yo sé que este es el concepto que tengo que dar, pero de qué manera se lo transmito para que ellos lo entiendan. De bajarlo a nivel alumno, y al alumno que todos los años muta (ríe) porque el alumno de hace 5 años hacía una cosa y el alumno de ayer hace otra. Creo que es el desafío, que nosotros se lo digamos de una manera que ellos lo entiendan en el mismo idioma...yo creo que en general creo que los que nos está pasando ...es que estamos hablando en un idioma que no es el*

mismo qué hablan los alumnos. Nos está costando eso. Creo que todavía seguimos pensando que el alumno es igual que cuando yo estudiaba” (8)

También surge la necesidad de cambios en la enseñanza

- “El alumno es como que ahora quiere todo ya, todo fácil, entonces tratar de hacerles ver, que tienen que estudiar, que tienen que esforzarse. Que vayan a un libro, que lean. En el celular tienen sus cosas, entonces yo les decía bueno, búscalo, lee, busca la teoría, no te quedes con eso solo. Hay muchos youtubers ahora, que tienen canales de ciencia y que vean también porque están buenos, a veces, hay algunos que son rescatables, son buenos los contenidos que tienen, uno los incentiva. Es un poco más amigable, si, es un poco más amigable. Yo creo que la generación ha cambiado mucho a lo que éramos nosotros. Hay que tratar de innovar y tratar de tenerlos mínimamente conectados y que te den bola (ríe), interesados, pero cuesta, en primero cuesta” (5)

- “Mi recuerdo es que, en general, nosotros éramos todos buenos alumnos y ahora la situación es que en general tenemos muy malos alumnos y algunos alumnos se destacan, entonces digo, estamos mejorando o estamos empeorando, o nos estamos amoldando a los cambios. Ahí, no sé si puedo decir que la perspectiva es totalmente positiva. Para mí, no sé si tengo un parámetro para decirlo, pero mi sensación es que, a grandes rasgos, yo sentía antes como estudiante que nosotros íbamos bien, y ahora desde el lugar del docente, veo que hay un gran porcentaje que no van bien, que no avanza, que no aprueba, que está años cursando la misma materia... pienso que, a esa gente, no le estamos dando una solución, a ese alumno no le damos básicamente nada” (6)

Buscar un lenguaje común puede favorecer interacciones que van más allá de los contenidos

- “Nuestra carrera es muy amplia, entonces cuando vos hablás con los chicos, te das cuenta de que muchos de ellos, no están tan informados, porque están todos muy enfocados en rendir y aprobar y no en aprovechar todas las oportunidades que te da la facultad, para abrirte la cabeza. Sobre todo, para que veas, para que vos mismo experimentes todas las cosas que podemos hacer como bioquímicos y que después elijas en base a eso lo que te gusta” (1)

- *“Hay alumnos que van a rendir un examen final pensando que van, no sé, al cine, a veces les va bien. Bueno, yo vine a probar, ese tipo de cosas las tenemos que manejar nosotros, los que estamos del otro lado. Les insistimos bastante en los teóricos, no vayan a probar rendir bien, vayan habiendo estudiado, habiendo conocido la materia, les decimos que no es animarse a ver cómo me va” (14)*

La virtualidad dificultó los intercambios

- *“Este cuatrimestre yo...esa cercanía con los alumnos fue algo que me costó bastante. Como que me gusta más la parte más humana, me costó poder hacerlo a través de una pantalla, que muchas veces ni siquiera le veía la cara, así que...” (17)*

- *“A mí la cámara no me gusta, yo antes no hacía videollamadas ni siquiera por WhatsApp, pero bueno ahora no tenés muchas más opciones, entonces me tuve que amigar, no es tanto que me cueste, sino que no me gusta, yo necesito el intercambio de ver las caras de los alumnos, ver que te van entendiendo... como que perdés un poco ese intercambio” (13)*

Otros se sienten cercanos al alumnado mientras que algunos de sus colegas no siempre lo logran

- *“En la generación joven todos tenemos cargos y aparte tenemos o beca doctoral o cargo CONICET que todos somos full time en el departamento, y tenemos personas que vienen con un cargo simple, dan la clase y se van... entonces es como que tenemos, no sé si decirlo, pero como dos equipos. Un equipo que netamente cumple su función como docente y otro que tiene mucho vínculo con el alumno” (7)*

- *“La mayoría de las personas tienen trabajos por fuera de lo que es la docencia y que seguramente le suma mucho más, es mucho más rentable su actividad. Entonces cuando llega el momento de docencia es como que faltaría un compromiso más grande, es una sensación que yo tengo. Esto hace que el grupo no se amalgame bien y falte trabajo en equipo” (11)*

- *“El titular, ahora está en un cargo alto de gestión, desde que yo entre siempre tuvimos participación, pero tanto él como quien está ahora como titular son más grandes, vienen con una idea muy clara de lo que quieren para la materia, tenemos lugar para opinar, pero...no*

es una monarquía ni mucho menos, de hecho, hemos aportado cosas y hemos cambiado cosas los JTP. Ahora estoy como Adjunta, pero las decisiones parten de ellos... tienen una visión de la educación muy definidas, no sé cómo decirlo, son un poco más cerrados, aunque son abiertos a pedagogía, algunas cosas las comparto y otras no” (15)

- “Lo que me pasa es que tengo muy claro que la docencia es mi vocación, en cierta forma, lo tengo super claro. Cuando empezás a ser docente, empecé a ser ayudante ya hace muchos años, cuando tenía 21 o 22 años, ya me di cuenta que era algo que me encantaba y me parece que en el ámbito investigativo, en los laboratorios, en los centros de investigación hay una parte del personal que ejerce la docencia y otro que no y yo creo que se nota mucho la diferencia entre aquellos que tienen experiencia docente y aquellos que no... es un desafío re grande explicar, capaz que inconscientemente no sabe que no lo puede hacer o que no lo está haciendo, no es consciente que no tiene una predisposición para explicar” (20)

- “Yo me quise quedar a hacer mi aporte desde mi lugar de graduada y como en algún sentido, retribuir o devolver lo que la facultad me había aportado, y además, también una cosa que me paso, es ver que a lo largo de los años que cursé en la facultad, yo pasaba... bueno, uno ve todo tipo de situaciones, hay profesores que aman la docencia y profesores que la tienen como una carga. Eso se nota mucho en el trato que tienen hacia el estudiante, entonces yo también lo que quise hacer es mostrar el lado de bueno que tiene y tratar bien a las personas que tengo cerca... el foco está puesto en las personas que entran a estudiar, las que están estudiando, yo creo que... yo quiero ser alguien que haga sentir bien al estudiante, porque estudiar es muy difícil, demanda un esfuerzo muy grande, y ya es bastante difícil la facultad como para que encima te traten mal” (18)

- “Creo que eso le pasa a muchos doctores jóvenes como yo, a doctores noveles porque la relación del director con la docencia... porque si no es un director que haga docencia porque le interesa pedagógicamente la docencia, y lo hace porque hay que hacerlo, entonces ponerse a trabajar en docencia en las horas del laboratorio de investigación es complicado, súper complicado” (6)

Diferentes situaciones complejizan el rol docente

- *“Tenemos nuestros problemas, siempre que preparamos los prácticos sabemos que vamos a tener algún inconveniente para terminar de conseguir los reactivos que necesitamos (ríe), los sueldos dejan mucho que desear, pero bueno, son restricciones propias de nuestro país, más que problemas de la Universidad en sí” (23)*

- *“La docencia siempre me gustó, y en algún momento la investigación también pero no sé si como para seguir haciendo esto siempre, lo de investigación. Por ahí, me gusta más el trabajo de mesada que lo que es el trabajo de investigador en sí. Pero lo que me pasa es que en el área en la que estoy, uno no se puede quedar si no hace investigación... el tema de los concursos y de cómo accedes a los cargos es una cuestión que por ahí te hace sentir un poco incomoda” (24)*

- *“Lo que reniego mucho es que, es mucho trabajo que se hace y la remuneración, al menos económica, es como que siempre, está ahí. Como que siento, que al docente universitario, más que a otros incluso, no se lo termina de reconocer, hablo desde el punto de vista económico, ¿no? Porque es como que siempre somos los últimos en los aumentos, los últimos, los últimos y vos decís, pero yo ¡acá estoy dejando la vida! Y eso es lo que crítico, porque además son muchas las exigencias que hay. O tal vez, es como somos nosotros, que estamos inmersos en un sistema muy competitivo. Siempre hay que saber más, y conocer más, y eso uno lo traslada a su rol docente. Entonces las exigencias están allá arriba y el reconocimiento allá abajo” (2)*

- *“A veces la cantidad de responsabilidades, el distribuirme los horarios para poder cumplir con todas las actividades, eso es lo que más me cuesta. Porque uno como querer puede querer y gustar...” (3)*

El acercamiento a las Ciencias de la Educación

- *“Creo que la resistencia es menor, pero la gente de las llamadas ciencias duras esta como que cada vez menos reacia a lo que surge de la gente de las llamadas ciencias blandas. Creo que la resistencia es cada vez menor, la gente más nueva ve la enorme necesidad del trabajo humano, de que los grupos funcionen. Antes la estrategia era, cada uno con su librito y hacia lo que quería y bueno, pero creo que ahora se entiende que los grupos humanos, ya sea de profesores, de estudiantes, necesitan un liderazgo, una coordinación y nadie sabe...los de*

ciencias duras no estamos preparados para coordinar (ríe) y se nota, se termina notando. Entonces estos espacios, donde cada uno pueda aportar o decir su experiencia y que otro la pueda tomar o no, son espacios de crecimiento. Lo que por ahí deberían darse dentro del marco de la dedicación universitaria, como si fuera algo obligatorio, destinar tiempo para esto, me parece re importante lo que hacen ustedes (ríe)” (19)

- “Lo que a mí me parece que falta un poco, y que no lo veo que se vaya a plasmar en los años inmediatos, que falta por ahí en algunas áreas más que en otras, una mirada más didáctica o más pedagógica, porque si bien los que se van a formar son profesionales, quizás, primero que no todos lleguen a ser profesionales, entonces por ahí, su paso por la Universidad tendría que darles herramientas para que puedan desenvolverse de otra forma, además, las prácticas en algunos cosas son medias antiguas, y creo que ahí es donde hay como un llamado de atención. Yo no digo bajar el nivel académico, porque a veces se plantea esto de bajar el nivel, pero lo que sí creo, que hay algunas cosas que hay que replantearse, de la forma en que se dan los contenidos, de encontrar un poco más las aplicaciones, de pensarlo de otra forma, de reflexionar sobre las practicas... el déficit para mi está en esto, en encontrar técnicas las didácticas, pero bueno... esa es mi opinión” (24)

La Comunicación

Narrativa

Durante las entrevistas, los docentes narraron fragmentos de sus vivencias como complemento a sus respuestas o como punto de partida de cambios o reflexiones.

Estas narraciones estaban en algunos casos enfocados en su historia en la Universidad como estudiantes

- “Yo soy la mayor de 8 hermanos y digamos, sino hubiera sido gratis no hubiera podido estudiar y en este momento no podría estar trabajando en lo que me gusta, es así” (18)

- “Me acuerdo que cuando ingresé a la facu, tuvimos una clase de biología y uno de los profesores dijo algo que me quedó dando vuelta en la cabeza, “no pasen por Universidad sólo para rendir materias y recibirse, usen todo lo que la Universidad les provee para crecer como profesionales”, y desde ese momento, desde que él me dijo eso dije, mirá, yo nunca lo

había visto así, yo venía como con el chip de que tengo que recibirme, tengo que rendir y aprobar, nunca me lo había planteado esa manera. Desde ese momento empecé a meterme en lo que eran trabajos extensión... Empecé y cuando llegué a las materias de cuarto año, empecé a decir, bueno y a ver ¿qué es la investigación? me gusta, pero de qué puedo trabajar. Hablé con profesores...y eso ya me llevó a una cientibeca (beca de iniciación a la investigación para estudiantes de grado), y así me fui metiendo. Y la verdad es que antes de recibirme ya tenía un montón de experiencia que me ayudaron para entrar luego a CONICET. Hasta tenía publicaciones, quizás no hubiera podido obtener eso si fuera de otra manera. Entonces eso me permitió manejar un montón de técnicas, conocer un montón de gente, manejo de laboratorio, manejo de trabajo en equipo, la importancia de un buen ambiente laboral, de cómo te manejas con tus compañeros, que son cosas que si yo solo hubiera venido a la facultad a rendir y a aprobar materias no las hubiera adquirido, y bueno, eso como experiencia me lo dio la facultad, el 100%, y las posibilidades de viajar, de hacer cursos, de irme, por ejemplo, por AUGM a representar la facultad afuera, son como muchas cosas, y las obtuve por medio de la universidad. Mucho de mi crecimiento personal se lo debo a la Universidad y a las oportunidades que te brinda la Universidad como institución”
(1)

- *“Me parece que va a haber cátedras que te van a aportar muchas cosas que no tienen que ver con tu carrera, como te enseñan a ser más independiente, o te dan más seguridad en el trabajo, o no sé, pero eso ya es ir a lo humano de cada docente y de las libertades que te da la cátedra. Porque a veces tenés muy buenos docentes pero que no tienen mucha libertad en su cátedra y terminan no brillando demasiado, pero bueno, me parece que también tiene que ver con la realidad de cada uno. Me parece que hay muy buenos docentes y que hay docentes que no parece, pero te dejan una enseñanza que viene de trasfondo, que no sé, yo tenía docentes a los que les tenía miedo y después me di cuenta que no le tenía que tener miedo, que estaban ayudando a enfocarme, a que sea más exigente con el trabajo para hacerlo mejor pero bueno, en el momento no me gustó, no me gustó (ríe)”* (13)

- *“Al principio, no la veía como la Universidad global, con todas las disciplinas que abarca, porque yo me acuerdo que tenía conocidos que estudiaban otras carreras, eran universos paralelos, regidos por leyes completamente distintas, antes de estudiar biotecnología estude*

composición de música, tres años, y para mí no tiene nada que ver, absolutamente nada que ver con biotecnología, el trato de los docentes, las integraciones, nada que ver, mucho más humana, yo al principio el ciclo básico de biotecnología sentía que me estaban linchando todo el tiempo, y si, en cierta forma si, te linchaban. Fue la época que empezó a anotarse mucha gente, literalmente porque no daba el laboratorio para tantos alumnos, no sé, pero te echaban, te echaban. Un tiempo el discurso era, bueno, si esto no es lo tuyo ándate...era frustrante, bastante choto el ciclo básico, era bastante...si, te expulsaban. Si, sentí un poco eso, la expulsión, la cuestión de las diferencias también de que escuela venias, se marcaba mucho la diferencia, yo salí de un bachillerato, chicos que salían de escuelas con otra temática...era abismal la diferencia” (25)

Las narraciones pensando en sus estudiantes

- “Creo que la Universidad tiene que seguir creciendo en esto, en mostrar que no somos una elite, lo supo ser en su momento, pero no es más una elite la Universidad, el mundo universitario al que cualquiera puede pertenecer, si es que quiere acceder. Esas dos cosas, hay que mostrar que si uno quiere puede pero que no es obligatorio, que la pregunta no tiene que ser a los 17 años ¿Qué querés estudiar?” (7)

- “Para el alumno trabajar en equipo es fundamental, en el trabajo práctico lo hacen, en principio se trabaja en equipo por una cuestión de que no pueden trabajar solos, porque no tienen los recursos para que trabajen de a uno, pero es fundamental que también aprendan a trabajar en equipo, porque el día de mañana nadie va a trabajar de manera aislada. Entonces hay que respetar el trabajo del otro, compartir ideas, si tienen que sacar conclusiones, ahora se están haciendo como debates, uno defiende una idea y otro otra, eso los ayuda a pensar y a definir las ideas que ellos pueden tener, entenderlas y por ahí discutirlos en grupo, es importante” (3)

- “Siempre en mis clases el gran desafío son los alumnos de la Licenciatura en Nutrición. Doy en una materia que tiene mucha química, en tercer año, los chicos vienen con una base de química muy pobre, entonces es como que todos los años es el mismo desafío, no sé, que se involucren con el material, que entiendan para que se usa... hacemos titulaciones y los chicos no saben lo que es una bureta, como se titula, no saben usar una pipeta ni una

micropipeta, ni nada... irrumpen en el laboratorio, vos les decís que vayan a buscar un matraz y te vienen con un vaso de precipitado! a ese nivel, entonces es ahí, a ese nivel es que siento, volviendo al tema, que la comunicación es fundamental. Muchas veces veo, que llegan a los prácticos y los conceptos básicos son mucho más pobres que los que tenía yo cuando me recibí o de los chicos de años atrás. Ese es como el cambio mayor, pero creo que esto es consecuencia de lo mismo, que hay cada vez más gente, más carreras, menos aulas, menos...” (2).

Las incertidumbres que tuvieron una vez que terminaron su formación de grado

- *“Me habían ofrecido hacer el doctorado, pero no sabía si era lo que quería o no. Salió todo rápido yo me quería independizar de mis viejos y salió doctorado, porque fue lo que más rápido me salió, me gustó, pero ...lo hice con beca de CONICET y no me gustó el sistema de CONICET ...entonces cuando terminé el doctorado lo dejé, dejé CONICET porque me habían ofrecido un post doc y dije que no” (9)*

- *“Entre que me recibí y empecé el doctorado, siempre me gustó la investigación y tuve un tiempo un poco dudando, si hacia un doctorado, si no lo hacía, si me iba afuera, si lo hacía acá. Digamos que me tome como más de un año para tomar esa decisión, me dieron ganas de trabajar en una empresa, pero como que quería ir formándome, en ese momento ya daba clases, y quería seguir trabajando en la facultad y en la empresa por ahí, no me daba esa oportunidad y decidí que no iba a trabajar en la empresa, quería hacer el doctorado pero tampoco quería cualquier tema, así que fue, como, no fue tan sencillo el arranque, en ese momento las becas de CONICET no eran tan fáciles de conseguir, después se abrió un poco más, ahora se cerró de nuevo...no fue un comienzo tan sencillo en ese momento” (17)*

Otros relatos tienen relación con las herramientas pedagógicas que poseen como docentes universitarios y la relación entre las Ciencias Experimentales y las Sociales

- *“Uno se horroriza con la docencia universitaria, las pocas herramientas que a veces tenemos, las pedagógicas...bueno, se cruza esta cuestión de CONICET también, esta cuestión de sumar puntos y que, al no tener formación docente, queda mucho a la suerte de cada uno y el que hace docencia y no tiene herramientas innatas, a ver es muy bueno, sabe mucho pero no trasmite, le cuesta, y ahí se nota la falta de formación” ... “Me pregunto*

cómo me puede haber afectado a mí, y a los demás docentes universitarios la formación docente, que es algo que hasta...ahora se lo escucha más, pero hasta hace unos años...hasta con desprecio, esa cuestión de las pedagógicas, si con desprecio, o por ejemplo concursar un cargo, tener o no tener las pedagógicas, no importa pero tener un paper más o un paper menos y... me da un poco de curiosidad cuanto podrían aportar en los docentes universitarios que no tienen, la mayoría no tiene formación docente, cuanto podría aportar a mejorar la calidad, yo entiendo que no es lo mismo la formación docente en un nivel inicial, en la primaria, en la secundaria que en un nivel universitario, tenés chicos que son grandes, son adultos...es...tienen otras herramientas, pero bueno, al margen de eso, es una cosa que siempre pienso, que alguna vez pensé en hacerlas, y después desistí pero también pensé en hacerlo cuando no tenía el panorama cierto de mi situación laboral, cuando no sabía si me iba a quedar en la calle, y era una opción hacer las pedagógicas para tener la docencia como posibilidad de un lugar de trabajo en la escuela, pero, no sé, me pregunto eso, cuanto me hubieran aportado en la docencia universitaria, no lo sé” (25)

- “Otra de las metas es seguir formándome, porque yo no siento que sea guau el profesor, pero uno va aprendiendo a medida que pasa el tiempo...va aprendiendo un montón de cosas, de cómo enseñar, cómo expresarse...a mí me falta mucho de pedagogía...esas cosas...este año hice un par de cursos, el año que viene quiero hacer más...buscar cursos que te den herramientas para ir mejorando la enseñanza” (9)

- “Me parece que hoy en día es más el desafío de quien quiere enseñar. Lo que te decía hoy, los chicos vienen muy difícil de estimular, hay que lograr que tengan interés, porque les cuesta, están tan desbordados que no...en mi materia pueden estar desbordados porque tienen un bloque llenísimo, no digo que pase en todos...es un desafío como mantenerlos todo el tiempo que te presten atención, eso es porque se aburren muy fácilmente” (10)

- “Ahí me di cuenta de que cuando vos te vas a aprender algo como esto, estando dentro de esta carrera te vas y te metes en la parte docente, toda esa cosa pedagógica te cuesta, porque nosotros tenemos una estructura muy fuerte, para mí...la Universidad tiene un poco de eso, te da una estructura que te sirve para tu profesión, pero te imposibilita para otra” (13)

Así como las relaciones entre docencia e investigación

- *“Después, si hay una cuestión de vocación, a mi realmente me gustan las dos cosas, docencia e investigación, están relacionadas, y una depende de la otra en cierto sentido...porque creo que también ser docente... aplica en varios ámbitos, incluso cuando vos sos investigador en algún momento sos docente, vos preparas a tu tesinista, le enseñás a tu doctorando, les enseñás la parte técnica, y vos ahí sos docente, tenés que sentarte y explicar, tenés que impartir tu conocimiento. Por otro lado, también la docencia tiene mucho de investigación y están relacionadas en que uno avanza con el otro, me parece, pero bueno, para mí siguen siendo cosas separadas, a pesar de que están muy, pero muy relacionadas son dos cosas diferentes...pero bueno es una cuestión personal” (13)*

- *“Tengo el síndrome del eterno estudiante (ríe) y un poco sí, porque esto no se termina nunca. Me quedé por el doctorado, después me quedé haciendo el posdoctorado, y me gustó la parte de investigación y la docencia y podía conjugar las dos cosas. A su vez también me permitió seguir avanzando en la carrera del profesorado, porque yo la fui haciendo de a poco, y también, este trabajo que uno puede adaptar un poco los horarios, que permite también, ser madre, y se adapta bastante a mi vida, respecto a lo que sería un trabajo en una empresa, también en ese sentido son cosas buenas y cosas no tan buenas, a veces este trabajo no se termina nunca, a veces tenés un tema, que ya sabemos todos como es, no hay días ni horarios, pero también tenés esa otra flexibilidad que hace que uno se pueda manejar” (24)*

- *“Conseguir financiamiento implica que vos tenes que tener un listado abultado de publicaciones en revista de alto impacto, revistas de alto impacto que te filtran, no solo por el tema que investigas sino si es un tema que no es interesante para la comunidad internacional, comunidad internacional hablemos de Estados Unidos y Europa, y algunos países asiáticos, ya hay un filtro. Después hay otro filtro, tenes que usar metodologías, insumos, equipos, que son impuestos, porque sí, porque la mayoría de las cosas surgen de esos países, entonces siempre estas atrás. Ahora porque NIH financia con cuantiosa cantidad de dólares grupos de Argentina, porque a ellos no les importa que el desarrollo de ciencias básicas lo hace un argentino o un gringo, los que a ellos le interesa que se avance en eso, y sobre todo en un país donde la ciencia básica y la ciencia aplicada están desconectadas. Están completamente desconectadas, ellos las tiene super conectadas, entonces que le va a aporta las ciencias básicas a las aplicadas, y si tenemos buena*

formación, podemos ser mejores que los gringos, ellos son muy pragmáticos, nos van a dar la guita a nosotros, el fin es el que resuelva mejor antes el problema. Nosotros no podemos conectar el conocimiento desde las ciencias básica y poder llevarlo a ciencias aplicadas porque no tenemos la cadena armada” (25)

Analizan los contenidos y los enfoques dentro de la Universidad

- *“Me acuerdo que una vez, mire un plan de estudios de una Ingeniería Química de no sé, de alguna universidad pública, de Buenos Aires, año setenta y poco, hace mil años, me acuerdo que dije, mira, en esta época, en Ingeniería Química había una materia que era Realidad Latinoamericana, y yo digo, claro, obviamente, golpe de estado esas cosas se volaron pero...nada, mucha gente diría que tiene que ver la realidad latinoamericana con la Ingeniería Química, como que no va a tener que ver, claro que tiene que ver, porque a veces estas carreras de las ciencias duras, es como una cosa que no está tocada por lo social, y no, vos decís pero...que se yo, eso es importantísimo. Las ciencias duras son parte del aparato productivo y se rigen por el aparato productivo, hay gente que cree que tiene una libertad, está regida por el aparato productivo porque las reglas están regidas por el mercado y donde se pone guita, por más que sea ciencia básica, se pone guita en las cosas que tiene sentido para una aplicación productiva, pero eso se tiene que discutir más en este tipo de carrera, sino, no sale, se trata de una rata de laboratorio que no puede pensar más de la PCR o de un experimento” (25)*

Interacción

Las interacciones surgen durante los encuentros con sus estudiantes, al inicio de la clase, durante la clase, aunque son diferentes las interacciones según las actividades que se desarrollen, si la clase es teórica o es una clase de laboratorio. Intentan generar confianza para estimular las consultas e intercambios, tratando de sostener los roles y horarios adecuados, y en algunos casos surgen temas que van más allá de los contenidos.

- *“Están todos juntos, están mezclados, o sea que cuando empieza, en general en el primer encuentro con los estudiantes les pregunto que estudian, más que nada para saber si tengo*

que dar ejemplos, o si tengo que intentar llevar a la realidad unas cuestiones más abstractas o más teóricas, saber cómo elegir los ejemplos de acuerdo a lo que por ahí les puede llegar a interesar. Eso y también hacer una presentación, un poco para romper el hielo, para que no sea solamente yo la que doy la clase sino algo que contestamos todos juntos, tenemos un objetivo en común que es llegar al fin del cuatrimestre, que ustedes hayan obtenido y aprendido y yo los voy a acompañar en ese proceso” (17)

- “Estar frente al alumno me parece fundamental, o sea, lograr de alguna manera poder transmitir lo que yo sepa o poder de alguna manera cosas que ellos me presenten, por ahí, inquietudes nuevas, que me lleven a buscar a mí las respuestas, yo les digo, ustedes pregunten y si yo no lo sé lo voy a buscar y lo vamos a charlar en una próxima clase, eso me parece fundamental. Veo diferencias entre lo que es dar un trabajo práctico y lo que es dar la teoría, por la cantidad de alumnos, y por el tipo de actividad también. O sea, en un trabajo práctico es constante, es todo el tiempo, porque estamos interaccionando, estamos haciendo un ensayo, y todo el tiempo estamos controlando y haciendo preguntas mientras lo hacen. En cambio, en la parte teórica, por ahí hacemos una presentación, mostramos un contenido, proponemos que ellos hagan una actividad, y la desarrollamos, pero el tiempo no permite el mismo tipo de interacción. Pero bueno, en la medida de lo posible, se presenta un tema y lo vamos discutiendo” (3)

- “Entonces saco el material, les explico, se los muestro, te escucha la mitad, porque es la verdad, a la mitad le interesa y a la otra mitad no, están casados, con parciales, pero bueno, a alguno le llegará” ...” En el laboratorio nuestro se acercan un montón de alumnos con inquietudes, que no saben si les gusta lo que estudian o no, quieren probar...” (2)

- “Cuando vos le hablas de cambio de unidades no tienen ni idea. Tienes que hablarles de 250 cc de una botella de Fernet para que sepan que es menos de un litro, cosas así” (4)

- “Yo los vivo sermoneando, pobres, me deben odiar (rie), los vivo sermoneando, pero para bien, algunos lo toman y otros... es como que todavía les cuesta” (5)

- “una de las cosas que más me gusta de la Universidad es poder hablar con ellos, que te encuentren en los pasillos, que te pregunten, que te hagan consultas por fuera de la materia, quiero hacer una pasantía, me gusta investigación que tengo que hacer, eso lo disfruto un

montón, las consultas no tanto, depende la época, las consultas no tanto (ríe), las tutorías sí” (7)

- *“Yo trato de aconsejarlos, de charlarlos, de contarle mi experiencia, de cómo son las cosas...Y nada...creo que tenemos buena comunicación. Creo que eso es muy lindo tener ese contacto” (9)*

- *“Lo que te permite el practico es ese trato más informal, hace que uno se vuelva más cercano al alumno, no tanto eso de estar encerrado escribiendo, el trato es más de pares, mas...” (11)*

- *“Estudian para aprobar, estas materias son re importantes, son grandes, son materias aplicadas de la carrera, ponele que otras no les gusten, como física, pero estas...a mí tampoco me gustaba física, pero estas...cuando nos vamos, a qué hora nos vamos...esa cosa también te desestimula, por eso lo que me cuesta es la comunicación, porque lo que me cuesta es entenderlos...que se yo, yo estudiaba un montón, me llama la atención porque es siempre lo mismo. Profe ahora que hago, y está con la probeta, cuanto mido, que se yo, fijate cuanto medís, tenés los cálculos en el cuaderno, en el laboratorio te vas a tener que fijar vos...no sé, me llama la atención” (10)*

- *“A mí me encanta porque voy explicando lo que aprendí en el doctorado, lo que uno eligió, disfruto y que te pone muy orgulloso, muy contento, entonces en la salida de campo participan un montón, y es un acercamiento con los chicos es...tenés alguno que es complicado, pero siempre mejora el trato con los chicos” (16)*

- *“Creo que la comunicación con los alumnos, trato que sea en un ámbito informal, para que el alumno se anime, digamos a preguntarte. Siempre dejo abierto los canales de comunicación, cosa que puedan comunicarse, preguntarte, decirte... los alumnos te ven por ahí como una persona más contemporánea, con ellos, entonces la comunicación por ahí se hace más fluida. Yo por lo general trato de que sea descontracturado y relajado, para que pregunten, aunque sea pregunten pavadas, hablamos, nos reímos, nos vamos del tema, volvemos, pero que participen” (13)*

- *“La comunicación con los alumnos es una de las cosas que más tiempo insume y es a la que le doy más importancia, porque al fin y al cabo en el horario de clase uno puede bajar toda la información que quiera, pero no tenés la garantía que el chico esté presente, digamos, que esté físicamente no quiere decir que está totalmente en el horario de comisión. Si sabes, que cuando se sienta a estudiar, y te hace una pregunta ahí tenés su atención. Así que yo dejo ese canal abierto, que cuando se sienten a estudiar y se traben en algo lo puedan preguntar. También hay un ida y vuelta muy lindo, porque se super cuidan, o sea, nadie me pide nada un domingo, se manejan re bien con los horarios, son super respetuosos... veo que los pibes vienen muy desbordados, vienen como no sé, con muy poca capacidad de manejar todo a la vez, a lo mejor voy a ser cruda con lo que voy a decir, pero creo que están al borde del llanto, pero literal, entonces, lo que trato de hacer es mostrarme disponible de entrada y a ver, dejarles en claro que están en la facultad porque quieren, que nadie los obliga, y que si estudian va a ser mejor para ellos no para mi... yo creo que, el trabajo es mas de acompañamiento que de pasar información” (18)*

- *“Somos una materia de 4to año de la carrera, tenemos mucha interacción con los alumnos, se puede charlar las cosas de otra manera que si fueran comisiones más numerosas no se podría, la verdad que está bueno” (23)*

- *“A mí me gusta, y me lo permite también el hecho de que sean pocos, tratar de individualizar a cada uno, siempre durante las clases por lo menos saber los nombres, en que tema están haciendo la tesina, que es lo que les interesa, entonces en ese sentido es como más cercano, es como que yo también soy joven, bueno no tanto (ríe) medianamente, y eso facilita la comunicación” (24)*

- *“Me gusta mucho el trato con los estudiantes, a veces siento que ellos no tienen, o no encuentran los canales adecuados para volcar muchas cosas que terminan volcando en nosotros que somos sus contactos más directos, tienen las vías, muchas veces son consultas que nosotros no podemos solucionar, o no tenemos la respuesta pero ya sea porque se sienten más cómodos en la interacción con nosotros o porque no tienen una vía para consultar lo que ellos quieren terminan volcándose en nosotros y eso a veces genera una sobrecarga de trabajo... estoy tratando de encontrar cual es mi percepción, creo que no son a veces eficiente en su comunicación, sobre todo con las autoridades, ya sean docentes u otras autoridades,*

creo que por ahí es una generación que es muy demandante, y en ese sentido creo que no son muy constructivos en la forma de comunicarse, pero a su vez tienen un interés social mayor, que eso está buenísimo...los noto que tienen bastante baja tolerancia a la frustración. Son muy curiosos, tienen mucho acceso a la información, entonces cuando les surge una duda, buscan información y con eso creo que también hacen preguntas más desafiantes” (19)

- “Tiro algunas preguntas a ver que piensan, sobre todo cuando hay recortes, cuando hay conflictos, y no, he escuchado opiniones muy interesantes, de chicos que han hecho mucho razonamiento, se han involucrado, otros que no, que te miran como...lo único que quieren es rendir el final, recibirse y ya está ...entonces, bueno, yo a veces, dependiendo del tiempo que uno tenga, bueno, que piensan hacer después de recibirse, o como para ver que me dicen. Bueno eso sí, noto cambios, que tiene que ver con la salida laboral, a lo mejor antes era más común escuchar el discurso de seguir lo académico, entrar a CONICET, ahora no, me parece que los chicos lo ven como algo desconectado con la realidad, lo ven como desconectado de la realidad el tema de CONICET y todo eso. Los veo como que tienen más cabeza, están más pensando en el sector privado, eso sí lo he notado como un cambio, las perspectivas, pero también tiene que ver que los chicos ya saben, ya saben que en este tipo de carreras es muy baja la salida laboral, ya saben que para entrar al CONICET y el tema del promedio, y toda esa historia...y evalúan otra posibilidades” (25)

Externalización

La Universidad entrega a la sociedad sus “obras”, son “devoluciones” que por su carácter público vuelven al entorno, entre ellas estudiantes o graduados con conciencia social, conocimientos que se transforman en soluciones de problemas, servicios, vinculación con el sector productivo, además, aporta a la diversidad cultural y al arte.

- “hay muchos proyectos de extensión y lo que...yo el año pasado tuve la oportunidad de organizar un proyecto y de participar de algunos talleres de extensión universitaria y también eso me hizo como un click. Nosotros por el hecho de trabajar en una universidad pública, que la pagan todos con sus impuestos, también nos debemos a la sociedad” (24)

- “el objetivo sería generar ciudadanos un poco más conscientes a nivel social, y eso implica convivir socialmente, eso esperaría que brinde la Universidad a la sociedad, gente que se humanizó un poco más, hablando un poco más de las profesiones, que obviamente le da profesionales con distintas habilidades técnicas. Se puede mejorar, pero fundamentalmente eso, te confronta con distintas realidades y te obliga a ser un poco más humilde, te diría que tendría que ser un ciudadano un poco más empático” (19)

- “¡La Universidad da mucho! Ahora, con esto de la vinculación y con la extensión que hay se devuelve a la sociedad. De hecho, ahora hay montones de proyectos que son cofinanciados para trabajo de la Universidad con empresas, y eso de alguna forma se transforma en un producto que va a la sociedad. Y de alguna forma es un círculo económico de trabajo de extensión y vinculación” (2)

- “yo creo que en cierta manera la Universidad nutre a la sociedad con saberes, por eso es tan importante el tema de la extensión. Con la formación de personas y de nuevo voy a esto, con aprender a abrir las cabezas, las revoluciones las da la Universidad. El hecho que todos los profesionales somos y aceptamos esta diversidad cultural, sexual, etc., que se traslada afuera, que no es lo mismo. O sea, vos vas afuera y afuera hay un poco más de discriminación, la Universidad me parece que es como más pionera en eso. Estaría bueno que siempre sea un ejemplo, no siempre lo es, pero le aporta eso. En Extensión, bueno creo que ayuda que llegue el conocimiento a sectores que no pueden llegar por cuestiones económicas, principalmente. Me parece que es super importante. Todo el mundo asume que cualquiera puede leer el diario, leer una noticia acerca de la Universidad y no es así. Se puede ver con los programas como la Semana de la Ciencia que vienen chicos al laboratorio y hacen un par de experimentos, nosotros estamos haciendo Prácticas de Educación Experiencial, hacemos prácticas de laboratorio, pero el hecho de que los chicos ven que viene gente de la Universidad, para ellos es una cosa tan lejana, la Institución es inalcanzable, que me parece super importante mostrarles que es recontra alcanzable y es simple de llegar, después obviamente es la permanencia y la dedicación, como lo es para cualquier cosa, como cualquier trabajo” (7)

- “Yo creo que la Universidad le brinda muchísimo la sociedad, con todas estas prácticas de extensión, de mejorar la educación, la salud también porque hay muchos programas con la

nutrición, un montón, montón de prácticas de extensión, que les enseñan a los chicos cómo alimentarse...y aparte está toda la movida cultural y artística, también todas las muestras, eso hace al crecimiento de la sociedad. Más allá de toda la transferencia tecnológica y todo lo que todo lo que pueda llegar a ser transferible, llegue y la sociedad lo pueda disfrutar”
(5)

- *“La Universidad aporta mucho desde lo social, desde la parte de salud, se hace mucha extensión. El laboratorio donde yo estoy hace investigación, hace extensión, hace servicio a terceros con dedicación aplicada a eso. Desde el lugar donde yo estoy, puedo decirte que nuestro aporte es social. La Universidad nos respalda, la Universidad nos brinda equipos, la Universidad nos brinda el trabajo administrativo, que nosotros, si no estaríamos acá adentro, quizás no lo podríamos hacer. Lo hace la Universidad, por supuesto se queda con una ganancia, pero bueno, es como una empresa, funciona como una empresa, pero es el conocimiento aplicado a los problemas, en este caso, problemas de salud. Entonces, como pasa en mi área, yo sé que está pasando en otras cátedras, o en otros laboratorios de investigación que están orientando su trabajo a lo aplicado. Creo que, desde la Universidad, dar eso, ya sea a la salud o a lo social, es super importante. Es como el conocimiento aplicado para solucionar distintos problemas, yo creo que eso como Universidad, digamos, creo que eso es algo que la Universidad brinda y eso está muy bueno”* (1)

- *“Yo creo que la Universidad está muy cerca de la sociedad, de las demandas que tiene la sociedad, y la sociedad está muy cerca de lo que se genera dentro. Hace un par de años que ya vienen con una gestión que está muy vinculada con el territorio, piensan mucho en el territorio, piensan mucho en el grupo de gente que tiene alrededor”* (14)

La Continuación

Constructivismo

En las entrevistas, los docentes relatan de qué manera organizan sus clases, los cambios que proponen

- *“Generalmente antes de dar un práctico hago una introducción teórica o a veces una clase, cada tanto, son teóricas, uno les cuenta un poco las bases de lo que van a hacer, explica lo que se va a hacer, entonces...a mí me pasa que ahí es donde yo más me puedo desplegar,*

porque después, una vez que arranca un práctico tal vez es hacer una titulación, una curva, poner en una cubeta, medir, poner una cubeta, medir, ahí me aburro mucho más, porque ahí no participo tan activamente, bueno, es estar mirando que trabajen bien, que hagan bien las cosas que controlen, chequeen, etc. A mí me gusta la cuestión de la teoría porque ahí es donde puedo tirar con las bases más abstractas, porque es como abrir un poco el juego de la fantasía de lo abstracto” (25)

- “Los laboratorios hemos estado cambiándolos bastante, hay veces que es un práctico totalmente nuevo, entonces una cosa nueva para preparar, pero sino hay otros que ya están bien puestos a punto, nos vamos dividiendo, como que cada práctico tiene sus responsables, que se encargan de que esté todo listo esa semana” (23)

- “Con el debate es como que cada uno sabe que tiene que defender su idea y saber que para eso que le había tocado, tenía que tener las herramientas para defender la idea y el otro grupo también, entonces todos participaron y me dijeron que eso anduvo muy bien. Son herramientas nuevas que estamos probando y me parece fundamental para discutir ideas” (3)

- “Uso muchos ejemplos, uso mucho el cuerpo, he hecho dramatizaciones en el medio de la clase, haciéndome la paciente para que ellos se comuniquen adecuadamente. Uno es el paciente y el otro es el profesional y como se dirigen, los evaluamos, y no solo corregimos nosotros, sino que entre todos aportan, y ellos se van dando cuenta” (12)

- “Noto que son estudiantes más comprometidos con distintas causas sociales, con lo cual, eso hace que en los últimos años yo haya empezado a intentar usar los conocimientos que ellos adquieren en la materia para debatir temas de actualidad, de importancia y actualidad para ellos. Por ejemplo, vacunas si, vacunas no, guardar células madres en bancos, si o no, y en ese sentido los noto que son como una generación más socialmente comprometida... eso que aprenden en la Universidad puede llegar a hacer un impacto más inmediato en sus vidas cotidianas” (19)

- “Después de hacer el curso de didáctica, que me gustó muchísimo y aprendí a planificar, me gusta esto de ponerme un día antes y decir... bueno cuál es el concepto que los alumnos se tienen que llevar, qué recursos tengo yo para transmitirles ese concepto, y qué ejemplos

puedo pasar de mi vida cotidiana a los alumnos... la otra vez en la parte cualitativa con todos los colores logré que prestarán atención. Porque tenía un vórtex y generaba reacciones de colores y entonces tenía a todos los alumnos sacándole fotos y haciendo filmaciones del vórtex y el reactivo de color. Entonces ahí prestaban atención. Claro porque el analito pasa de acá a acá y por eso cambia el color... era porque visualmente le parecía lindo. Es como que estamos en un mundo en el que todo lo visual nos está rodeando y creo que debemos ir por ahí. Buscar las maneras más visuales de comunicarles lo mismo. Esto de que ya no va más el estar 40 minutos hablando. Porque a los 20 ya no te prestaron más atención...con las teorías ahora estamos tratando de reformularlas y hacer teorías más cortas. Hacer teorías de 20 minutos explicamos algo, tratar de hacer un par de ejercicios, porque es así. Si los tenés constante no va, pero sí tienen 20 minutos te prestan atención, ejercicio y ahí va...vamos entonces ahí, los activas terminamos el ejercicio, pasamos a otros 20 minutos de explicar (8)

- “Son de primer año y sí, eso puede influir también. Yo trato de hacerles una buena explicación del tema y después bueno...trato que ellos trabajen, les doy... vamos a hacer este ejercicio, les doy un pequeño pantallazo de ese ejercicio y bueno que lo traten de resolver. Pero si lo haces así con cada uno de los ejercicios nunca terminas la guía de coloquio. Porque hasta que lo dejás 10 minutos, lo volvé a explicar en el pizarrón, porque no lo hacen... y terminas haciendo 3 o 4 ejercicios de una guía de 10. En las clases teóricas ya está todo planificado casi no se mueve, no se cambia nada. El tema de los contenidos de los coloquios lo vimos hace un par de años con otro de los chicos y dijimos acá reformulamos toda la guía de nutrición. Este año estábamos reformulando con otra profe la de bioquímica y biotecnología” (9)

- “A mí lo que me mató fue dedicarme al doctorado, ahora puedo hacer otros aportes, por ahí quisiera... si quisiera en algún momento dar algunas clases teóricas y no solamente la parte práctica. Al final después me replanteo, si las teóricas no les sirven a los alumnos ¿por qué tengo tanto deseo de dar la teoría? sí, sí me gustaría hacer alguna experiencia en las clases más magistrales viendo todo el panorama de los alumnos, cómo se puede ver desde ese lugar... no definitivamente el diseño magistral, no. Sí me gustaría el formato de alumnos en un lugar y yo enfrente pero no, creo que tiene que ser más de la situación problemática,

de situaciones del momento, de ir metiendo el concepto teórico a lo largo de una discusión, más del problema... al menos con los chicos iniciales de primer y 2° año para los más grandes ... probablemente siga funcionando, no sé, cuando los veo pienso que tal vez sigue funcionando la clase magistral, pero con esta generación, no, no, no, no, de ninguna manera. Además, nosotros tenemos más de 200 y pico de alumnos, 300 según el año, y en la clase teórica se aburren, no van, van 30” (6)

- “Cuando yo doy la última parte, que son Metales y no metales, hay una parte en el Ciclo superior que es Biomateriales, entonces tenemos una conferencia grabada con uno de los docentes que habla de prótesis, entonces yo le doy Metales a los chicos, la parte básica y después el habla de la aplicación de los Metales para el diseño de prótesis, eso es un disparador para los chicos, que lo van a ver en años posteriores” (4)

- “Básicamente es armar un juego, como si fuera un preguntados, te acordás el jueguito, es una trivia de preguntas por puntos, entonces es como una aplicación que ellos se bajan y el docente puede armar las distintas preguntas con las distintas respuestas y los vas haciendo más en formato de juego. La verdad es que con eso se han entusiasmado mucho, son preguntas cortas, rápidas para evaluar, repasar puntos clave, eso está muy bueno” (19)

- “En la virtualidad se me ocurrió incorporar después de las clases un formulario Google donde había preguntitas cortitas, tipo multiple choice, que ponían en evidencia si ellos habían incorporado o no, no sé, los 10 conceptos más importantes de cada clase, eran clases de 3 o 4 horas, yo se las daba para hacer, les decía que no era obligatorio, y nada, es algo que sirve mucho, dar tareas que no son obligatorias porque uno se da cuenta que si realmente sirven, las hacen. ¿No? Entonces yo después entraba al formulario Google, veía las respuestas, tenía 20 alumnos, tenía las respuestas y esa información a mí me era extremadamente útil para diagramar la clase siguiente” (20)

Intentando estar atentos a las devoluciones de los estudiantes, construyendo estrategias en equipo y en otros casos, esperando poder incorporar en algún momento los cambios propuestos

- “Uno prepara las clases, uno transmite el conocimiento, pero si los chicos te dicen, no a mí no me sirve, tenés que cambiar la forma, porque vos estás para que el conocimiento

llegue, si no está llegando tenés que cambiar la forma. Bueno, eso también es un aprendizaje porque nosotros, en nuestro caso, no somos profesores nosotros vimos qué tipo de profesor nos servía y cuál no, pero no a todos nos sirve lo mismo. No todos podemos transmitir el conocimiento de la misma manera ni tampoco captarlo. Entonces me parece que eso (refiriéndose a las encuestas que completan los alumnos) está buenísimo” (1)

- “Con los alumnos el feedback es muy grande porque se sacan muchas dudas... me toman más como mentor y que está bueno, porque a veces se sacan dudas de cómo hacer un poster, me dicen a veces vos sabes que mi director me dijo tal cosa... como abordar... está muy bueno, me insume un montón el curso, pero me gusta un montón darlo. Es muy enriquecedor porque aparte como vos lo vas viendo y después los encontrás en el EJI (Encuentro de Jóvenes Investigadores de UNL) o después los encontrás más adelante qué están haciendo el doctorado y te das cuenta cómo han ido evolucionando, eso está muy bueno” (7)

- “Hemos crecido como cátedra, hubo una renovación, a ver, digamos... etaria, fue un crecimiento y eso se notó. Hace 4 o 5 años que venimos con una modalidad moderna, una modalidad de TICs, de pensar cómo llegar a los alumnos que no sea a través de imponer un concepto sino preguntarles ¿ustedes que conocen de las propiedades coligativas? No, no sé nada. Pero cuando enfrían una lata de cerveza, y ahí empezar a meter lo cotidiano, y desde ahí empezar, esto lo logramos desde hace relativamente poco. Esto es porque el plantel de la cátedra tuvo un cambio y se incorporaron nuevas personas, algunos quedaron, pero por lo menos 5 se jubilaron y ese cambio fue radical” (14)

- “Muchas veces discutimos las estrategias que usa cada uno, porque en general somos todos que venimos de las ciencias biológicas y hay solamente dos chicos, tres perdón, que han hecho el profesorado además de un doctorado en ciencias biológicas, han hecho el profesorado en educación, y ellos tiene otra mirada, discutimos bastante en como dan las clases, que funciona mejor, que funciona peor, y discusiones sobre todo en la parte de como acompañar, evaluar, evaluar todo el tiempo o no evaluar todo el tiempo, son generalmente las charlas” (17)

- “Este no es un trabajo solitario, el de la docencia, trabajar con otros te permite tener otro punto de vista, te permite enriquecerte de muchas formas, te permite reflexionar sobre las

prácticas, te permite ver cosas nuevas, te permite ver tus errores, te permite muchas cosas que tiene el trabajo en equipo, y sobre todo el trabajo de laboratorio” (24)

- “Siempre hago sugerencias, no me he quedado callado, pero en principio no hubo éxito, no hubo éxito...el tema de modificaciones es bastante cruento...la cátedra...bueno como cualquier cátedra tiene un poco de todo (ríe). Uno por ejemplo propone cosas, pero hay gente que viene de la vieja escuela, que es resistente a los cambios, entonces se arma un tira y afloje que terminamos despilfarrando el tiempo y no aprovechándolo” (11)

Instrumentalismo

La Universidad otorga la caja de herramientas, pero esas herramientas son muy diversas, además del título, la estructura y el acompañamiento para lograrlo, el acceso a variadas actividades, la autonomía y la habilidad para seguir estudiando, para debatir y para interpretar la realidad

- “La Universidad es como que te da todas las herramientas, para la educación pública esto es muy importante, realmente si uno se lo pone a pensar, desde lo más chiquito, es como que te da la posibilidad de tener un título, que es una herramienta para insertarte en cualquier lado. Vos tenés esa herramienta, mientras que en otras partes del mundo, que están mucho más avanzados en otras cosas, no la tienen” (1)

- “La Universidad como Institución es como la sociedad, tiene poquito de todo. Vamos a ver, como eje la Universidad tiene organización, primero vas a tener tu título, pero ese título corresponde a una cierta dinámica de conocimiento, o sea, te estructura como organizar ese conocimiento. Te da el conocimiento y después te da la estructura. Te da el libro y la biblioteca, y te dice el libro va acá” (13)

- “Yo lo primero que rescato de la Universidad pública es la posibilidad de emparejar un poco las oportunidades, hoy en día yo creo que es la única posibilidad de ascenso social, que tiene cualquier argentino. Por otro lado, yo creo que el paso por la Universidad te forma como ciudadano, porque hay una estructura institucional en la facultad, y de la que te tenes que ir enterando a medida que vas cursando, que funciona mal o bien, pero funciona” (18)

- *“Yo soy re defensora de la Universidad pública, creo que hay diferencias, y eso, para mí la autonomía en la Universidad pública, tanto por la cantidad que somos, como por los trámites que hay que hacer...digo, te olvidaste de anotarte al turno, y si, es un problema porque te quedas sin rendir, pero te ayuda porque es así, el sistema es así, y cuando sigas como profesional va a ser así. Hay gabinete psicopedagógico, hay tutorías, yo era tutora, que es acompañar a los ingresantes, hay un montón de contención, pero también te da la autonomía, vos necesitas hacerte cargo de tus cosas. Eso, por un lado, después, valores, todo, creo que como docentes también tenemos que generar eso, y como que nos sentimos responsables de...no sé, puntualidad es uno, no sé, hay millones, respecto al hablar, que hay que seguir fomentando eso. ¿Qué más nos da? ¡Todo!” (12)*

- *“Darles las herramientas, para que sepan que la ciencia está avanzando y que tienen la posibilidad de seguir ellos avanzando en el estudio. La capacidad de formar su propio pensamiento, de defender sus ideas, van adquiriendo determinados conocimientos que les permite formarse como los profesionales que van a ser en el futuro” (3)*

- *“Te da crecimiento, para mí total, te da oportunidades de desarrollarte como profesional porque también pueden hacer pasantías y ofertas de becas, que hay un montón, oferta de todo, deporte, arte, creo que le da actividades muy complementarias y mucho más del simple hecho de llevarse un título y de lo que es el estudio” (5)*

- *“Me parece que le da muchas cosas, que sea pública y gratuita ya es un montón, además, la Universidad le da también muchas herramientas para que trabajen, la posibilidad de hacer intercambios, vienen a dar clases de afuera, te digo más allá de las clases, ni hablar de la posibilidad de hacer el doctorado que eso es gratuito, eso no existe en ningún país, tampoco se da para cualquier carrera, nuestras carreras son especiales, me parece” (10)*

- *“Apertura mental, ¡espero! Espero que eso, si, apertura mental, capacidad de razonar, pensamiento crítico, si, pensamiento crítico, cultura científica, vamos a cuestionarnos lo que nos digan, vamos a cuestionarnos lo que leamos, me parece que esa es la clave, y eso es lo más importante. Después, el conocimiento curricular o académico es perecedero, sobre todo los que hacemos las ciencias experimentales, los que hacemos esta ciencia las cosas tal como las conocemos hoy pueden cambiar, y eso es algo que yo les trato de transmitir todo el tiempo*

a mis alumnos, me parece que lo más importante es eso, el pensamiento crítico, tener criterio para la toma de decisiones, hacerse empático, hacerse consciente de las inequidades que existen, me parece que eso es lo más importante de la Universidad y me parece que es un punto común que atraviese a todas las áreas las sociales, las experimentales, o por lo menos espero que así sea, conozco mucha gente que tiene mucho título y es muy cerrada de cabeza y probablemente no, digamos, no sea una condición a adquirir eso al obtener el título pero espero que sea algo que la mayoría se lleve de la Universidad” (20)

La Universidad forma éticamente, comprometiéndose con la sociedad y reconociendo las múltiples aristas que la componen

- *“La Universidad le da un ámbito de formación, de formación profesional y también, son muchos años que los chicos pasan en la Universidad y reciben muchos ejemplos, enseña de dos maneras, con herramientas para formar un profesional idóneo, capacitado, formado en el tema, pero también te forma éticamente” (16)*

- *“Yo creo que más allá de los contenidos y todo, que sean seres que pueden discutir, que sean seres más que nada sociales en cuanto a estar no solo metidos en lo que están estudiando, sino que les permite también la interacción no solo con sus compañeros, sino que la Universidad, tienen apertura hacia la sociedad, hay posibilidades de hacer trabajos de extensión” (17)*

- *“Yo creo que hay chicos y chicas que pasan por la Universidad solamente con un objetivo, no sé si consciente o no, formar parte de una elite... Hay otros chicos que no, se vinculan a la Universidad de una manera distinta, adoptaron la responsabilidad de llevar adelante una sociedad a partir del conocimiento, desde otro lado, el rol de la Universidad pública, que la sociedad invierte justamente en una Universidad pública para eso, y hay chicos que lo tienen muy claro a eso” (25)*

- *“El momento madurativo de la vida universitaria qué tiene que ver con la organización, con estudiar, con conectarse con compañeros, muchos viven solos, para mí crecen. También creo que la Universidad te provee de una especie de contacto social que si no estuviste en un espacio así de grande como este, donde conviven distintos docentes, distintos alumnos, distintos compañeros, con distintas realidades sociales, no es lo mismo. El chico que puede*

sacar fotocopias y el que todos los días se viene acá a pasar los apuntes porque no le alcanza, con ese mismo te recibís y tiene tú mismo título. Me parece que socialmente la Universidad tiene una función, incluye a la gente y acomoda esas desigualdades y todos podemos llegar al mismo momento. Eso me parece que las personas que no pasan por un espacio como este, público, esto lo recalco porque creo que esa condición de igualdad y de capacidad de entender un poco otras realidades es lo que aparece en la Universidad. No sé si aparece en todos lados” (6)

- “Aporta experiencia de vida, yo creo que es obligatorio haber intentado pasar por la Universidad por lo menos, no sé si obtener el título. Eso ya es más discutible, no creo que todo el mundo necesite tener un título universitario, podés ir a trabajar o podés tener un oficio. Me parece que la vida universitaria, sobre todo la parte pública, te da como un pre choque de realidad, o sea de golpe te largan y estas acá y te tenés que hacer cargo de tus inscripciones, de ir a preguntar tus horarios, de saber dónde quedan las aulas, de llevar las materias al día, de no llegar tarde, de organizarte... entonces, es un crecimiento rápido, que por ahí en el secundario no lo tenés, porque del secundario salen muy niños, muy de la mano de mamá y papá, que te llevan, que te traen, que te dejan y acá de golpe venís y discutimos el examen y hacete cargo de las fechas y de los horarios que pones. En ese sentido, creo que te da un crecimiento que no te da nada más, y sobre todo el tema de las amistades, y de las relaciones entre las personas. Sobre todo, acá, en la facultad de Bioquímica tiene esa característica, porque estamos alejados de la ciudad, un poco, estamos muchas horas y está esa cosa del compañerismo, de que te saludas, que comen juntos, mis amigos de toda la vida los hice yo en la Universidad, incluso uno sigue haciendo amigos de la gente de acá, de los profes de acá, es como una familia extendida, que uno arma acá en la Universidad. Por eso creo que mucho más allá del título, porque el título es secundario, te da eso y te da una apertura de pensamiento grande. Porque ves que tu realidad es totalmente distinta con la de al lado. Porque acá te vas a encontrar con gente que tiene realidades económicas hiper distintas, y vos por ahí te quejabas porque un sábado no podías salir y tus papás no te daban plata y tenés un chico que venía caminando porque no le alcanza para el colectivo. En mi época yo me acuerdo que en los primeros años, yo estaba mucho más ajustados económicamente con mi familia y yo venía en el 13 porque me salía mucho más barato que venir en el 2, y eran un montón de horas en colectivo. Me encontraba con amigos que ya

venían en auto y éramos todos amigos, y teníamos esas realidades, y bueno hoy en día mucho más. Hay gente con sexualidades super diversas, transgénero, y que todo eso te permita que exista en la Universidad me parece genial. Que nadie mire raro a nadie. No sé, yo me acuerdo qué cuando cursaba había con nosotros una chica que era monja, y estaba bueno eso. Que no éramos todos estereotipados como en el secundario, con uniforme, y que nadie podía ser distinto. Entonces, es una apertura re linda, está bueno eso y me gusta” (7)

- “Yo, la Universidad pública, que es el ámbito que conozco, es un ámbito que amo, porque más allá del contenido formal, es un lugar donde te mezclas con un montón de perfiles distintos, y te fuerza a la tolerancia, a conocer otras realidades, te confronta a situaciones o a gente que tal vez en el transcurso de tu vida no hubieras elegido... Para mí es un ambiente super, super, super enriquecedor, en ese sentido te diría que si me preguntas que te da la Universidad y la primera que me viene a la mente es esa, la riqueza cultural y humana que te da. Obviamente te da herramientas, tanto herramientas formales, como ser el título para poder acceder a un trabajo de tu gusto, se supone. Como herramientas como las que te decía recién, humanas, de convivencia, que vos sabes que tenés que trabajar y colaborar con gente que trabaja distinto, políticamente, religiosamente, académicamente, en algunos casos. Te obliga a buscar, a consensuar, te hace desarrollar otras habilidades como la exposición oral, la exposición escrita, habilidades que por ahí laboralmente van a ser apreciadas y que no tienen que ver con la formalidad del título. No sé para mí es un lugar super, super enriquecedor desde todo punto de vista” (19)

- “Soy defensor de la educación pública, porque obviamente es una oportunidad tremenda, es la formación para tener un futuro mejor...cambia mucho la forma en que uno ve el mundo” (23)

Institucional

UNL

- “Es mi casa (ríe) estoy super familiarizada con la Universidad, realmente siento que es todo...tuve trabajos fuera de la Universidad, en lo privado, pero siempre fue mi contención desde el estudio, mediante una beca, luego continuar el estudio, lo de los ingresantes universitarios, como siempre fue mi apoyo, tanto para estudiar como para trabajar, así que sí, yo encuentro todo, estoy muy cómoda” ... “Al inicio uno no toma conciencia de la

oportunidad que es poder estudiar en la Universidad, y el valor que tiene eso, y que no todo el mundo puede hacer, bueno, si puede hacer, pero no todo el mundo accede, creo que eso se va construyendo a medida que uno va transitando...y que si, que los logros y lo que te pude decir antes es gracias a eso” (12)

- “La vida universitaria me encanta, es como que todo, es como seguir siendo estudiante. Me encanta el movimiento de los chicos, la energía que hay, la vida que hay, son desafíos, los exámenes, todo, el estar, el aprender. Es como que cada grupo de alumnos es un pool muy distinto. Ahí te encontrás con chicos que tienen intereses, y que está bueno” (2)

- “Para mí esta es mi casa, siempre me sentí muy cómoda en la Universidad. Me gusta mucho la parte de gestión. De tener relaciones y me gusta esto de ser gente... me gusta ir por los pasillos y saludar, ir por todos lados...y puedo esto de que decanato está acá nomás y vos vas y golpeas... y la gente te atiende, la superioridad de la facultad sigue siendo una persona con la cual vos te cruzas en el pasillo y le hablas. Eso es lo que me gusta de esta Universidad, de esta facultad, que no está todo enclaustrado y que vos no vas a poder acceder nunca al decano, que no vas a poder acceder nunca... no acá golpeas la puerta y lo tenes, y charlas, todo el mundo tiene el WhatsApp de casi todos los docentes o de casi todas las personas. Por ejemplo, hace falta un reactivo... somos una gran comunidad, que entre todos nos prestamos cosas, que no tendríamos porque, pero eso es lo lindo, que seguimos siendo como una gran familia. Vamos todos para el mismo lado y entre todos tratamos de solventar y hacer que la Universidad y la facultad crezca y apoyar a todo lo que uno va haciendo, el tema de los amigos para mí es fundamental ser una gran familia” (8)

- “Me hace sentir cómodo el hecho de sentirme como en familia. Una cosa que siempre me preguntan porque no me quedo afuera cuando me voy, porque siempre me estoy yendo de viaje y me preguntan ¿Por qué volvés, porque volvés? y bueno porque tengo un sentido muy de pertenencia y en cierta manera siento que abandono una familia...nunca nadie me llamó por el apellido, nadie me dice doctor, nadie me dice profesor, aparte odio que me digan profesor. Siempre soy yo (el nombre de pila) y esa cosa no la podés lograr en cualquier lado, eso es algo que... yo entro y me siento en casa y creo que muy poca gente puede decir eso de su trabajo. Venir, estar terminando una reunión, estar hablando de juntarnos en enero a trabajar. También es un arma de doble filo porque uno trabaja por el mismo precio, pero es

porque tenés este disfrute. También valoro la libertad, la libertad que te da la Universidad, la libertad en el sentido más amplio de la palabra, la libertad de que uno puede ser quien quiera ser sin ser juzgado, la libertad en manejar tus tiempos, tus cosas, mientras cumplas con tus cuestiones. No es que están persiguiéndote, tenés esta libertad de manejar tus tiempos, tus espacios, lo que querés hacer, bueno como vos (ríe) hoy quiero hacer esto y nadie te dice no, te dicen bueno, buenísimo, hace esto formate, andá, hacelo. Esas cosas para mí son súper importantes (7)

- “Creo que esta bueno eso, fomentar en los chicos esa clase de actividades y la Universidad tiene mucho, esta Universidad tiene mucho...hay ofertas de todo tipo, ofertas de pasantías, becas, ahora con lo de docencia, lo de educación, me parece que es una línea que estaba medio dormida en esta facultad o en esta Universidad, y que se está incentivando, se está fomentando, eso está bueno, y también si se sigue con todo lo que es investigación (5)

- “El prestigio de la Universidad, me enorgullece, porque siempre que digo que soy de la Universidad del Litoral, siempre siento que hay por detrás toda una cosa... y mucho más que yo me recibí en la Facultad, me quedé en la Facultad y sigo en el mismo lugar, o sea que el crecimiento es constante y para mí, pertenecer a la Universidad... para mí, decir La Universidad del Litoral es un prestigio que es muy importante, comparando con otras universidades que también son de gran prestigio, eso me enorgullece de la Universidad. Sobre todo, porque está en constante avance siempre. Si hay errores se tratan de corregir, siempre está buscando algo nuevo, siempre interaccionar, en constante ascenso, y siempre tuve como beneficio de estar adentro de la Universidad, o con becas, o con el apoyo, incluso ahora tenemos formación de recursos humanos gracias a becas de la Universidad y eso me permite seguir creciendo como investigador formando gente, porque la Universidad me da la oportunidad de que tengan sus becas para hacer estudios de posgrado o cientibecas o pasantías. Da la posibilidad de que uno pueda seguir creciendo, eso me parece importante. En los dos ámbitos (investigación y docencia) me está permitido crecer, eso es importante y tengo que estar agradecida (3)

- “Creo que ha mejorado en ciertas cosas, en la parte edilicia, muchos laboratorios se han remodelado, pero falta... cómo te digo... es todo plata, la facultad, la Universidad, da un espacio increíble, yo no conozco la Universidad de Buenos Aires, pero escucho a A. que vive

diciendo que en pocas facultades te dan lo que nos dan acá, los reactivos que nos provee la facultad. Nosotros recibimos todo, la mayoría de los chicos puede hacer todo individualmente, dice A., que en Buenos Aires eso no pasa, incluso son mostrativos, la posibilidad de nuestras carreras, que necesitas laboratorio, en estos casos la Universidad banca mucho para que los chicos puedan estar desde el primer momento en contacto directo con el laboratorio, y eso no sé si se da en todos lados. Por eso te da tanta lastima, que los chicos vengan y no saben si tiene teoría o TP porque no saben valorar lo que la Universidad les da, y la plata que la Universidad pone para que ellos puedan venir y hacer los trabajos prácticos. La Universidad nos da un lugar físico, que es un lugar hermoso que tenemos, tenemos un lugar para la parte experimental, espacio para las computadoras, para trabajo de oficina, con gente a la que quiero muchísimo. Cuando me cruzo con las autoridades me saludan, la Decana, la gente de posgrado, bueno, en general la gente es muy amena, y también la gente con la que estoy todo el día trabajando en la mesada, me siento re cómoda, me siento muy contenida, además del espacio físico que me da y me da muchísimas herramientas, la posibilidad de formarte, como el curso que tuvimos. Ese era un curso en docencia, pero también por ahí cursos asociados a investigación que por ahí son gratis, o no se paga para los estudiantes de esta facultad. No sé, la despedida de año como la del viernes, que pude cantar (ríe), por ahí todos los proyectos, como este de la semana de la ciencia que sirven para hacer vinculación a los colegios, proyectos de movilidad, para que te vayas afuera, financiamiento para poder hacer cursos de posgrado, cursos para poder irte a hacer cosas a otro lado, yo estoy muy conforme con todo lo que me da la facultad”
(10)

- *“Con respecto a los recursos, reactivos ...eso la verdad que no tenemos problemas, tal vez que en algún momento se adecuo el contenido para que siempre haya disponibilidades”* (11)

- *“Yo no estoy muy metido en ese tema y no te puedo decir mucho. Hace dos años que tenemos un buraco en el techo y que nos chorrea agua en una parte del laboratorio y estamos en el primer piso o sea que viene de otro laboratorio y vos ves que afuera están haciendo una obra de ...en la entrada hermosa, y nosotros tenemos riesgo eléctrico, riesgo de todo tipo, son cosas que para mí son importantes y que se tendrían que mejorar antes que hacer aquello (señalando la entrada) pero buenocreo que en ciertas cosas avanzado y en otras*

retrocedido pero seguramente hay muchas cosas para seguir mejorando...yo me siento cómodo. Flexibilidad, con buen sueldo...quizás si me hubiera ido a la industria tendría un mejor sueldo, pero tendría menos vida, creo que me quede por eso” (9)

- “Siempre me gustó la docencia, además siento que es una forma de devolver de alguna manera un poco de lo que la Universidad nos dio, la Universidad pública, y bueno así arranqué en Investigación, y ahí (refiriéndose a CONICET) el crecimiento no depende del esfuerzo, del compromiso que vos haces como estudiante de doctorado o posdoctorado, lo que vos pongas, sino que depende de políticas de estado, del presidente de turno, entonces es un sistema, a mi entender, bastante cruel... Por ahí si no tenés plata para trabajar, si no tenés gente, como que es más difícil. Bueno, por ese tipo de cosas, y por otras más que tienen que ver con las condiciones laborales es que me decidí, un poco cambiar de rubro, no porque no me gustaba” (1)

- “La Universidad es como más un centro académico en Rosario, en cambio acá, la Universidad se extiende y tiene una función diferente una función en extensión universitaria que la UNR no tiene, es como dos formatos distintos. De hecho, no hay ningún rector de la UNR que haya sido intendente en Rosario, no. Acá hay una proyección política también y en Rosario me parece que esto no es así” ...” esto puede ser un preconcepto, en general la gente que hace investigación en UNR, no le da bolilla estratégica a la docencia. Estudia sus teóricas para dar bien sus teóricas, para no tener críticas, pero no sé si pedagógicamente le interesa un montón cómo nos pasa a nosotros, no” (6)

UNR

- “Las relaciones humanas, el lugar, me gusta todo, no sé cómo explicarte, yo también hice la secundaria relacionada con la Universidad, en eso la educación pública me hace sentir muy bien” (21)

- “Yo encontré acá gente que la verdad me da gusto compartir todos los días, y encontré también un espacio para desarrollarme, me siento super cómoda, yo la verdad que en el laboratorio soy feliz, y dando clase también, es como que encontré mi lugar en el mundo en la Universidad, por eso también una vez que me recibí me quise quedar” (22)

- *“En los últimos años, con todo lo que fue la apertura, o la renovación de lo que es la carrera docente, si hay más cursos de formación para...no son todo el tiempo, pero cada tanto, hay algún curso de formación para docentes, por ejemplo para evaluación o de manejo de TICs, de capacitación en general, abrieron una secretaria de bienestar docente que también ...ya no solo la de bienestar estudiantil sino también la de bienestar docente, creo que... digamos es un poco donde uno debería llevar todo lo que son las cuestiones a mejorar, no a nivel gremial, pero si a nivel dentro de la Universidad... nosotros acá desde Rosario, vemos a la Universidad Nacional del Litoral como más ejecutiva, más abierta a los proyectos con otras instituciones, que por ahí la de Rosario recién ha arrancado a hacer ese tipo de cosas es un camino que tiene que recorrer” (17)*

- *“Estaría bueno ser profesor adjunto o asociado, sé que no depende de mí, de cuanto me mate laburando, si mi cargo no aparece, no va a aparecer, y si el cargo aparece, me tengo que apurar y agarrarlo. La carrera docente en la Universidad está bastante bien demarcada, pero también está claro que... la gran mayoría no lo recorre, no lo puede lograr” ...” En la carrera donde estoy yo, debe haber...ponele que haya 40 asignaturas, a cargo de 30 cátedras, bueno, tenés 30 profesores titulares, nada más, el cuerpo docente debe andar, no sé, una gran cantidad de docentes, entonces vos ves esa ecuación y decís si, aspiro a hacer profesor titular pero... (rie)... es una organización bastante verticalista” (18)*

- *“Yo creo que es una Institución sumamente valiosa, que, por supuesto tiene mucho potencial para mejorar, porque tiene aspectos en los que se podía mejorar en un montón de cosas. A mí me parece importante que en todas las carreras públicas se fomente un vínculo más estrecho con la sociedad, durante el cursado, de manera que los estudiantes no perdieran el objetivo, pero que tengan en mente cual es el entorno en el cual se van a desarrollar, eso también desde algún punto revaloriza el trabajo, pasa que muchas veces uno se olvida que está ahí, en la Universidad no es gratis, es pública pero no es gratuita, eso podría llevar a poner más en perspectiva los valores sociales barra profesionales. Ese creo que es el mejor espacio de mejora que podría tener. Más allá que la Universidad de Rosario, creo que hace un gran esfuerzo para brindar herramientas de accesibilidad permanente, lo veo desde cosas como...el programa conectar, durante la pandemia, para que tuvieran acceso a internet los estudiantes o los docentes, pero también lo veo en las políticas de*

género, generan estos espacios que van más allá de lo puramente académico, tiene políticas de inclusión muy completas, y políticas de acompañamiento. La facultad, como te decía antes, hay oficinas de pedagogía, que uno puede ir, obviamente son cosas que a veces se hacen ad honorem, no son actividades rentadas, y me parece que eso habla de una voluntad muy grande de comunidad, de ayuda mutua, al menos entre los miembros de la comunidad” ... “Algo que me hace sentir incomoda es la heterogeneidad de los cargos, en mi caso particular estoy cubriendo un cargo desde hace una década y no lo tengo concursado, entonces eso me genera incomodidad, estar permanente pensando que tal vez, de un día a otro me quedo sin cargo y bueno, las cuestiones más políticas me generan incomodidad” (19)

- “Hay sistemas que son más y hay sistemas que son menos verticalistas, pero yo creo que tanto la ciencia como el sistema universitario en la parte docente, tiene la cuestión de verticalismo que no me gusta y que nunca me gusto... algo de hipocresía, pero bueno, son los mismos males que vemos en la sociedad porque somos todos personas que formamos parte de la sociedad. Así que yo creo que las mismas cosas que me molestan de la sociedad en general, yo creo que sí, la Universidad y el claustro docente está impregnado de esos mismos males, hay un poquitito de corrupción, un poquitito de hipocresía, hay devolución de favores, esas cosas se ven, y no me resultan cómodas. Alguna levantada de tono, de profesores de teoría, sobre la gente más chica, de menor rango, es un abuso de autoridad que uno lo tiende a naturalizar, cuando recién entra, y cuando es más chico, porque te dicen que es así, y después cuando uno va creciendo se da cuenta que somos todas personas, que somos todos iguales, independientemente de cuantos títulos tengamos, y eso es algo que yo trato de tenerlo presente. Nunca considero que nadie es menos que yo, pero si veo que hay gente de mi entorno, muchos de los cuales que yo tengo aprecio y tratan a la gente de manera diferente, dependiendo de qué rango están. Eso se ve mucho en el sistema científico, pero también se ve en el sistema docente, acá entre los docentes, lo veo, eso se ve. Veo también ese sentido de pertenencia que en mi caso y el de algunos compañeros tenemos la camiseta re contra puesta desde siempre, pero a veces uno siente que es bastante prescindible, como último eslabón de la cadena, uno siente que a veces...piden tu ayuda y tus recursos para un montón de cosas y después no es retribuido al 100%, ese esfuerzo, eso sí lo siento. Lo que no me siento tan valorado como creo que me merezco. Pero creo que eso está íntimamente

relacionado que soy uno de los más jóvenes de la cátedra... hay como un nivel de precarización bastante importante en la tarea docente, un tema que no debería dejar de tocar, yo creo que lo hago pura y exclusivamente por vocación, creo que la retribución económica es ínfima, y considero que la retribución en materia de lo que me devuelven mis alumnos es lo que a mí me llena y me hace seguir haciendo esto que a mí me gusta... tengo la empatía suficiente para reconocer que hay amigos al lado mío, que no llegan a fin de mes y que eso es una situación de precariedad gravísima, y que atenta contra la continuidad de gente que tiene una vocación gigante y eso me da mucha lastima de ver. Por otro lado, otro componente de la precarización es la cuestión de no tener cargos propios, por ejemplo, yo mi cargo lo concursé, entre comillas, por un concurso interno, que creo que fue el último que hizo la cátedra donde concursamos 14 personas, y desde ese momento lo tengo, un cargo de auxiliar de primera, es un cargo interino, yo todavía no tengo un cargo a mi nombre, y creo que nunca lo voy a tener” (20)

- “La Universidad tiene sus falencias, muchas veces hay falta de presupuesto para hacer algunas cosas, tenemos problemas a veces con paros, pero honestamente es una cosa que creo que hay que defender muchísimo en nuestro país, es algo que es realmente un gran valor para nuestra sociedad, y bueno, creo que da oportunidades...si bien nuestra educación es gratuita creo que, aun así, las clases más humildes tienen, grandes dificultades para acceder. Termina siendo más bien para la clase media, eso sería una cosa para avanzar, ampliar el acceso a la educación para avanzar para todos nuestros ciudadanos. La pertenencia siempre estuvo, hay mucha gente muy capaz, como que hay gente que podría tener una gran carrera afuera y eligió volver acá y resignar un montón de cosas y estar acá. Volver a Rosario, y ellos terminaron siendo profesores y profesoras míos después. Se formaron en los laboratorios más importantes del exterior. Siempre me dieron ganas de ser parte de eso” (23)

- “Los auxiliares de segunda, que ahora cambiaron las reglamentaciones, no tienen mucha formación, son estudiantes, como corresponde, pero faltan auxiliares de primera que cumplan trabajos de auxiliares de primera, el tema es que los auxiliares de primera hacen trabajo de JTP, y bueno, como debe pasar en todos lados (ríe)... hay algunas falencias, hay trabajo en equipo, porque nos ayudamos mucho, compartimos mucho también ... para mí la

Universidad, la facultad de bioquímica, que es la que yo conozco está muy bien posicionada, hay muy buena formación académica, creo que estos últimos años también se ha dado más un enfoque hacia las tutorías, hacia la contención, hacia mantener a los estudiantes dentro de la facultad, con distintas estrategias, algunas más acertadas que otras pero hay todo un trabajo institucional” (24)

- “Uno genera un vínculo, más de lo inconsciente, uno genera un vínculo de estar tantos años...un poco también es la cuestión de querer mejorar la formación, de querer participar de ese proceso de enseñanza, de poder poner uno la pelota, de buscar mejorar lo que uno pueda, ser parte de ese proceso, y a su vez una cierta devolución, uno paso tantos años en la Universidad, sabemos que los salarios docentes universitarios son indignos, pero a pesar de eso, yo accedí a ser parte de una elite, somos una ínfima parte de la sociedad, más los doctorados, con muchos años de formación, bancados por la sociedad, donde la mayor parte de la sociedad no accede, gratuita no es gratuita, no, es pública. Los sectores populares no acceden a la Universidad pública, eso es así, por una cosa o por otra no pueden acceder, entonces uno también siente la responsabilidad en ese sentido de tratar de poner algo, de devolver un poco todo eso” (25)

- “Yo me siento parte de las dos (UNL y UNR), pero...obviamente nunca ejercí como docente en la UNL, creo que igual, las dinámicas son bastante parecidas...me parece que la UNL tiene un carácter más...es como si fuera una Universidad más nueva, si? Tiene unas cosas...la UNR tiene algunas cosas muy quedadas en el tiempo, un poco más burocrática. Toda Universidad es burocrática, pero la veo a la UNR como, con ciertos mecanismos no muy bien aceitados. Me parece que es una estructura muy grande, con distintas carreras, y cada carrera es un mundo y dentro de cada carrera cada materia es un mundo. Cada cátedra es una pseudo sociedad, a veces funciona y a veces no. En la Universidad lo que no es lo cómodo creo que son los sueldos, sobre todo de los cargos más bajos, no son buenos, vamos a reconocer...después hay algunas cosas que tampoco son cómodas, como las condiciones edilicias, acá son bastante deplorables, pero bueno, este año iban a hacer un esfuerzo bastante grande para poder modificarlo. En lo cómodo...me parece que hay como muchas libertades, en las cátedras y en los docentes en sí, hay cátedras que son más exigentes, o por ahí, los que dirigen las cátedras son más...más necios, capaz, son más cerrados, o no dan

tantas libertades, pero me parece que en general, hay una libertad de cátedra, donde se bajan pautas, pero tampoco son tan estrictas. Después creo que tienen muchas libertades, que no debería decirlo, pero flexibilidad laboral, digamos, te pasa algo, te levantas y te vas, cubrime...que no se puede en otras profesiones” (13)

UNER

- “La Universidad lo que tiene es que es relativamente pequeña. Eso te hace conocerte con otra gente y que la gente te conozca y eso está bueno, me hace sentir cómodo. La Facultad tiene unos 45 años, no es tan joven pero tampoco es tan, tan vieja. La Facultad tiene un área que es Asesoría Pedagógica que ellos por lo general, una o dos veces por cuatrimestre dictan clases de docencia universitaria y a mí me gusta tomar uno, al menos, al año. Somos gente joven, y por ahí vamos implementando cosas que dan resultados. Hace un par de años, cuando se armó el Gabinete de Asesoría Pedagógica, se empezaron a dictar estos cursos y desde Secretaría Académica, por ahí te exigen que los docentes tomen al menos un curso por año. Entonces traen gente invitada de afuera, o se arman talleres y la verdad que está bueno, siempre uno rescata algo” ...” Cuando te venden la carrera te dicen Robótica, Electrónica, Programación, pero, Robótica es un curso electivo, Programación es un curso electivo. Entonces, cuando los chicos siguen avanzando en la carrera se dan cuenta que en realidad no les gusta mucho la Bioingeniería, entonces se empiezan a frustrar y terminan dejando” (4)

- “Fue muy interesante para mí concursar para Bioinformática, para una carrera nueva y ahí empecé en el 2016, empecé como JTP en UNER, yo ya venía de Rosario con 6 años de docencia en la UNR. Cada estudiante que viene de un pueblo chiquito piensa que la única manera de desarrollarse es en Buenos Aires, no, no es así. Como Bioingeniero, como Bioinformático, como Ingeniero en Transporte, todas las carreras que tenemos podés desarrollar las tareas desde un montón de lugares y creo que la Universidad ha transmitido eso, se hace cargo de eso. Esa es una diferencia que yo noto que no tuve como Biotecnóloga, a mí el Decano, en ese momento no era una Decana, nunca se acercó a hablarnos, no tuvimos nunca un recibimiento como ingresante, ese tipo de cosas, de pertenencia, creo que la Universidad, la UNER, se lo logra transmitir... en realidad hace varios años que se puede llegar al Decano, a la Secretaría Académica, son instancias que me parece que en mi época

no. Yo ni idea quien era el secretario académico de mi facultad, nunca se me hubiera ocurrido tampoco como alumna ir a preguntar algo, que se yo” (14)

- “La UNER tiene esto de escuchar al alumno, darle todo a los alumnos y sin escuchar por ahí a los docentes, digamos como que cuidan a los alumnos y no cuidan a los docentes en algunas cuestiones particulares, pero creo que lo veo comparando con la Universidad cuando yo curse, yo curse en la UNR, acá veo como un apoyo muy grande para los alumnos, todo el tiempo están generando herramientas para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, no lo veo mal, me parece que está bien, aunque algunas veces no estoy tan de acuerdo con la cantidad de cosas. Como lugar de trabajo, la libertad con que uno trabaja, dentro de mi visión, yo creo que por ahí uno tiene la libertad...obviamente tenemos que cumplir con determinados requisitos, pero uno tiene la libertad...en un montón de cosas, por ahí deja un gris, un limbo, que esto no estaba tan definido...me sugirieron que haga esto, pero no me pueden obligar, esas cuestiones que saltan ahí con la Universidad, pero a mí me ha dado la oportunidad de desarrollarme, hacer ideas propias. Esta facultad está abierta en lo que uno pueda aportar en investigación o en docencia, nunca me sentí coartada en mis ideas, creo que, si la facultad ve que uno trabaja, que ve lo que uno hace, tiene el apoyo” (15)

- “Vos entras a la Universidad y ya sos parte de una comunidad, te integran muy rápido, eso lo tienen muy aceitado, no vivís una meseta, te hacen sentir que estas en la Universidad. Vos entras y no tenés problemas, nada que te haga sentir incomodo, más allá de la infraestructura, están bien articulado todos los sectores, todos los eslabones. Desde personal, desde administración, económica financiera, hasta el laboratorio inclusive (16)

Happiness is given by three things: feeling that you're giving an order to the world, doing things, and having people to care of. The first two are useless without the third (Bruner)

Capítulo 6: Discusión de los Resultados y Conclusiones

Ámbito de las Competencias

En los últimos años se ha prestado una atención cada vez mayor a la influencia del pensamiento del profesor en su trabajo, es decir, a cómo las ideas, concepciones y valores del docente influyen en sus estrategias de enseñanza y en su actuación en clase (Campanario, 2003).

“El profesorado universitario se encuentra bajo un intenso escrutinio. Son muchas las miradas que se proyectan sobre su figura. Curiosamente, son miradas que centran su foco de análisis más sobre el profesorado que sobre la docencia” (Zabalza Beraza et al, 2014, p. 39). Ese cruce de miradas tiene diversos orígenes y se hace desde muy diferentes postulados: estudios ontológicos centrados en entender qué es y qué hace un profesor universitario, estudios psicológicos que buscan aclarar cómo se construye su identidad, hay miradas orientadas a desagregar los diversos componentes que constituyen la profesión docente, otra mirada es la que proviene de la didáctica centrada en el quehacer práctico del profesorado. Pero lo que si queda claro a lo largo de este proceso de formación es que sujeto y contexto se ven implicados en este proceso (Zabalza Beraza et al, 2014).

Las situaciones de enseñanza en la Universidad resultan excesivamente heterogéneas tanto en sus contenidos como en cuanto a los sujetos a los que van dirigidas como para que se puedan establecer normas (Cid Sabucedo et al, 2013).

Si tuviésemos que comparar nuestra cultura actual con otras anteriores, probablemente una de las diferencias más notables sería el papel que en ella desempeñan la ciencia y la tecnología. El conocimiento científico ha pasado a ser el paradigma de conocimiento pleno de rigor, fiabilidad y exactitud (Campanario, 2003). En particular, tanto la Biología como la Bioquímica y Biología Molecular, son dos disciplinas de las Ciencias Biológicas a las que pertenecen los entrevistados y se han convertido en áreas líderes en la producción de trabajos científicos, tanto en nuestro país como en el resto del mundo (CONICET, 2021).

Las universidades, se han transformado cumpliendo demandas sociales de gran complejidad y se han visto abocadas a cambios profundos en su estructura y misión social. Son muchos los componentes tradicionales de la configuración institucional de las universidades que han sido sometidas a revisión con el cambio de siglo. Por ejemplo, el informe Kellogg (2000) sobre las universidades estatales de los Estados Unidos proponía que la tradicional tríada de la misión universitaria, docencia-investigación-extensión (teaching-research-service) se alterara en favor de otra más sensible a las actuales prioridades institucionales: aprendizaje-descubrimiento-servicio (learning, discovery and service). Resulta interesante en esta nueva propuesta, la prioridad que se le da al tema del aprendizaje en menoscabo de la enseñanza como elemento definidor de la misión institucional (Zabalza Beraza et al, 2014).

Como señala Zabalza Beraza (2011) la docencia universitaria está en camino a un giro de 180 grados. Una actividad docente basada en la enseñanza se puede hacer para un grupo amplio de estudiantes, lecciones magistrales como sistema básico de docencia. Así, el profesor o profesora que, sin duda, domina su materia y tiene como cometido explicársela al grupo de estudiantes, no a cada uno de ellos, tomando como referencia una especie de “estudiante medio” o, incluso eliminando la variable estudiante para centrarse en los contenidos y exigencias de su materia. Si de lo que se trata, es de trasladar el eje al aprendizaje, el docente debe acompañar el proceso de aprendizaje que siguen sus estudiantes.

Para intentar analizar las concepciones de estos jóvenes docentes, doctores en Ciencias Biológicas nos basamos en sus declaraciones, tratando de reunir información que permita analizar las concepciones que subyacen a la palabra. Larrosa (2003) nos invita a focalizar en el análisis en las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos, que son más que simplemente palabras. Por esto, “es posible comprender las luchas por las palabras, por el significado y por el control de las palabras, por la imposición de ciertas palabras y por el silenciamiento o la desactivación de otras, son luchas en los que se juega algo más que simplemente palabras”. Este autor nos conduce por el desafío de desentrañar la palabra experiencia. La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega. Mientras que la información no es experiencia. Es más, la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia. El

sujeto de la información sabe muchas cosas, se pasa el tiempo buscando información, lo que más le preocupa es no tener bastante información, cada vez sabe más, cada vez está mejor informado, pero en esa obsesión por la información y por el saber, pero por el saber no en el sentido de "sabiduría" sino en el sentido de "estar informado", lo que consigue es que nada le pase. En esta línea de pensamiento, la extraña expresión de "sociedad de la información" funciona a veces como sinónimo de "sociedad del conocimiento" o, incluso, de "sociedad del aprendizaje". No deja de ser curiosa la intercambiabilidad de los términos "información", "conocimiento" y "aprendizaje". Como si el conocimiento se diera bajo el modo de la información, y como si aprender no fuera otra cosa que adquirir y procesar información. La experiencia, la posibilidad de que algo nos pase, o nos acontezca, o nos llegue, requiere un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio. Este autor nos propone algo extremadamente difícil para los tiempos que corren, por lo que, una de las cuestiones que surgen es ¿estamos preparados para reflexionar sobre nuestras experiencias docentes?

La Organización

Planificación

En las últimas décadas, las universidades en todo el mundo se han visto confrontadas con la necesidad de redefinir su lugar en el contexto del cambio tecnológico acelerado. La planificación de las actividades docentes para lograr la formación de graduados insertos en una sociedad en proceso de transformación requiere nuevos diseños, nuevos métodos pedagógicos (Albornoz, 2014). Tanto la selección de los contenidos como su secuencia forman parte de una actividad más general propia de la enseñanza, conocida como planificación. Una planificación puede plasmarse con diferentes niveles de concreción, en un nivel micro, un momento particular de una clase particular, hasta un nivel más macro, como el plan de estudios de una carrera (Lorenzo, 2018). Las preguntas rondan sobre el propósito

qué se desea alcanzar y que alternativas de acción se pueden introducir: ¿qué enseñar? ¿cuándo enseñar? ¿cómo enseñar? ¿cómo y cuándo evaluar? (Coll y Onrubia, 1996). Planificar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje incluye: diseñar programas adaptados a las circunstancias, seleccionar los dispositivos, comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje. Es un espacio de toma de decisiones, cómo se piensa integrar lo científico con lo formativo y cuáles son los márgenes de flexibilidad. La Planificación se encuentra estrechamente relacionada con la estructura institucional de gestión de la educación universitaria. La Planificación es responsabilidad exclusiva de los profesores titulares con la colaboración de los adjuntos, lo que pone de manifiesto el modelo napoleónico vigente en los estatutos de las tres Universidades estudiadas.

Tal como definía Zabalza (2006), y coincidente con los datos que surgen en esta investigación, algunos profesores exponen que en sus departamentos los programas ya vienen hechos, de forma tal, que sólo deben seguir ese guión y en contraposición, están los hacedores del guión, que distribuyen el libreto final sin favorecer la reflexión ni los cambios. En la Figura 4, del análisis de correspondencias múltiples, es claro observar cómo estos jóvenes profesores, con cargo de titular o adjunto, se encuentran cerca de la actividad de planificación mientras que los auxiliares y JTP se enfocan medianamente en organizar cada clase.

A través de las entrevistas, se pudo observar que las preocupaciones respecto a la planificación están vinculadas con los contenidos a abordar, las metodologías utilizadas para las clases, la coordinación con el equipo docente en unos pocos casos o la comunicación de las decisiones ya tomadas, en otros, el tiempo disponible, la cronología planteada para llevar adelante las actividades y la “burocracia” de tener que ingresar la planificación en un sistema.

Algunos docentes en formación ven la necesidad de innovación continua en sus propuestas, definidas por los “nuevos” estudiantes, sus necesidades, sus expectativas y sus intereses. Si bien en muchos casos reconocen que no forman parte de esta actividad para la asignatura completa, proponen cambios en las actividades prácticas en muchos casos intentando traccionar hacia metodologías de laboratorio contemporáneas, vinculadas con las líneas de investigación en las que están trabajando. Sin embargo, no siempre logran poder ver reflejadas en la planificación final sus aportes o sugerencias. Los verbos que predominan son organizar, dar, cambiar, trabajar en equipo, dividir, sobrecargar, innovar, avanzar, captar,

reestructurar, mover, coordinar, entender, hablar, armar, conservar, modificar, reflexionar, pensar, contar, pero también acatar y sufrir, dando idea de las sensaciones negativas que surgen de la planificación como no saber, ser invariable, ser complicada, desgastante, agotadora, requerir de esfuerzo o no ser de su agrado.

Los docentes auxiliares o JTP que acceden a capacitaciones vinculadas con esta tarea lo han hecho por fuera de la estructura de la cátedra, sienten que *“no hay una política de cátedra para formar futuros jóvenes docentes”* y que también, están ausentes los procesos de reflexión. Generando en muchos docentes sentimientos encontrados entre descubrir una actividad que además de importante genera orden y satisfacción, mientras que para otros se convierte en un esfuerzo agotador y desgastante, para el que no siempre se encuentran preparados.

Por otra parte, en la Figura 5, del análisis de correspondencias múltiples, se puede observar que los jóvenes profesores sienten lejanas las actividades de investigación en docencia, en algunos pocos grupos cuentan con el aporte de expertos en didáctica, que observan, aconsejan, acompañan, critican, según el caso, las interacciones que se dan en el aula. Convirtiéndose en tutores del saber didáctico de estos profesores en formación.

Selección

Está claro que la resignificación de los contenidos enseñados en clase resulta imprescindible, como comenta Lorenzo (2018) el contenido es aquello que nos vincula directamente a la disciplina, es aquello sobre lo cual el docente ha de organizar su propuesta de enseñanza, y es aquello que permitirá a los estudiantes construir nuevo conocimiento sobre un determinado campo, haciéndose imprescindible seleccionar, secuenciar y estructurar el contenido. Esa selección de contenidos en algunos de los entrevistados surge de forma consensuada con el equipo de cátedra, teniendo en claro cuáles son los fundamentales, por lo general dados por el programa, y cuáles pueden incorporarse como ejemplos, vinculados a los procesos de investigación que está desarrollando el grupo o provenientes de lecturas de actualización, bajo la premisa de *“mostrar la continua evolución de las Ciencias Biológicas”*. Poniendo un énfasis especial en las actualizaciones, y a la necesidad de establecer un orden de complejidad. Desde este ángulo de análisis, y tratando de considerar la importancia relativa

de unos contenidos por sobre otros, Zabalza (2006) comenta que es necesario romper con el encefalograma plano de algunos programas, donde todos los contenidos tienen la misma relevancia, sin picos ni valles. Por lo que, forma parte del rol docente, tener una visión de conjunto para poder transmitir los niveles de relevancia, cuáles son los conceptos claves, que sirven de anclaje a los demás.

En las entrevistas surge la necesidad de replantearse las consecuencias en el crecimiento inflacionario del contenido, e incluso, considerar el vínculo entre los contenidos enseñados y las necesidades de formación de los estudiantes, reflexionando sobre cuáles contenidos han de desempeñar un rol determinante en el desarrollo de las competencias profesionales a los que toda carrera universitaria debe atender. Estas reflexiones planteadas por los docentes entrevistados interpelan y conducen a explorar otras alternativas que podrían abrir nuevos caminos. Lo que parece claro es que la forma en que se ordenan y organizan los contenidos tiene importantes repercusiones en la calidad del conocimiento que los estudiantes construyen.

Monereo y Pozo (2003) dejan por claro que cada vez es más complicado saber qué es lo que hay que saber en una materia, conocer que es lo que lo que hay que conocer, por lo que la selección de contenidos que constituye el currículo de las diferentes materias, e incluso la misma selección de esas materias, está sujeta a crecientes incertidumbres. Aunque se presenten los contenidos como saberes imprescindibles en la formación de los estudiantes, cada vez resulta más difícil encontrar criterios que justifiquen esas decisiones.

De modo inevitable y creciente y a pesar de la inflación de contenidos que en general padecen los currículos universitarios, en la mayor parte de las disciplinas hay más conocimientos relevantes de los que razonablemente pueden enseñarse. Por tanto, es necesario reflexionar y discutir, profundamente sobre los criterios de selección de las materias y los contenidos que componen el currículo. También podría analizarse la carga horaria de la asignatura, incluso del Plan de Estudios, el sistema de evaluación final, de regularización, el de promoción, entre otros. La tradición universitaria tiende a dejar en manos de cada docente la selección de estos parámetros, mediante criterios personales y profesionales, que suelen resultar opacos para sus estudiantes y otros colegas. Esta concepción meramente acumulativa de los conocimientos resulta especialmente grave si se considera otro de los rasgos que

definen al conocimiento en esta sociedad, como es la aceleración en el ritmo de producción y, por tanto, su creciente caducidad. Por lo que se debe formar al alumnado no sólo en esos saberes, sino en comprender lo que les hace ahora necesarios y lo que les convertirá en insuficiente o limitados en un futuro más o menos inmediato. Sin embargo, la gestión de esa incertidumbre y sus posibles soluciones, no solo epistemológicas, sino también docentes, es uno de los retos que debe afrontar la enseñanza universitaria para ayudar al alumnado a convertir el conocimiento en un mecanismo no sólo de intervención social sino también, por qué no, de mejoramiento de la sociedad. Retomando nuevamente a Monereo y Pozo (2003) y las preguntas que nos proponen para que los estudiantes adopten una concepción flexible, fiable y constructiva del conocimiento, ¿qué tipo de posición deben adoptar los profesores?, ¿es compatible lo que la propia Universidad demanda de sus profesores con las demandas de la sociedad del conocimiento? ¿qué se exige hoy para ser un buen profesor universitario?

Cuando el diálogo se enfocó en los contenidos, el verbo que más estuvo presente fue transmitir, seguido de dar e incorporar dando un carácter unidireccional a estos contenidos. Pero en otros casos surgió conectar, sugerir, proponer, charlar, intercambiar ideas, poner y sacar, donde el camino se vincula con las actualizaciones, pero reconociendo diferentes estratos para esos contenidos. Comprometidos con esta búsqueda, reconociéndola como importante, un desafío, pero en algunos casos sintiendo a esta una actividad ajena a su accionar.

Metodologías

Un modelo basado en el aprendizaje es un modelo en el cual el docente juega un importante papel, sin embargo, es importante tener en cuenta las características singulares de nuestra Universidad argentina: abierta, masiva, pública y sin restricciones de ingreso. Se trata, en la medida que sea posible, apoyar al estudiantado para que ese camino lo recorra de la mejor manera. La clave de la “buena” educación, en todos los niveles, está en saber articular lo colectivo, lo compartido con lo particular, lo singular de cada uno, sin perder nunca de vista que el docente enseña y en el mejor de los casos educa (Temporetti, 2006b). En las múltiples voces que conforman estas entrevistas, este sentido de una docencia comprometida con el estudiante quedó claramente expuesta.

Además de lecciones magistrales, en todos los casos se cuenta con metodologías que facilitan la participación del estudiantado, incorporando seminarios, talleres con grupos reducidos, metodologías activas y tutorías individuales o en pequeños grupos. Como propone Zabalza Beraza (2011) “ser capaces como docentes de generar escenarios ricos para la formación integral de los estudiantes”. Reflexionando frecuentemente en la formación a lo largo de la vida y la perspectiva de una docencia basada en el aprendizaje, planteando una forma más personal, más flexible y abierta de muy diverso tipo de proyecciones, incluso intentando que aprendan con agrado los contenidos que la asignatura plantea. Desde esta perspectiva, “la didáctica universitaria enfrenta a los docentes al compromiso con sus estudiantes, incluso por encima de su disciplina, esto constituye la necesidad de una doble competencia tanto disciplinar como pedagógica”. Los verbos que prevalecen en la selección de metodologías están vinculados con dar, entender, transmitir, traducir, aprender, probar, hablar, comunicar, escuchar, servir, contestar, diagramar, estudiar e investigar. Estos verbos, en muchos aspectos, están relacionados con actividades empíricas basadas en el Laboratorio como zona de confort, de ensayo, de aprendizaje, de intercambio, pero también donde es importante la puesta en común de compromisos, de cuidado por la seguridad y el equipamiento, generando instancias de intercambio enriquecedoras en ambos sentidos. Donde el tiempo es una variable preciada para enriquecer el intercambio, en otros surgen sensaciones de desafío o de tensión.

Sumado a esto, durante el transcurso de esta investigación, un evento de importancia global atravesó la Universidad, la pandemia de SARS-COV-2, debido a esto las clases pasaron a un formato no presencial. Donde las posibilidades de intercambio fueron puestas en juego. La presencia de las nuevas TICs en la sociedad y en el sistema educativo fue innegable, su impacto ha provocado una suerte de revolución en la economía, la política, la sociedad y la cultura, que transformó profundamente las formas de producir riqueza, de interactuar socialmente, de definir las identidades y de producir y hacer circular el conocimiento. En este contexto, los programas y proyectos fueron empujados por una fuerte presión social y económica para que se incluyan los encuentros sincrónicos en la educación universitaria. El hecho de que la presión o motor fuera sobre todo externo a los sistemas educativos motivó, al menos inicialmente, que fueran pocos los grupos que se sintieron adaptados a esta virtualidad. Aquellos grupos que habían comenzado previamente a pensar en estas herramientas digitales se encontraron mejor preparados para iniciar “la nueva normalidad”

como se ha dado en llamar. La impresión compartida a lo largo y a lo ancho del globo es que la dinámica ha sido tan veloz y descentralizada que ha dejado a las instituciones tradicionales rezagadas respecto de las nuevas realidades que el mercado fue capaz de imponer. Los jóvenes docentes, aceptaron el desafío, generando aprendizajes mutuos para desentrañar los dispositivos disponibles. Sin embargo, las interacciones y la visualización del lenguaje corporal se vieron jaqueados. Además, como enfatizan Dussel y Quevedo (2010) otras importantes preocupaciones surgen de analizar la inclusión digital, y tiene que ver con reducir la brecha en el acceso entre distintos sectores sociales, sumado al uso que se hace de estas nuevas tecnologías en las transformaciones del espacio y del tiempo, que imponen la reorganización de los saberes. Las TICs funcionan sobre la base de la seducción y el compromiso personal y emocional, y lo hacen siempre con una dinámica y una velocidad que entran en colisión con los propósitos y “tiempos” de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Tutorías

Lo que primero surge de las entrevistas, es la incomodidad que genera el esperar el intercambio con el alumnado, que el estudiante decida hacerse preguntas. Larrosa (2003) nos habla del sujeto de hoy, como un sujeto en formación permanente y acelerada, en constante actualización, un sujeto que usa el tiempo como un valor o como una mercancía. Un sujeto que no puede perder tiempo, que tiene siempre que aprovechar el tiempo, no sea que se quede rezagado de alguna cosa, no sea que no pueda seguir el paso veloz de lo que pasa, no sea que se quede atrás, pero que por eso mismo, por esa obsesión por seguir el curso acelerado del tiempo, ya no tiene tiempo. Siguiendo con la dimensión del tiempo, Terigi (2009) nos introduce en las nociones de los aprendizajes monocrónicos, que surgen de proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de estudiantes, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas. La idea de los aprendizajes monocrónicos supone que el grupo/clase lleva un cierto ritmo común de aprendizaje. En la Universidad los docentes suelen estar preparados para desafiar a la monocronía como verdad pedagógica para poder producir una ruptura con aquellas situaciones que, aunque tienen el

valor de haber estructurado nuestro modo de ver el mundo, deben llevarnos a ensayar algo diferente.

Por el contrario, para otros docentes, la tutoría se convierte en el momento en que se revitalizan las propuestas pedagógicas que se suelen situar en la actividad autoiniciada del alumnado, creando el punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje. Como nos invita a reflexionar Coll (1985), hay también una voluntad explícita de incidir o intervenir sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Esta voluntad se traduce en una serie de decisiones sobre lo que tiene que aprender el estudiante y sobre las condiciones óptimas para que lo aprenda. En estos diálogos surgen verbos sumamente ricos por parte de todos los docentes: dar, charlar, ofrecer, acercar, planificar, intentar, entender, practicar, reflejar, acompañar, enseñar, aportar, organizar, escuchar, entrenar. En otras palabras, no solo hay un aprendizaje deseable del alumnado, sino también una voluntad manifiesta del profesor de incidir sobre dicho aprendizaje. Sin embargo, en la mayoría de los casos comentan que estas interacciones se dan cercanas al examen, donde en muchas oportunidades el tiempo es acotado. La actividad del alumnado se genera, toma cuerpo y avanza no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad interpersonal que incluye al docente. De este modo, el docente es el orientador técnicamente competente, capaz de guiar al estudiante. Enseñar no es solo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación del alumnado (Zabalza, 2006). McLaughlin (1999), describe la acción tutorial en cuatro dimensiones: una persona que intenta ayudar a otra en un contexto individual o en grupo; existen determinadas habilidades que favorecen el proceso como escuchar, tener empatía, ser capaz de afrontar nuevas acciones y facilitar el desarrollo; que la capacidad de autoconocerse resulta beneficiosa y colabora con el desarrollo en la formación del tutor; el proceso de intervención incorpora pensamientos, sentimientos y acciones. Desde esta perspectiva, la tutoría tiene una función de ayuda que trasciende lo meramente académico para entrar también en lo personal. Dejando la autora en claro que no se trata de una mera disposición personal, sino que el ejercicio de la tutoría conlleva a una serie de cualidades y técnicas que los tutores deben poseer.

Evaluación

En el análisis de la Figura 4, con respecto a las evaluaciones, observamos que los profesores se sienten muy cerca de las actividades vinculadas con los procesos de evaluación, tanto como con los procesos puestos en juego al planificar las actividades, dejando en claro que, para ellos, planificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje está intrincadamente relacionada con la evaluación.

Rafaghelli (2009) introduce su artículo citando entre otros a Álvarez Méndez (2001): “Todos hablamos de evaluación, pero cada uno conceptualiza el término de manera distinta” desde esta dirección, Rafaghelli reflexiona acerca de la evaluación, que se está tornando cada vez más problemática y compleja y, sobre todo, más difícil de abordar. Partiendo de preguntas que propone Celman (2018) ¿Qué enseño?, ¿Por qué enseño eso y no otras cosas?, ¿De qué modo lo enseño?, ¿Del modo en que lo enseño, pueden responderlo mis estudiantes?, ¿Qué hago para contribuir a un buen aprendizaje?, ¿Qué sentido tiene ese aprendizaje?, Si enseño eso, ¿qué otras cosas están dejando de aprender? Dejando en claro que la evaluación es compleja porque se convirtió en un dispositivo de control y un instrumento de poder, y porque hablar de evaluación remite a cuestiones de ética, honestidad y responsabilidad profesional. No se puede evaluar sobre lo que no se sabe, tampoco se puede evaluar con criterios ajenos al campo educativo. Los instrumentos deben ser vistos como formas capaces de dar cuenta de los aprendizajes necesarios de los estudiantes, tanto lo que respecta a la forma como a los contenidos evaluados (Camilloni, 1998).

En no pocas ocasiones, toda la estructura curricular pivotea sobre el eje de la evaluación. Como comenta Zabalza (2006) es la actividad docente que más fuertes repercusiones tiene en los estudiantes. Se vincula con la moral, la autoestima, la motivación e incluso con la economía, cuando en función de los resultados los estudiantes deben solventar gastos fuera de sus hogares o necesitan coordinar sus trabajos y sus estudios.

Es claro que estas relaciones de tensión aparecen explícitamente en los docentes entrevistados, como también la sensación de no poder aportar sus perspectivas en todas las dimensiones que involucra esta actividad debido a su cargo docente. En algunos casos, ofrecen a sus estudiantes herramientas de autoevaluación o de discurso para cooperar con el

intrincado proceso de aprendizaje, en otros casos, solamente se sienten excluidos. Lo que es claro, es la generación de controversias, contradicciones, e incluso segmentaciones entre los docentes que genera esta tarea.

También surge de las entrevistas la preocupación por su rol fundamental para constatar que los estudiantes poseen las competencias precisas para el correcto ejercicio de la profesión. Para otros, abre la puerta de la reflexión cuando el esfuerzo docente fue mayor que los resultados obtenidos o cuando se pone en juego las relaciones preestablecidas con el alumnado. La evaluación, tal como un boomerang vuelve e interpela. La evaluación “cuesta”, “molesta”, “tensiona” es “poderosa”, es “difícil”, es “frustrante”, es “indefinible”. Evaluar es un proceso que tiene sus reglas, para la que algunos aún no se sienten preparados, además, cumple con importantes funciones y condiciones, que se dimensionan de distintas formas en estos docentes entrevistados. Los verbos más frecuentes son vinculados con obligaciones como corregir, en otros casos con las consecuencias sobre el alumnado como aprobar y regularizar. Los otros abren innumerables acciones vinculadas con la evaluación: participar, enseñar, trabajar, exigir, pensar, debatir, arriesgar, recuperar, asistir, entusiasmar, comprender, resolver, evolucionar, corregir, integrar, enseñar, preguntar, marcar, interpretar, elegir, aprender, dividir, diagnosticar, devolver, participar, preparar, individualizar, profundizar.

Zabalza (2006) comenta que el reajuste es un momento que termina siendo olvidado en este proceso. Objetivos, contenidos, métodos y evaluación suelen señalar los modelos didácticos, la evaluación no cierra el círculo, el círculo se cierra con los reajustes que se introducen en el proceso a partir de los resultados obtenidos en la evaluación. Solo un docente con cargo de profesor comentó cuando hablaba de planificación: *“después de un parcial o de un recuperatorio también tenemos una reunión para ver si seguimos de la misma forma o volvemos a planificar algunas cosas distintas”*.

La evaluación según Steiman (2019) es una práctica compleja en la que confluyen problemas personales, factores sociales, técnicos, epistemológicos, políticos-institucionales, éticos e ideológicos. Los interrogantes que inmediatamente surgen son referidos al objeto de evaluación, al tiempo, a los docentes, a los instrumentos, entre otros. Camilloni (1998) expresa que cada uno de los instrumentos de evaluación resuelve problemas de diversas

maneras. “Actúa como un reflector que en el escenario ilumina a algunos personajes y deja en penumbra a otros, que sin embargo están allí, presentes, pero con una clase diferente de presencia”.

Sin dejar de reconocer la multiplicidad de circunstancias y factores que influyen en la evaluación, cuando se pone el foco en la concepción del docente, Santos Guerra (2003) nos muestra algunas posibilidades que se pueden dar en este sentido. Cuando se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado, la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido. ¿Se potencia, desde esa concepción, el aprendizaje autónomo, la búsqueda de conocimiento independiente? ¿Se practica el aprendizaje compartido, el trabajo en grupo, la búsqueda colegiada? ¿Se piensa, desde esta concepción, en los efectos secundarios del aprendizaje? Mientras que si el docente tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantendrá la humildad de reconocer como suyo parte del fracaso de los que aprenden. Santos Guerra dice también, la evaluación no se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña, sino como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende. Como expresó una de las entrevistadas *“la evaluación es parte del aprendizaje, siempre y cuando yo tenga la oportunidad de hacerles una devolución... evaluar y largar la evaluación al viento, y no”* un proceso que no se detiene con la nota, un proceso que trasciende ese único momento. Muchas de las interpelaciones que surgieron de este trabajo de Tesis estuvieron relacionadas a las planteadas por Santos Guerra: ¿cómo salen formados los aprendices? ¿qué tipo de profesional buscamos? ¿qué exigencias tiene la práctica y cómo las satisfacemos? ¿cómo se hace la simbiosis entre la teoría y la práctica?, ¿cómo se forman las actitudes?

La Comunicación

Para el análisis de correspondencias del G2, en la Figura 5 se observa que los Auxiliares se perciben cerca de la comunicación con los estudiantes y los profesores medianamente cerca de las TIC. Una de las actividades en la que se centran los auxiliares es en la Comunicación con los estudiantes, que se constituye como la primera vía de transmisión educativa. Mientras que la utilización de las TIC es hoy una herramienta fundamental para el ejercicio de la docencia universitaria, por lo general, conduce a tensiones vinculadas con la dificultad entre

elegir metodologías sincrónicas o asincrónicas, ya que las primeras potencian las diferencias de conectividad y acceso entre los estudiantes, y en las segundas los estudiantes pierden la contención y el acompañamiento, ya que el aprendizaje se constituye como un proceso interactivo.

Discurso

La competencia comunicativa es una de las dimensiones básicas de la identidad del buen profesor y de una docencia de calidad. El encanto, la complicidad, la transferencia personal constituye el acto didáctico insustituible según afirma Zabalza (2006). Este autor subraya la importancia de trascender a los contenidos de la disciplina para integrar una serie de aprendizajes importantes para los estudiantes como actitudes, estrategias de trabajo, manejo de fuentes, manejo de nuevas tecnologías, desarrollo lingüístico, habilidades comunicativas y de debate, entre otras. El constructivismo implica un proceso dialéctico, es decir un movimiento concreto situado y complejo, contradictorio, de idas y vueltas, de comprensión e ignorancia, de avances y retrocesos de recuperación de conocimientos anteriores y de reelaboración crítica de los mismos. Ese proceso es en su complejidad un proceso intelectual al mismo tiempo tiene una implicancia emocional subjetiva. En ese proceso quienes estudian participan activamente y quienes enseñan sostienen esa actividad, la desafían, la provocan, es interactivo, dialógico en el mejor de los casos. Las evidencias acumuladas sugieren que tanto la innovación como el desarrollo profesional del profesorado suponen un largo proceso y un considerable esfuerzo cognitivo y emocional. El discurso docente tiene carácter dialógico, acontece en un contexto socioeducativo y depende de un gran número de condicionamientos que complican su análisis.

Es posible considerar que el discurso es un conjunto de palabras y frases utilizadas para manifestar lo que se piensa o siente. Así contemplado, este entramado lingüístico permite expresar ideas, opiniones y estados afectivos en orden a facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sin dejar de reconocer al discurso como una interacción social (Martínez-Otero, 2004). Con esta perspectiva se rescataron los intercambios comunicacionales verbales que los docentes entrevistados describieron que tienen con sus estudiantes. En palabras de Temporetti (2015) estos intercambios dialécticos, tienen carácter transaccional, son por naturaleza intersubjetivos y dan cuenta de la confluencia o divergencia de creencias o puntos

de vistas sobre hechos de todo tipo. Los conflictos, las contradicciones y las luchas de intenciones, los deseos y los intereses de los individuos y, al mismo tiempo, de los grupos a los cuales inevitablemente pertenecen con mayor o menor grado de conciencia.

Zabalza Beraza (2011) enfatiza en que la Universidad siempre ha contado con profesionales cuyo ejercicio profesional se desarrolla fuera de la Universidad y estas actividades no tienen una relación directa con la docencia. Sin embargo, necesita de estos profesionales, sin duda, para dar sentido a la formación que ofrece. Al igual que precisa de los investigadores. Pero, los problemas aparecen cuando enseñar es, para ellos, una actividad complementaria y, a veces, incluso marginal y secundaria, a la que dedican solo una parte reducida de su tiempo. En el diálogo con los docentes entrevistados se evidencia en muchos casos un compromiso con su rol, incluso para algunos ha sido tal que han realizado especialidades profesionales para acercar "*la realidad*" a sus clases, para poder transmitir un mensaje vinculado con el saber profesional, a pesar de tener cargos de dedicación exclusiva en el sistema de investigación.

Un hospital, un consultorio, una guardia o un servicio de salud representan espacios comunicativos que pueden ser interpretados como un escenario didáctico, donde alguien enseña y alguien aprende un determinado conocimiento. Estos docentes promueven la interacción, se asumen roles, se intercambian ideas, se discuten significados. Los contenidos de los mensajes, que pretenden ser comprendidos por los sujetos, son ejemplos de síntomas, de intervenciones en instituciones de salud o incluso de normas de seguridad. Otorgándole relevancia a la práctica profesional, no solo en el saber hacer sino también en el saber decir, rescatando el discurso como mediador, como una competencia esencial que deben adquirir los estudiantes para vincularse con futuros pacientes, pero para lograrlo, no solo utilizan el discurso verbal sino también el no verbal. Se plantea así un cambio respecto a una enseñanza "tradicional", donde se pasa de un docente que solo transmite mensajes estructurados a uno que cumple el rol de animar y facilitar el proceso de construcción, buscando evitar la unidireccionalidad del mensaje y promoviendo que circule (De Longhi et al, 2012).

En variadas ocasiones, se mencionan las numerosas direcciones que toma el discurso en el laboratorio, convirtiéndose este ámbito de encuentro en favorecedor de la intersubjetividad mientras que la clase teórica, se describe como vinculada con los contenidos específicos a

desarrollar en un lapso corto de tiempo, y por lo tanto que disminuye las interacciones. Los momentos de diálogo están vinculados con fortalecer el compromiso de los estudiantes, mostrar las dificultades, hallar objetivos comunes como también expresar distintos estados de ánimo y palabras de afecto y estímulo. Conociendo y reconociendo al receptor, adecuando el mensaje para lograr empatía y entusiasmo. Esta pluridimensionalidad del discurso muestra, además, que nos encontramos ante una realidad compleja, heterogénea y rica.

Si es posible generalizar y pensar de forma taxonómica, lejos están estos docentes de ser sólo “enseñantes” o sea profesores con un discurso exclusivamente instructivo, orientado a la enseñanza. Más parecen encaminados a formar parte de las descripciones del “Profesor-educador” de Martínez-Otero (2004), auténtico, que promueve la formación integral de los estudiantes, tanto en el plano intelectual como ético. Docentes que transmiten informaciones rigurosas, afianzan aptitudes, al tiempo que fomentan la adquisición de actitudes y valores positivos que se traducen en conductas congruentes. Con esta manera de ejercer la docencia universitaria la que gana, es la Universidad porque de “la buena integración entre la práctica profesional, incluida la investigación, y la práctica docente es de donde nace la mejor didáctica” nos dice Zabalza Beraza (2011).

Estos docentes, además, se hallan inmersos en una cultura que da forma a sus intenciones y recíprocamente dan forma a la cultura sobre la cual y en la cual actúan. Pensando en los conflictos e intereses entre lo general, universal, común y cooperativo frente a lo individual, singular, local o, entre lo canónico, naturalizado, establecido y lo posible, subvertido, transgredido (Bruner, 1991) voces individuales entramadas en una biología que también habla cuando alguien reconoce su peculiar discurso, en historias de vida y en contextos institucionales cargados de ideologías, interesadas voces apasionadas (Temporetti, 2015).

Relación

La relación y comunicación con los estudiantes es una competencia transversal ya que constituyen un componente básico de la docencia. Esa comunicación intencional es la que hace que los estudiantes se formen. Tal como comenta Zabalza (2006) y hemos podido escuchar en estas entrevistas, la extendida idea que enseñar es transmitir conocimiento, lo que resulta claramente insuficiente para reflejar la riqueza y variedad de intercambios que se producen dentro del proceso de relación profesores-estudiantes. La enseñanza abre procesos

de intercambios que van mucho más allá que las informaciones, la enseñanza se construye fundamentalmente a través de la relación interpersonal del encuentro. Los cambios acontecidos en la Universidad han provocado profundas transformaciones en la naturaleza de estas relaciones que imponen nuevas condiciones a esta relación. La idea de compartir experiencias es una de las perspectivas presente en las entrevistas. Larrosa (2003) reflexiona sobre este término: “la palabra experiencia contiene inseparablemente la dimensión de travesía y de peligro”. El sujeto de la experiencia tiene algo de ese ser fascinante que se expone atravesando un espacio indeterminado y peligroso, poniéndose en él a prueba y buscando en él su oportunidad, su ocasión. En este caso, la ocasión podría ser el crecimiento personal a través de la educación universitaria, que no está exenta de dificultades y controversias. Pero ese crecimiento es mutuo, ese intercambio genera también aprendizaje para los docentes, que sienten que aprenden nuevos lenguajes, nuevas perspectivas, donde estos intercambios disminuyen en función del tipo de actividades y del tiempo disponible para la clase. En este caso el tiempo disponible para los trabajos prácticos tiene un importante valor para iniciar nuevos diálogos, nuevas posibilidades de reconocimiento, de empatía.

Para otros, el/la alumno/a cambió, “*mutó*”, cambió respecto a ese estudiante distante sumido a las asimetrías que estuvieron tan presentes por siglos en la Universidad. Esos cambios abren, en muchos casos, nuevas oportunidades de relación. La Universidad está cambiando de forma evidente, tanto en la mentalidad del profesorado como en las condiciones del trabajo docente. En ese contexto de cambio la búsqueda de relación y comunicación con los estudiantes demanda tiempo, se realiza de múltiples formas, por diferentes vías, ya que no solo se da el diálogo en la presencialidad, también existen interacciones mediadas por diversos formatos. Donde los tiempos se abren a intercambios telemáticos, a los que los estudiantes se encuentran acostumbrados incluso desde antes de la pandemia. En tiempos de pandemia, las estrategias para comunicarse con el alumnado siguieron presentes, con charlas sobre la carrera, sus intereses, sus perspectivas, intentando establecer fundamentalmente una relación de confianza.

La ruptura de los antiguos formatos de la relación entre profesores y estudiantes que se ha producido en numerosos centros de educación superior ha provocado una cierta desorientación en algunos profesores, comenta Zabalza (2006).

Considerando los cambios que los docentes perciben en su relación con los estudiantes, Entel (2014) comenta que las generaciones hoy universitarias nacieron en un mundo mediatizado. “Un mundo donde la palabra se tornó grafiti y la imagen constituye una matriz fundamental de las elaboraciones cognitivas”. “No siempre la Academia registra los cambios perceptuales acontecidos ni cómo quienes viven en esa cultura deben hacer una suerte de traducción o traslado hacia el mundo letrado en el que no se han criado. Las propuestas educativas hegemónicas, en especial de la educación superior, ponen a la palabra y a la fórmula matemática por encima de todo, incluida la imagen”. “Hasta leen la imagen con el lenguaje de las palabras y tratan de asirlas a través de fórmulas. Pero un rico horizonte se escapa de las clasificaciones, o queda en los márgenes, en aquello que los estudiantes elaboran en la periferia universitaria. Instalados en el “pensamiento visual” por contacto y experiencia cotidiana, pocas veces los estudiantes tienen la posibilidad de distanciamiento, reconocimiento de cómo descubrir la calidad y saber en torno a la complejidad de lo audiovisual y lo multimedial ya que su reflexión suele estar bastante alejada de la vida académica. Paradójicamente, gran parte de la apoyatura universitaria proviene de las diferentes formas y usos del ciberespacio. Paradójicamente también la palabra reaparece en la cultura joven a través de variadas escrituras por vías digitales que recuerdan más a la oralidad que al discurso estructurado” (Entel, 2014, p. 7).

Otra de las circunstancias que interpelan a los docentes son las emociones de los estudiantes. La docencia, como comenta Grossi (2004) también es un lugar de gran inversión emocional, en la que la orientación genera una relación de transferencia, por parte del alumnado, y contratransferencia, por parte del orientador. En otras palabras, es una relación en la que hay mucho más involucrado emocionalmente que "solo" la orientación en el trabajo científico. Como docentes, es importante comprender los procesos, en algunos casos dolorosos, por los que atraviesan los estudiantes y reflexionar sobre los mismos.

Nuevas tecnologías

Pardo-Pachón (2013) enfatiza que el sistema educativo imperante a nivel global, más allá de la Universidad, tiene sus raíces en una sociedad de hace más de 120 años. Nace de la mano de la segunda revolución industrial, ideado para mejorar la productividad de los trabajadores y la eficiencia de las industrias. Este sistema educativo cuando pasó a ser potestad del sistema

público se decretó su democratización y derecho para todos, pero, además, sirvió para diseminar rápidamente un conocimiento mínimo pero necesario. Cien años después en el seno de la que podría denominarse la Tercera revolución industrial, Pardo-Pachón prefiere denominarla la “Primera revolución del conocimiento”, en la cual, “las diferentes sociedades se enfrentan a nuevos retos cada vez más complejos”. En particular, en el contexto educativo es necesario diseñar un nuevo modelo pedagógico, pasando por la planificación anual, el rediseño de espacios físicos como los destinados al encuentro del personal docente o las propias aulas. ¿se encuentra el docente orquestando el proceso desde la sombra? ¿se pudo convertir en el facilitador y guía del proceso, para que sean los estudiantes junto con sus equipos los que hagan los hallazgos y construyan las posibles soluciones? La Universidad debería servir para elevar los niveles de pensamiento analítico y creativo, desarrollar empatía, crear sentido de pertenencia y apropiación, mayor participación y colaboración. “El proceso avanza, en ciclos de divergencia y convergencia, acotando en cada paso las posibilidades y centrándose solo en aquellas que tienen más opciones. Esto deriva, con la práctica, en un mejor manejo de la incertidumbre, desarrollando habilidades y tomando decisiones” (Pardo-Pachón, 2013, p. 9).

Mientras el sistema educativo universitario se cuestionaba estas incertezas, en el 2020, y aquí permítanme tomar parte del proceso, fuimos parte de una Universidad distinta de la conocida. “De repente, nos vimos inmersos en plataformas diversas (entornos virtuales y herramientas variadas para los encuentros sincrónicos); tuvimos que planificar clases que no imaginábamos; pasando en múltiples ocasiones con saturación de actividades y en otros casos ausencia de propuestas” (Lion, 2020, p. 2). En palabras de Lion (2020, p. 3), “pareciera que hay una pseudosolidaridad en lo profundo, aun cuando se manifiesta en la superficie, y especialmente en la comunidad docente. Una necesidad de compartir recursos e ideas, plataformas y experiencias por todas las redes y medios posibles. Parece que se abren algunas oportunidades, especialmente la posibilidad de diseñar propuestas educativas de relevancia, contextualizadas y con sentido pedagógico”. “Lo virtual demanda ser creativos, dialogar y construir en colaboración con quienes, desde las redes, y desde distintos entornos pueden aportar perspectivas, lineamientos, ideas, actividades y recursos múltiples. El desafío, como todos los desafíos de la docencia universitaria es reconocer la complejidad”.

Partiendo de un estadio previo en el que las TICs eran una sigla poco conocida, un desafío para más adelante, una deuda pendiente, que de forma abrupta tuvo que ser enfrentada por todos sin más preámbulos, sin distinción de cargos ni de responsabilidades. La pandemia obligó a transitar nuevas incertidumbres, a no reducir lo presencial a lo virtual, a la necesidad de cambiar el aula virtual pensada como un repositorio de recursos y tareas para convertirla en un espacio multidimensional.

Las propuestas virtuales, dice Lion, pueden “fortalecer procesos de autonomía y de autorregulación” de estudiantes, sin embargo, también “deben garantizar la inclusión y la equidad en las propuestas de enseñanza para favorecer que todos/as aprendan”. Las condiciones de acceso y las brechas de uso siguen siendo parte del contexto de nuestro país. Si dependemos de la conexión, es muy probable que se acreciente dicha brecha. Además, existe otra brecha menos visible y es la de las trayectorias educativas desparejas que están presentes en todo nuestro sistema educativo (Lion, 2020).

Cada docente ha comprendido más que nunca la necesidad de diálogo, de sostén, de escucha y comprensión de los intereses de los/as estudiantes. El profesorado ha aprendido a centrarse en menos contenidos, pero en profundidad, ha generado producciones que se articularon con la realidad y con los intereses de sus estudiantes, ha intentado promover la pasión por aprender, por co-crear, por externalizar lo que se aprende, por hacer visibles los procesos de construcción del conocimiento (Bruner, 1997). Sin embargo, de forma subyacente se visualiza el cansancio, la necesidad de encontrar un tiempo de sosiego, un equilibrio entre la incesante búsqueda de respuestas y un tiempo para detenerse y repensar.

La predisposición

Colaboración

Según analizan Fernández Fastuca y Wainerman (2016) las disciplinas imprimen características particulares a los investigadores. En las Ciencias Naturales, en la que se enmarcan las Ciencias Biológicas, los investigadores trabajan en equipos de investigación, liderados por un investigador formado e integrados por miembros de diversa antigüedad de formación (doctorandos que se inician, doctorandos avanzados, posdoctorandos). Los tesistas tienen becas, en su mayoría, y se incorporan a estos equipos con un problema de investigación

designado por el director. Estos grupos se reúnen cotidianamente en su lugar de trabajo, siendo partícipes de un proceso de enculturación en una comunidad de práctica, la comunidad académica. El comprender cómo un doctor en Ciencias Biológicas adquiere habilidades permite comprender ese fuerte sentimiento vinculado al equipo de trabajo, equipo que forma, que apoya, que guía, que estimula a la superación. En estos mismos espacios de trabajo, en muchos casos, también se forman para la tarea docente, donde existen relaciones de colaboración y confianza. En muchos casos, el compartir ambas actividades, docencia e investigación, lleva a desdibujar los límites entre una tarea y otra. Lo que siempre se expresa es la necesidad de contar con el otro.

Sin embargo, puede aparecer el abuso en las relaciones de poder, las rivalidades, los egos y demás fuentes de conflictos. A pesar de ello, la presencia de relaciones con otros equipos, como muestran Fernández Fastuca y Wainerman (2016) en la Tesis, se pone de manifiesto que la actividad científica en Ciencias Biológicas es necesariamente una actividad colectiva. El investigador solitario no podría dar curso a una investigación, o sería muy limitada, y ni siquiera los equipos de investigación pueden mantenerse aislados de otros grupos. Las Ciencias Biológicas son un campo científico con un alto grado de dependencia mutua entre los investigadores, “lo que genera un creciente sentimiento de identidad colectiva”. Pero más allá de esta particularidad de la etapa formativa como investigador, esta estructura organizativa y su capacidad de andamiaje y sostén juega, sin lugar a duda, un rol importante en los procesos de la formación docente.

En las entrevistas surge una palabra que se torna significativa, la confianza, que fuera analizada por Cornu (1999) quien considera a “la confianza como una hipótesis sobre la conducta futura del otro”. Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse, del no-control del otro y del tiempo. Para muchos de estos docentes, sus compañeros simbolizan a la confianza en la posibilidad de la acción, de cooperación, de intercambio, incluso de aprendizaje mutuo. Para Georg Simmel (1858-1918), dice Cornu, “la confianza establece un modo de sociabilidad”, ella establece una suerte de distancia en relación con otro, que no es demasiado grande, esta sociabilidad va a crear estructuras de relación, que sin individualizar a los sujetos va a limitar los riesgos de la decepción. Reduce

la confianza a lo previsible, y se encuentra muy ligado al cálculo de probabilidades. Por otra parte, la confianza se diversifica. Es decir, que uno tiene confianza en alguien por alguna cosa, un punto, un aspecto, no para todo. Cornu destaca que hay otro tipo de confianza, limitada, que puede vincularse en lo que se llama el "*expertese*", uno tiene confianza en el experto que tiene el certificado que corresponde, la reputación, la experiencia necesaria, es decir, garantías.

Pero no se da en todos los docentes entrevistados, para algunos, las relaciones son claramente definidas por situaciones de asimetría. Muchas veces, dice Cornu, “hemos recurrido a Hannah Arendt y a la situación asimétrica que se produce entre el adulto y el niño, y yo querría recordar que esta situación tiene justamente por objeto y por efecto reducir esta asimetría, recordar que la etimología de la palabra autoridad es a la vez: garantizar y hacer crecer, es decir, aumentar. La autoridad es aquello que permite, a aquellos que son menores, crecer, volverse mayores” (Cornu, 1999, p. 24). Sin embargo, las preocupaciones no están en las asimetrías en sí, sino en los discursos cerrados y no dialógicos. Cuando la palabra se pone a disposición, se intenta circular, pero sin un auténtico tiempo de escucha. Ante estas situaciones surgen los acuerdos entre “*coetarios*”, las reuniones extraoficiales, donde se refuerzan los vínculos de confianza y comprensión mutua.

Reflexión

En las entrevistas son diversas las inquietudes que surgen, estos docentes están enfrentados, en algunos casos, a actividades docentes para las que no recibieron una formación adecuada e intentan compensar de diversas formas, centrándose en sus estudiantes. Como resume Zabalza (2006), los nuevos planteamientos de una docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes, ha convertido la actividad de enseñar en un proceso realmente complejo. Para ser un buen enseñante es preciso que confluyan en quien ejerce la docencia tanto condiciones personales como competencias profesionales y experiencia práctica.

Becher (2001), habla de la peculiaridad de cada comunidad disciplinar que hace que el profesorado desarrolle lenguaje, cultura y prácticas que configuran su identidad dentro del ámbito disciplinar y que le hacen generar un sentido de pertenencia y un modo de contribución a lo que el autor denomina “tribu académica”. Esto queda claro que sucede con

muchos de los entrevistados, que sienten su inclusión en la docencia universitaria desde temprana edad, siendo ayudantes alumnos y como han ido adquiriendo nuevas prácticas y responsabilidades con el correr del tiempo.

Dubet (2007) describe al trabajo sobre los otros, que “está reglamentado, implica una paga, queda inscrito en organizaciones y convenciones”; la mayor parte del tiempo, las puertas están custodiadas por diplomas profesionales; y por lo general, está lejos de ser una actividad solitaria. Sin embargo, se diferencia del trabajo productivo o de actividades de servicio, porque es, en primer lugar, un trabajo sobre uno mismo. Suele ser un trabajo difícil de objetivar, un trabajo en el que es complicado evaluar la “producción”. En el trabajo docente, el trabajo prescrito y el trabajo efectuado parecen distantes, y esa distancia instruye un proceso inagotable en post del reconocimiento profesional. El desarrollo profesional del docente universitario aumenta a partir de situaciones o procesos de aprendizaje que forman al individuo, posibilitando su cambio hacia la mejora de la práctica profesional. Por tanto, es una trayectoria que, individual o grupal, requiere la intencionalidad e implicación de quien la recorre y que depende, a su vez, de los factores que impulsan el progreso y de los obstáculos que lo bloquean o hacen retroceder. Dessors (1998) nos acerca a la idea que “por medio del hacer; me vuelvo lo que soy, en la expresión renovada de la apreciación de los otros acerca de la utilidad y la belleza de lo que hago. Dicho de otra manera, sólo accedo a mí mismo y al otro por la mediación de un hacer "considerado", tomado en cuenta. Función del espacio abierto a la dinámica del reconocimiento, el trabajo puede contribuir a la realización de sí mismo” Dessors, 1998, p. 13). Estos docentes están expuestos a situaciones de tensión generada por la falta de compromiso con el aprendizaje por parte de los estudiantes, por las actividades docentes para las que, en gran parte de los casos, no recibieron una formación adecuada, la falta de tiempo tanto de docentes como de estudiantes, en general, podríamos resumir que muchas tensiones se originan por intentar cumplir con su rol docente de la mejor manera.

Zabalza (2006) resalta que ya era difícil enseñar cuando sólo había que explicar, figúrense lo difícil que puede llegar a ser cuando enseñar se entiende, además, como facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En general los profesores, están preparados para explicar sus materias, eso resulta difícil, pero es asequible, el problema comienza a hacerse agobiante en

la medida en que tenemos que preocuparnos por hacer que nuestros estudiantes aprendan la asignatura, que la aprendan con agrado y solidez como señalaba Comenio (Zabalza, 2006).

La institución universitaria ha ido desviando su objetivo prioritario, que históricamente era la formación de estudiantes, a otro tipo de fines más ligados a la preocupación por ser líderes en investigación (disciplinar), por tener una presencia social y cultural en el entorno y por poseer capacidad de influencia política (Zabalza, 2009). Este cambio, queda reflejado en los propios sistemas de evaluación, tanto para el acceso y la promoción, como para la incentivación de la actividad docente e investigadora. El análisis de dichos sistemas permite comprender cómo se ha ido transformando la profesión y cuáles son las características que hoy definen el perfil profesional del profesorado universitario. El valor diferenciado que se otorga a la docencia y a la investigación crea un desequilibrio en la identidad profesional que podría tener consecuencias en la calidad de la enseñanza (Caballero y Bolívar, 2015).

Analizando las palabras de los jóvenes docentes que participaron de este trabajo de Tesis, podemos vislumbrar que se sienten cercanos a la tarea de investigación disciplinar pero también destacan que la relación entre la docencia y la investigación está influida por las dificultades en el crecimiento como investigadores, los temas de investigación que desarrolle el grupo y que tan vinculados está dicho grupo con la docencia, la distancia entre investigación y el ejercicio de la profesión, en muchos casos consideran que docencia e investigación están fuertemente relacionadas, en otros casos consideran que para los investigadores la docencia está subestimada. Caballero (2009) en su Tesis Doctoral realizada con 2998 profesores de la Universidad de Granada pertenecientes a diferentes ramas científicas, obtuvo que los profesores más jóvenes se ven a sí mismos más como investigadores que como docentes, mientras que los de mayor edad se perciben más como docentes que como investigadores. Las categorías profesionales también marcan la diferencia, de manera que figuras tales como los ayudantes doctores, los contratados doctores y los catedráticos de Universidad se sienten más investigadores, mientras que los asociados, colaboradores y antiguos titulares de escuela universitaria se perciben más a sí mismos como docentes. Se observa así que los sistemas de evaluación para el acceso y la promoción en la Universidad ejercen un impacto determinante en la definición de perfiles profesionales y, por tanto, en la identidad y trayectoria profesional que emprenda el profesorado universitario. Si

para el ejercicio de cualquier profesión existen procesos formativos que preparan para el desempeño de unas funciones concretas, encontramos que para el profesorado universitario esta preparación es parcial, pues existe una formación reglada para desarrollar competencias en investigación, pero no para desarrollar competencias docentes (Mayor Ruiz, 2009). Aunque en los últimos años las propias universidades han puesto en marcha planes formativos centrados en el desarrollo de la enseñanza, estos no son requisito de obligado cumplimiento para ejercer la actividad docente.

En la Figura 4, donde se intenta establecer una relación con investigar en la docencia universitaria en Ciencias Biológicas, los entrevistados consideran que se trata de una actividad restringida para especialistas, casi exclusivo de pedagogos, y revisando la bibliografía disponible podemos percibir que son escasos los trabajos multidisciplinares.

Lograr una enseñanza de calidad en este contexto de complejidad exige disponer de un profesorado capacitado y dispuesto a comprometerse tanto individual como colectivamente en ese empeño. Las instituciones universitarias incluidas en esta Tesis ofrecen la posibilidad de capacitación en docencia, algunos de los entrevistados accedieron a estos cursos mientras que otros, como luego será abordado, ven dificultades en acceder al discurso específico del área de la educación. Aunque la enseñanza tenga su parte de arte y se beneficie de las cualidades personales innatas de quien la ejerce, requiere, además, de competencias específicas que, como en otras profesiones, sólo se logran a través de una formación específica y especializada (Zabalza Beraza, 2011). El saber pedagógico, permite realizar un diálogo interdisciplinario con nociones y conceptos emergentes de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, sin embargo, desde la mirada de estos docentes, el diálogo con otras Ciencias no es tan fluido. González Melo y Serna (2013) nos hablan del saber pedagógico, que se concibe como una construcción, un conocimiento frente al hecho educativo que no sólo tiene en cuenta el aspecto práctico, sino su fundamentación teórica. En este sentido, Celman (2018) nos acompaña con las preguntas “¿Cómo, los profesores, hacen prácticas las teorías didácticas? Dicho de otro modo: ¿Cuál es valor constitutivo de la Didáctica como disciplina científica, en la construcción de las prácticas de enseñanza?” (Celman, 2018, p. 69). Por ser la Didáctica una ciencia humana y social, resulta poco válido describir las prácticas como actos de cumplimiento, desarrollo y ajuste a unas normas o

principios generales de validez científica universal. “Hay un fuerte consenso en sugerir, en reemplazo del de aplicación, el concepto de transferencia que implica seleccionar y construir con dichos principios, marcos referenciales para posibilitar la comprensión de nuevas situaciones educativas -siempre inéditas- y la creación de modos de intervención didáctica” (Celman, 2018, p. 70) . Por eso, afirmar que la Didáctica es una Ciencia, no significa elegir el modelo experimental como su modo de validación. Lo que queda claro, es que, como toda Ciencia, tiene su propio lenguaje, sus propios métodos de investigación y una metodología de aplicación distante a la de la investigación en Ciencias Biológicas. Fernández Fastuca y Wainerman (2016) describen el proceso formativo en investigación en el campo biológico y como forman parte del aprendizaje, quiénes componen la comunidad de práctica, cómo interactúan entre ellos, cómo es la cotidianidad del trabajo y, principalmente, qué es lo que tienen que aprender para convertirse en miembros plenos de dicha comunidad. Mientras que las interacciones y los aprendizajes que se dan en las Ciencias Sociales son muy diferentes. A esta altura quedan claras las palabras de Zabalza Beraza (2011) quien afirma que enseñar tiene que ser, necesariamente, algo más que ser experto en una disciplina. Sin embargo, falta todavía una clara articulación institucional que favorezca dicho proceso. “Posiblemente se precise un trabajo de formación en el cual se produzca una mayor integración entre la Didáctica General, que entiende de metodologías y cuestiones generales, pero no de contenidos específicos, y las Didácticas Específicas” (Zabalza Beraza, 2011, p. 410).

Como ya se ha comentado previamente, las Ciencias Biológicas se caracterizan por un trabajo en el seno de grupos de personas, de distintas edades, con distintos recorridos que de forma colaborativa abordan las metas propuestas para el trabajo cotidiano. Estos docentes priorizan las relaciones que se entretienen cotidianamente en el espacio de trabajo. La incorporación a estos grupos, con horarios y responsabilidades acordadas, van a propiciar la participación periférica legítima a los noveles miembros, esto es más que un lugar de observadores, implica una participación activa como una forma de aprendizaje, junto con oportunidades para poder apropiarse de la práctica (Lave y Wenger, 1991).

Enmarcadas en algunos casos con aires de cambio, la estructura vertical en el interior de las Cátedras es difícil de romper. Como dice Zabalza (2006), “cambian elementos superficiales” de la estructura de los estudios, de los nombres de las materias, de las exigencias académicas.

Pero son incapaces de “perforar el blindaje de una docencia demasiado asentada, con frecuencia, en viejos rituales y coreografías”. Salvo honrosas excepciones se sigue enseñando como se hacía hace varios lustros, sólo que ahora con el apoyo de las TIC. Por eso hay que insistir en la necesidad de modificar más la cultura sobre la docencia, lo que sabemos y pensamos sobre buenas prácticas docentes, que acciones aisladas que, al final, poseen escasa capacidad de impacto.

Ámbito del Culturalismo

En las décadas posteriores a la revolución cognitiva han surgido debates en torno a la naturaleza de la mente humana y se relacionaron a dos hipótesis centrales. La primera es que la mente se podría concebir como un mecanismo computacional y la segunda es que la mente se construye en la interacción con la cultura humana. En un extremo la doble relación entre ciencia y tecnología y en el otro polo estaría la no menos compleja relación entre conocimientos explícitos e implícitos presentes en cada ser humano desde el momento del nacimiento. Estas dos concepciones tienen miradas muy diferentes y cada una llevó a diferentes puntos de vista de los mecanismos de funcionamiento de la mente y consecuentemente, cómo se podría mejorar a través de la educación (Bruner, 1997).

En este trabajo nos focalizamos en esta segunda teoría con respecto a la naturaleza de la mente, el culturalismo, que toma como raíz el hecho de que la mente si bien no puede ser pensada por fuera de la biología, no puede existir ni ser comprendida o explicada por fuera de la cultura. En este enfoque el individuo se encuentra inmerso en un sistema intersubjetivo que, entre otras cosas, regula la percepción. “Desde una perspectiva compleja y dialéctica, el individuo aparece como un elemento singular entramado en intercambios de naturaleza intersubjetiva; entretelado en una red interactiva de signos: de índices, imágenes y símbolos. No puede pensarse como unidad discreta aislada, separada, por fuera de la red social y de la trama simbólica en movimiento, en conflicto y en transformación” (Temporetti, 2017). La idea fundamental de Bruner es que “la evolución de la mente está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la realidad está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural, en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de este simbolismo” (Bruner, 1997). Esto implica que, aunque los significados están en las mentes de cada uno de nosotros, tienen sus orígenes y su

significación en la cultura en la que se generan. La cultura brinda los instrumentos para entender nuestros mundos en formas comunicables, la evolución humana nos permite utilizar las herramientas de la cultura. De esta manera el aprendizaje y el pensamiento están siempre situados en un contexto cultural y dependen de la utilización de los recursos culturales (Branda y Rampoldi Aguilar, 2016). El culturalismo da cuenta de cómo los seres humanos de comunidades culturales crean y transforman los significados, es por ello que podemos afirmar que actúan de afuera hacia adentro. Bruner (1997) ve a la educación de una manera diferente, toma como premisa básica que la educación no es una isla, sino parte del “continente de la cultura” en el cual la educación es un componente y herramienta fundamental para entender el desarrollo humano en cada contexto particular.

La visión

Autoestima

Dentro de los postulados de Bruner, el que toma el octavo lugar es el de la identidad y la autoestima, y es, según Bruner, tan importante que implica los otros postulados, ya que sostiene que la única cosa más universal sobre la experiencia humana es el fenómeno del Yo, y se sabe que la educación es crucial para su formación. Bruner (1997) recalca que, hay dos aspectos del Yo que se consideran universales, el primero es la agencia, y el segundo, la valoración. La agencia del Yo deriva de la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por nuestra cuenta. Las personas se experimentan a sí mismas como agentes. En muchos de los relatos autobiográficos de los docentes se autodefinen como: “*soy ayudante simple*”; “*soy investigadora*”; “*soy de la Universidad del Litoral*”; “*soy profesor adjunto*”; “*soy profesor titular*”; “*soy docente*”; “*soy doctora en ciencias biológicas*”; “*soy biotecnólogo*”; “*soy una investigadora joven*”; “*soy la única fulltime*”; “*soy JTP*”; “*soy investigador asistente*”. Estas personas son cada una de ellas una realidad en sí misma, un sistema en sí. Constituyen una subjetividad, un centro de acción (agencia) peculiar, único e imprevisibles en muchos aspectos y sentidos. Ser individual al mismo tiempo que social y cultural son condiciones esenciales de lo concreto y material en el campo de lo humano (Temporetti, 2013). En el Yo están presentes las otras personas que nos rodean, lo que implica reconocer el surgimiento de diferentes modos de subjetivación e involucra la idea de una subjetividad plural, sede de pasiones encontradas y en lucha (Pacífico, 2022).

Estos Yo construyen un sistema conceptual que organiza un "registro" de encuentros agenciales con el mundo, un registro que está relacionado con el pasado, sus "memorias autobiográficas" como las llama Bruner (1997). Los entrevistados dan cuenta de distintos puntos de partida: *"disfruté mucho mi doctorado, me quedé en la facultad"*; *"rendí el concurso, empecé como auxiliar de segunda"*; *"estaba en una posición económica bastante complicada"*; *"cuando yo empecé en el departamento estaba solo, me dio un grupo de amigos"*; *"me surgió la posibilidad de tener un cargo docente"*; *"no me salió el ingreso"*; *"empecé en docencia más que nada por casualidad"*; *"me cambié de laboratorio"*; *"me dijeron tenés entrada a carrera y ahí yo ya estaba embarazada de las gemelas"*; *"éramos muchos en la cátedra"*; *"cambié de tema completamente"*; *"encontré un espacio para desarrollarme"*; *"venirme acá, venirme solo, venir a una pensión"*; *"todos hemos terminado nuestras carreras de posgrado"*; *"me vine acá, a dar clase y armar algo de investigación"*; *"acá fueron muchísimos más los logros que las metas que me propuse"*. Estos Yo con historia, también están extrapolados hacia el futuro, hacia un Yo con posibilidad: *"vamos re bien encaminados"*; *"he ido aumentando de jerarquía muy lentamente"*; *"estamos en un grupo que recién está creciendo, aflorando"*; *"estoy llegando a lo que yo quiero"*; *"yo llegaré a la meta; quiero crear realmente una línea de investigación"*; *"me gustaría seguir avanzando; me gustaría ser profesora"*; *"tengo posibilidad de crecer; me gustaría tener alguna estadía afuera, irme al exterior y después regresar"*; entre otros. Son Yoes posibles, que regulan la aspiración, la confianza y el optimismo y sus opuestos. Según Bruner, este Yo construido es interno, privado y cargado de afectos, también se desbordan hacia las cosas, actividades y lugares. "Un Yo agente haciendo de protagonista con sus propios objetivos y operando en un entorno cultural reconocible" (Bruner, 1997).

La segunda característica, es la valoración. No solo se experimenta el Yo como agente, se valora también la eficiencia en llevar a cabo lo que esperaba o lo que se le pidió hacer. El Yo va tomando cada vez más el sabor de esas valoraciones. Bruner (1997) llama "auto-estima" a esta mezcla de eficacia y auto-valoración. Es decir, la combinación de aquello que creemos que somos (e incluso esperamos ser) capaces, y lo que nos tememos está más allá de nuestro alcance.

Las valoraciones que estos jóvenes docentes describen, en todos los casos son positivas. Algunos ejemplos: *“significa que estás haciendo ciencia de buena calidad”*; *“me siento muy cómoda en el lugar que estoy”*; *“este año fue sumamente productivo laboralmente”*; *“he logrado mucho; he crecido mucho”*; *“obtuve buenos logros”*; *“los logros los cumplí con creces y más de lo que esperaba”*; *“mis logros superaron ampliamente mis metas, pude hacer muchas cosas, pero también me dio cosas que son personales”*; *“para mi es gratificante la experiencia, me siento bien, me gusta hacer lo que hago, estoy muy contenta”*; *“lo hago porque me gusta y lo disfruto, ese es el más enorme de mis logros”*; *“es como una inyección de adrenalina y felicidad que me dura todo el cuatrimestre”*; *“siempre salí muy satisfecho de lo que hice”*; *“en el laboratorio soy feliz, y dando clase también, es como que encontré mi lugar en el mundo en la Universidad”*; *“un logro es terminar ahí donde estoy, dando clase; las metas que me propuse las fui cumpliendo”*; *“soy afortunado poder trabajar en algo que lo digo siempre, esto genera pasión”*; *“me siento un privilegiado”*. El éxito y el fracaso son componentes esenciales en el desarrollo de la persona, a menudo se definen desde fuera según criterios especificados culturalmente. Es aquí donde entra en juego la valoración con respecto a nuestra eficacia en realizar lo que deseamos o lo que se espera de nosotros colaborando en la construcción de nuestra autoestima, esta varía con las formas de la cultura. En las culturas que enfatizan el logro, una alta autoestima aumenta el nivel de aspiración, como comentan los entrevistados *“uno es ambicioso”*. Desde la perspectiva socio cultural, lo psíquico se sitúa no sólo en lo individual sino también en los intercambios intersubjetivos producidos en interacciones situadas en un espacio social y en un escenario cultural concretos en un momento histórico preciso (Temporetti, 2013).

Ponen en evidencia ciertas disposiciones originarias, ciertos mecanismos no aprendidos, pulsiones e intenciones, que afianzaron la idea de un individuo, de un agente o de un sujeto que tiene protagonismo, la capacidad y la posibilidad de reaccionar de manera activa y constructiva frente a la complejidad de estímulos, desafíos e interacciones sociales y naturales en los que se encuentra inmerso (Temporetti, 2009).

El manejo de la autoestima nunca es sencillo y nunca está establecido, y su estado es poderosamente influenciado por la disponibilidad de apoyos ofrecidos desde fuera (Bruner, 1997), como puede encontrarse en las narraciones: *“tener una persona como jefe que te deja*

crecer y que te da todas esas herramientas”; “las devoluciones que hacen al final del cursado siempre son buenas”; “he presentado proyectos de investigación y nos han aprobado”; “la Universidad nos apoya; me buscan para enseñar, para dar, para aconsejar, se ve que tengo mucha formación”; “yo tenía un grupo humano que no me sobre exigió”; “en una organización bastante verticalista he logrado moverme en un micro ambiente donde las relaciones son bastante horizontales”; “me dijeron profe me iba a cambiar de carrera pero como te tuve a vos me quedé”; “gente que la verdad me da gusto compartir todos los días”; “tengo amigas con la que comparto intereses comunes; mi director es muy inteligente, y sabe dónde ubicar a cada uno”. Sin embargo, queda dando vueltas en algunos docentes las dificultades generadas por la verticalidad en las cátedras, la inaccesibilidad de cargos, junto con otros límites impuestos que serán tratados más adelante.

Las exigencias y requerimientos del trabajo social comunitario permiten apreciar con mayor claridad algo evidente: las personas nunca están solas ni aisladas, siempre aparecen interrelacionadas, en una trama intersubjetiva, en un cruce de deseos, sentimientos, y de lecturas de intenciones caracterizado por la reciprocidad en simultaneo y en diferido. Están conectadas unas con otras en grupos (o microgrupos como han comentado en las entrevistas), inmersas en instituciones; situadas en un escenario en un contexto peculiar, físico y simbólico, y en un tiempo que se hace historia (Temporetti, 2013).

En relación con el análisis de los CV (Anexo II), se puede observar que hay una clara concordancia entre lo que los entrevistados dicen y lo que han hecho durante su vida profesional.

Perspectiva

La interacción entre los individuos es lo que le da carácter comunal al pensamiento individual, y a la vez impone riqueza impredecible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura (Bruner, 1997).

Cuando se analiza el discurso de los docentes de UNL, es posible percibir el vínculo que esta Universidad conserva con su territorio, pero a su vez ha ido evolucionando en esta interacción. Bianco et al (2009) destacan que la preocupación por sintonizar la investigación con las necesidades sociales no es nueva en Latinoamérica, sino que tiene su origen en la

Reforma Universitaria de 1918 cuando se suma el rol de la extensión como función de la Universidad. Este autor también resalta que “en los últimos años el discurso por promover una mayor vinculación con problemas de relevancia social se vio acentuado” (Bianco et al, 2009).

Como también dilucida Bruner (1997), hay versiones oficiales de todas las cosas. Por ello es por lo que se ha recuperado de las páginas oficiales de las tres universidades información que se relaciona con lo que los entrevistados comentan desde su perspectiva.

En el año 2019 la UNL cumplió sus primeros 100 años desde su creación, constituyéndose así en la cuarta UUNN centenaria de Argentina, siendo la primera en crearse luego de los acontecimientos y procesos históricos que confluyeron en la Reforma Universitaria de 1918 (PIE UNL, 2020). En la UNL existen los Proyectos y Prácticas de Extensión que cuentan con más de 25 años de trayectoria. Se conforman como un modo de articulación e integración de la Universidad con el medio social contribuyendo a la promoción del desarrollo local y regional y a la mejora de la calidad de vida de la población. La constitución de estos dispositivos supone reconocer a la sociedad en todas sus dimensiones, es decir, desde su complejidad, diversidad de actores, problemáticas, demandas y potencialidades. Se busca generar espacios de comunicación para el trabajo conjunto identificando temas-problemas y demandas sociales. En estos proyectos se destaca la participación activa de los actores sociales a través de una relación dialógica que favorece el intercambio de saberes, promoviendo la formación continua, la producción de nuevos conocimientos, la socialización de conocimientos utilizando metodologías de trabajo adecuadas. Además, se busca propiciar la incorporación curricular de la extensión a partir de la identificación, estudio y propuestas de acción, en relación directa con los diversos problemas sociales. Incorporar de esta manera a toda la comunidad universitaria (estudiantes, graduados, docentes y no docentes) a actividades de extensión, propiciando actitudes de compromiso social y promoviendo una metodología participativa en la que intervengan los actores sociales involucrados, durante la formulación y ejecución del proyecto (Proyectos UNL, 2022). En palabras de los docentes *“me parece que intenta incluirse en todos esos aspectos de la sociedad, como que la veo en constante evolución”*. Es posible dar cuenta de la importancia que tiene para UNL los proyectos de extensión revisando los documentos en línea (Extensión UNL, 2022) donde en

el período que va desde 2018 a 2021 se han financiado 175 proyectos, de los cuales 32 pertenecen a la FBCB, unidad académica de donde provienen los entrevistados.

Otras áreas que destacan los entrevistados son la de Articulación, la de Internacionalización, la de Infraestructura, la de Comunicación, la de Cultura y la de Vinculación Tecnológica. La UNL promueve la articulación entre la Universidad y las escuelas secundarias, con el objetivo de fomentar y favorecer el ingreso a los estudios superiores. A través de las propuestas de: Aproximación a la vida universitaria; Innovación educativa; Tutorías en la escuela secundaria; Estrategias de formación y capacitación permanente (Articulación UNL, 2022). También resaltan los participantes de UNL las estrategias puestas en marcha para internacionalizar su accionar *“la posibilidad de viajar, de ver como se trabaja afuera, de darme cuenta de que nosotros estamos formados, que podemos ir e insertarnos en cualquier parte del mundo, que no es una limitante nuestra formación”*. En estas actividades la Universidad se integra plenamente con asociaciones y grupos de universidades extranjeros, se promueve la movilidad de docentes, investigadores, estudiantes y gestores, se participa en foros internacionales y se desarrollan iniciativas de cooperación con instituciones de reconocido prestigio internacional (Internacionalización UNL, 2022).

Los docentes también subrayan las mejoras edilicias y los espacios de uso común. UNL cuenta con una Ciudad Universitaria donde concentra gran parte de su actividad académica, deportiva y recreativa. En este espacio funcionan la FBCB y además la Facultad de Ciencias Médicas, la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas, la Facultad de Humanidades y Ciencias, la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, el Instituto Superior de Música, la Escuela Superior de Sanidad, el Instituto Nacional de Limnología (INALI), el Laboratorio de Hidráulica y el Aulario Común para las unidades académicas de la Ciudad Universitaria. Sobre el sector oeste se encuentran la Reserva Ecológica y el Predio UNL-ATE donde funciona el Comedor Universitario y el Centro de Salud y se centralizan las actividades deportivas. Actualmente avanza en la construcción de un nuevo edificio destinado a actividades académicas múltiples (Institucional UNL, 2022). Por otra parte, la UNL desarrolla acciones de Imagen y Comunicación a través de su Dirección de Comunicación Institucional. De allí se desprenden las áreas de Imagen y Diseño, Obsequios, Comunicaciones digitales e institucionales; y Prensa. La Universidad también cuenta con una

radio AM, LT10 Radio Universidad Nacional del Litoral; una radio FM, La X 103.5; un periódico digital de noticias, y un canal de televisión: Litus (Institucional UNL, 2022). A su vez, los espacios culturales como el Museo de Arte Contemporáneo, Museo Histórico, Librería UNL, Biblioteca Pública Dr. José Gálvez y el Foro Cultural son espacios destinados a sociabilizar la cultura con su comunidad y su entorno (Extensión UNL, 2022). Como parte de las entrevistas, a estos docentes vinculados con las Ciencias Biológicas, también surge la mirada desde la vinculación tecnológica con el medio. La Universidad pone sus capacidades científico-técnicas al servicio del desarrollo regional, con el convencimiento de que éste es un valor social que sólo se logra a partir de una adecuada sinergia entre el campo académico y científico-técnico, los sectores de la producción y servicios y los entes gubernamentales. Las acciones se coordinan desde la Secretaría de Vinculación y Transferencia Tecnológica (Vinculación UNL, 2022). En el Plan Institucional Estratégico 100 + 10 (10 años luego del centenario) además de los objetivos generales y específicos, se incorporan los Ejes Transversales con la idea que sean dimensiones que deben estar presentes en cada una de las acciones que se implementen. Cada uno de los tres ejes definidos recupera grandes dimensiones que se ponderaron en los relevamientos y consultas que se realizaron a los diferentes claustros y a actores de la Universidad. Los tres Ejes Transversales propuestos son: Sostenibilidad Ambiental; Inclusión y Equidad; Compromiso Social (PIE UNL, 2020). La mirada de lo institucional en palabras de uno de los docentes: *“(,,) es un todo la Universidad, que a veces funciona y a veces no, pero que funciona por estas piezas, encastradas...que todos somos iguales y que todos funcionamos encastradamente. Docentes, no docentes, gestión y todos, sin un rango jerárquico”*.

Los docentes de UNR en sus discursos resaltan la importancia del carácter público de la enseñanza *“Yo amo la Universidad Nacional de Rosario. Yo amo la Universidad pública en general”*. Documentos en línea de la UNR destacan que se trata de *“una de las cuatro Macro Universidades de nuestro país; Pública, Autónoma y Autárquica”* (e-Universitas, 2022). Esta declaración permeado el pensamiento de los docentes, pero, además, en la misma oración surge algo que luego será retomado en el abordaje institucional, las instituciones compiten por privilegios y poder. En el mismo documento se menciona que, *“a diferencia de otras universidades del mundo, nuestra institución cuenta con un campus universitario único: la ciudad de Rosario y su región”* (e-Universitas, 2022). En el Boletín Estadístico UNR (2020)

fecha en que se realizaron las entrevistas, la UNR hace pública su oferta para sus casi 87000 estudiantes, y la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas aporta con 3.727 estudiantes. En relación con su vínculo con la sociedad, la UNR se enfoca en consolidar proyectos y programas de índole extensionista, priorizando el trabajo con comunidades históricamente vulneradas y postergadas. En diversos espacios de Rosario y la región surgen vínculos horizontales entre actores sociales, borrando las fronteras entre el conocimiento académico y la experiencia situada. A través de la integración territorial de extensión, docencia e investigación se construyen nuevos conocimientos, consolidando el compromiso social de la Universidad, permitiendo a los protagonistas el aprendizaje a partir de problemáticas sociales concretas. La convocatoria a Proyectos de Extensión Universitaria denominada “La Universidad y su compromiso con la sociedad” según lo establecido en la Res. C.S. N° 282 del año 2008 tuvo 12 ediciones. Para el 2021, UNR financió más de 60 propuestas de trabajo en territorio que constituyeron un aporte a la construcción de mayor inclusión. La convocatoria buscó abordar problemáticas emergentes que favorezcan el desarrollo comunitario a través de políticas de acción concretas. Todas las iniciativas debían trabajar además de forma transversal la inclusión digital, la perspectiva de género e intersectorialidad (Extensión UNR, 2022).

En el área de Investigación de UNR se busca articular con organismos del sistema de ciencia y tecnología provinciales, regionales, nacionales e internacionales a los fines de optimizar y potenciar la utilización de herramientas de financiación, capacitación e interacción entre docentes e investigadores o centros de investigación; así como también potenciar las interacciones entre distintas disciplinas (Investigación UNR, 2022).

Las interacciones entre los investigadores y la sociedad que comentan los docentes de la UNR están orientadas a contribuir con las capacidades científicas a la innovación en tecnología al desarrollo productivo, inclusivo y sustentable de la región. Los entrevistados destacan la importancia que tienen en su disciplina el cercano vínculo con CONICET. En el ámbito de la UNR existen 13 institutos de doble dependencia en conjunto con el CONICET (Centro Científico Tecnológico de Rosario). En esta Universidad se trabaja en la promoción de proyectos que otorguen respuestas a problemáticas específicas de diversos actores de la sociedad: se abren laboratorios y distintos campos experimentales de la Universidad para

buscar soluciones tecnológicas, abreviar procesos, achicar costos, reducir tiempos, a través de nuevos procedimientos (Innovación UNR, 2022). Surge por parte de los docentes comentarios del tipo: *“los profesores de las materias son investigadores del CONICET, por lo general, te diría que en un 90%, siempre la carrera estuvo orientada a crear un profesional que sea...un investigador de ciencias básicas”*. Se suman propuestas como la de Incubadora UNR, que es la nueva apuesta propone acortar la brecha que separa a la ciencia del sector productivo local y regional, e incubar proyectos y empresas biotecnológicas que requieran de una fase de desarrollo en un entorno académico, para crear así una red de trabajo entre el sector público y el privado. Además, ofrece un espacio físico para la innovación abierta, para cubrir esta vacante en la cadena de la promoción y fortalecimiento en proyectos productivos en tres temas claves como el agro, alimentos y ambiente, con la lógica de generar nuevas empresas, propiciar talentos, formar emprendedores y que se amplíen las posibilidades de inserción laboral genuina (Incubadora UNR, 2022). Sin embargo, algunos de los docentes comentan que es necesario seguir e incrementar aún más la mirada hacia la sociedad.

Para el 2030, la UNR tiene en su agenda conformarse en una Universidad democrática, abierta, feminista, inclusiva, de excelencia y sostenible. Nodo del ecosistema innovador de la ciudad y la región. Incluyendo la construcción de conocimiento de vanguardia y la formación de profesionales, vinculando saberes, disciplinas y espacios de producción en un sistema científico – tecnológico – artístico integrado y transparente conectado con Latinoamérica y el mundo (Agenda 2030 UNR, 2022).

La UNER (2019) tiene distintas sedes en la provincia de Entre Ríos que incluyen las carreras de la Facultad de Bromatología en la localidad de Gualeguaychú, de la Facultad de Ciencias de la Salud en Concepción del Uruguay - Villaguay. La Facultad de Ciencias de la Administración y la Facultad de Ciencias de la Alimentación en Concordia. En Oro Verde, localidad cercana a la capital provincial, se encuentran la Facultad de Ciencias Agropecuarias y la Facultad de Ingeniería mientras que en Paraná se encuentran la Facultad de Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias Económicas y la Facultad de Trabajo Social. Los docentes entrevistados pertenecen a la Facultad de Ingeniería que ha hecho una fuerte apuesta por carreras no tradicionales como la Tecnicatura Universitaria en Procesamiento y

Exploración de Datos (Pregrado) y en Carreras de grado Bioingeniería, Ingeniería en Transporte, Licenciatura en Bioinformática. Los docentes comentan: *“Ha crecido muchísimo el interés por la Investigación. Cuando yo entre casi no había investigadores... En los últimos 5 años yo creo que habrá 20-25 investigadores formados, en toda la Universidad, por eso digo que es una Universidad relativamente pequeña”*.

En relación con su entorno, los docentes destacan la calma de la zona donde se emplaza la Facultad de Ingeniería. Oro Verde es una ciudad ubicada al sur de la capital provincial, e integra el Área Metropolitana Gran Paraná, junto con San Benito y Colonia Avellaneda. Fue creciendo a la luz de las instituciones que se instalaron en su territorio y no cuenta con una fecha fundacional. Oro Verde se identifica como ciudad universitaria a partir de la instalación en su ejido de importantes casas de estudio (Municipalidad de Oro Verde, 2022). Dos cosas destacan los docentes de su llegada a Oro Verde, la tranquilidad del lugar y las personas con quienes se relacionan.

Esta Universidad también prioriza las interacciones con su territorio a través de actividades de extensión universitaria, considerándola una dimensión sustantiva que atraviesa procesos sociales, culturales y económicos que establece mecanismos de integración e interrelación con los actores del territorio tendientes a generar nuevos conocimientos y la apropiación social de los mismos. La Facultad de Ingeniería, sede de los docentes entrevistados aporta con un 10 % de los proyectos de extensión de la UNER (Secretaría de Extensión UNER 2022). Dentro de las actividades que son recuperadas por los docentes son las de permanencia, que tienen como objetivo apoyar la formación de los ingresantes, promoviendo el desarrollo de las herramientas básicas para el tránsito por la vida universitaria (Académica UNER, 2022). Surge por parte de los entrevistados comentarios como: *“una problemática de las Universidades en general, que tienen que dar batalla a eso, a captar el alumno y a mantenerlo”*.

En forma general, podemos decir que los docentes de las UUNN de la región Litoral, no sólo ven a su Universidad desde la docencia y la investigación, sino que suman la perspectiva extensionista a su mirada. En relación a esto, Senejko y Versino (2017) señalan que en Argentina, se facilitó esta tendencia a través de líneas de financiamiento que orientaron las políticas de investigación desde el colectivo universitario a la sociedad, como por ejemplo la

convocatoria a Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO), generada a partir del acuerdo de todas las universidades del país que integran el CIN y la elaboración del Documento I de la Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico del Ministerio de Ciencia y Tecnología: “Hacia una redefinición de los criterios de evaluación del personal científico y tecnológico”. Las autoras reflexionan sobre la evaluación de la investigación aplicada y orientada a la solución de problemas concretos de la sociedad y su posible transferencia al medio, considerando que estos proyectos van más allá de los parámetros tradicionalmente utilizados en la evaluación de las actividades de ciencia y tecnología. Los docentes comentan *“proyectos orientados a proyectos específicos que generen resultados que solucionan algún tipo de problemas, esa parte me gusta, me parece útil”*

La vida en la cultura es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional (e incluso más allá de cada institución, como son las políticas nacionales) y las versiones que son producto de sus historias individuales. Esta adaptación es un proceso universal de todas las culturas, afirma Bruner (1997). Este postulado subraya el lado interpretativo y creador de significado del pensamiento humano y al mismo tiempo reconoce los riesgos, como ha comentado un docente *“la Institución funciona como un país a pequeña escala, tiene su gobierno, tiene su quilombo... ¿no te gusta? Ándate a vivir a Uruguay”*

Limites

Dentro de los límites Bruner (1997) plantea como representamos al mundo a través del lenguaje. Las voces de los sujetos entrevistados posibilitaron resumir que los problemas están en relación con la búsqueda de un lenguaje común con sus estudiantes, no sólo para generar interacciones en el aula sino también en espacios propuestos para la reflexión o los momentos que llevaron a que la clase se convierta en un encuentro virtual. Se puede observar que surgen preocupaciones por parte de los entrevistados cuando es más accesible el discurso de un *youtuber* que de un docente. En otros casos, perciben que las dificultades de interacción se profundizan a medida que disminuye la dedicación horaria o la formación en docencia. Otro punto importante es la referencia al rango del investigador y su participación en la docencia universitaria. Kant, en el Conflicto de las Facultades, hace más de 200 años, reflexiona sobre

los límites de la Universidad, y en ese momento había definido a “los sabios que no pertenecen a la Universidad, que simplemente cultivan una parcela del vasto conjunto del saber” esta mirada constituye una figura que aún hoy prácticamente no se desdibuja según la mirada de algunos docentes universitarios. Entre los relatos *“esta visión que la docencia es un ítem más de CONICET, que cualquier investigador es buen docente y ahí es donde falla”*; *“Uno se horroriza con la docencia universitaria, las pocas herramientas que a veces tenemos, las pedagógicas...bueno, se cruza esta cuestión de CONICET también, esta cuestión de sumar puntos y que, al no tener formación docente, queda mucho a la suerte de cada uno”*. Figueroa (2006) advierte que “La ausencia de reflexión o su resistencia inhibe, en definitiva, la posibilidad de autonomía del individuo y de la propia sociedad. Además, debemos considerar también como un signo de autonomía cuando un sujeto que ha sido socializado en la lógica del autointerés llega a ser capaz de mirar más allá de sí mismo” (Figueroa, 2006).

Nuestras interacciones con otros, dice Bruner, están profundamente afectadas por nuestras teorías intuitivas cotidianas sobre cómo funcionan las otras mentes, estas teorías, que casi nunca se hacen explícitas, se han dado en llamar pedagogía popular. En palabras de los entrevistados: *“Cuando alguien se dedica mucho a docencia te puede enseñar un montón”*; *“pero estoy buscando o intentando alternativas, pedagógicas supongo”*. Según Bruner, una teoría de la educación tiene que encontrarse necesariamente en la intersección entre naturaleza de la mente y naturaleza de la cultura. Esta idea conlleva un alejamiento de posturas esencialistas, deterministas y polares o dicotómicas. Así como el conductismo y el cognitivismo se deshicieron del sujeto (Temporetti, 2006b) el enfoque psico-cultural de la educación de Bruner lo recupera de manera renovada porque entiende que la educación no es una tarea técnica de procesamiento de información ni de aplicación de teorías del aprendizaje (Flores, 2014). La educación “es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura” (Bruner, 1997). Si somos una especie intersubjetiva, hay una igualdad antropológica que es punto de partida para cualquier intercambio lingüístico o no lingüístico que implica un compromiso ético con los demás. Es decir, se habla en el aula para que los estudiantes aprendan contenidos disciplinares, pero también se habla para compartir códigos discursivos, y también se habla para que los estudiantes activen su potencia de actuar

(Flores, 2014). Como relatan estos docentes *“Siempre hay como un feedback, un ida y vuelta, para asegurarme que lo que yo hago realmente valga la pena, para que les llegue, para que aprendan, más allá de la enseñanza creo que es importante el aprendizaje, en base al aprendizaje yo moldeo un poco mis estrategias de enseñanza”*

Para otros la pregunta sería ¿es posible encontrar ética en un estudiante que no quiere aprender sino aprobar o en un docente que no se compromete con su rol? como relatan algunos de los entrevistados. Flores advierte que al dialogar se necesita reconocer un metaprincipio ético, que consiste en que todos estén interesados en escuchar al otro y atender sus argumentos o razones y estén dispuestos a modificar las propias ideas como resultado del diálogo o conversación orientada al entendimiento. En las entrevistas, surge que los docentes de la *“generación joven”*, como se han auto denominado, tienen un vínculo con sus estudiantes, se comprometen, sin embargo, observan en algunos casos situaciones de verticalidad por parte de los que están a cargo de la materia. Sienten vocación por la docencia y también la necesidad de devolver a la Universidad lo que recibieron.

Además, surge con fuerza otras tensiones vinculadas con la docencia universitaria como la dificultad de intercambios durante la pandemia, los sueldos, el presupuesto, las exigencias de ser docentes y de ser investigadores, entre otras. Sin embargo, algunos ven un camino, que comienzan a transitar, y que se vincula con las Ciencias Sociales. Reconociendo los aportes que brindan y la necesidad de gestionar un diálogo más fructífero y duradero. Bruner, considera que la cultura se recrea constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. Esta condición de la cultura de ser un foro otorga a los participantes una función activa en la elaboración y reelaboración de esa cultura, así el enfoque asume a los sujetos no como meros reproductores de sus entornos culturales, sino como formadores y transformadores de su realidad sociocultural (Flores, 2014).

La Comunicación

Narrativa

Este es un intento de encontrar el mundo personal de los docentes, las historias que cuentan y su contexto. Este pensamiento narrativo, como lo describe Bruner (1997), tiene sus raíces en el genoma humano o viene dado en la naturaleza del lenguaje. La importancia de la

narración para la cohesión de una cultura es tan grande como lo es para estructuración de la vida de un individuo.

La posibilidad de cursar estudios universitarios *“éramos 8 hermanos...sino hubiera sido gratis no hubiera podido estudiar”*; *“venirme acá, venirme solo, venir a una pensión, éramos 14 vagos, todo el tema de la inundación... estudiar, yo trabajaba ...la carrera la hice siempre trabajando y me costó bastante, después hice el doctorado”* la posibilidad de crecer *“mi crecimiento personal se lo debo a la Universidad y a las oportunidades que te brinda la Universidad como institución”*, los mensajes que recibieron de los profesores cuando se iniciaban en la vida universitaria, los mensajes que le dan a sus estudiantes *“respetar el trabajo del otro, compartir ideas”* son relatos de la cultura que envuelve a la vida en la Universidad. *“yo creo que la política de la Universidad nos apoya, nos fomenta en todo lo que es investigación y docencia... ahora estamos incursionando en extensión que me encanta”*

Estos relatos muestran de dónde vienen e incluso hacia dónde van cuando relatan las decisiones tomadas al finalizar los estudios de grado *“no fue un comienzo tan sencillo en ese momento”*. Como dice Bruner (1997) encontrar un lugar en el mundo, la casa, el colega, el trabajo, los amigos, es un acto de imaginación. Esos actos de imaginación, respecto a su lugar y su entorno se hacen presentes cuando los entrevistados describen su entorno institucional. Puede que el pensamiento sea un poco más que una forma de charlar y conversar sobre algo que no podemos observar. Esta idea sirve para darle al pensamiento alguna forma que sea más visible, más audible, más referible y más negociable (Temporetti, 2010). Un sistema de educación debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar una identidad dentro de esa cultura. Estos narradores, ya no están en soledad, revisan sus vivencias, se entran con sus semejantes, pensando en lateral, en un tiempo y en un lugar como nos dice Temporetti (2014) son sujetos que conocen, investigan, se educan y aprenden, para nada vacíos sino con capacidades originarias, geopolíticamente situados y enredados en la trama simbólica de culturas particulares. Reconocen sus necesidades de revisar su formación docente, pero trabajan por cambiar, repensar, estudiar y comprender su entorno universitario. Intentan llegar a lo que Temporetti describe con tanta claridad *“el educador enseña no en el sentido de instruir con reglas o preceptos sino advirtiendo, guiando, indicando, poniendo señales,*

proponiendo un orden como posible por si el lector o el educando se pierden, se confunden o se olvidan. Comunican, conversan, intercambian y cuestionan” ... “Se asemeja a una aventura entre resquicios y ocasiones, entre vínculos y compromisos utilizando herramientas intelectuales propias y heredadas que atesoran el esfuerzo humano del pensar y del obrar”. Bruner (1997) argumenta que es muy probable que la importancia de la narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo. La habilidad para construir narraciones y para entender narraciones es crucial en la construcción de nuestras vidas y la construcción de un lugar para nosotros mismos en el posible mundo al que nos enfrentamos.

Cuando Bruner (1997) analiza el pensamiento narrativo, enfatiza que la construcción de nuestras vidas y la construcción de un “lugar” para nosotros mismos en el mundo está mediada por la habilidad para construir narraciones y para entenderlas. La narración interpretativa es una forma de pensamiento apropiadamente disciplinada para construir la condición humana pasada, presente y posible (Temporetti, 2010), los docentes comentan: *“yo me recibí en la Facultad, me quedé en la Facultad y sigo en el mismo lugar, o sea que el crecimiento es constante y para mí es importante pertenecer a la Universidad”*

Interacción

La ciencia es un modo de vida, un arte transmitido de maestros a aprendices nos dice Nubiola. Por esta razón, la clave del avance del conocimiento y del desarrollo de las ciencias no es la revolución, sino la comunicación. La comunicación entre los miembros de una comunidad científica es esencial para el escrutinio de la evidencia y de los resultados alcanzados. Por eso, la verdad y el conocimiento se sitúa en el nivel de la comunidad científica en vez de en el investigador individual. Peirce había afirmado con claridad que la comunidad científica, lejos de ser una asamblea o un parlamento cuyos miembros se pelean unos con otros con fieros argumentos, debe ser más bien como una familia. Según Peirce una comunidad científica debería ser una comunidad afectiva (Nubiola, 2011). En las entrevistas surge: *“tratar de generar un ambiente cómodo, donde ellos puedan preguntar sin sentirse juzgados, que puedan preguntar lo que quieran preguntar... que se sientan a gusto conmigo como entre ellos”*

Estas interacciones en el aula suponen como mínimo un profesor y un aprendiz, como vimos previamente, las interacciones son siempre potenciadas por estos jóvenes docentes, pero reconocen que en determinadas actividades el diálogo se ve favorecido *“en un trabajo práctico es constante, es todo el tiempo, porque estamos interaccionando”*. No es tarea fácil, sin embargo, siempre buscan que esté presente *“La comunicación con los alumnos es una de las cosas que más tiempo insume y es a la que le doy más importancia”*. Bruner (1997) resalta que, a diferencia de otras especies, los seres humanos se enseñan unos a otros deliberadamente en contextos fuera de aquellos en los que se usará el conocimiento que se enseña. Se suele decir que esta especialización descansa sobre el don del lenguaje y el increíblemente desarrollado talento para la intersubjetividad, esa habilidad humana para entender las mentes de los otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios.

En las entrevistas surge la preocupación por esas interacciones, reforzando el diálogo, preparándose para acompañar en el proceso, preguntas y respuestas que van en ambos sentidos, que intentan guiar, comprender, ejemplificar, aconsejar, generando un espacio *“descontracturado y relajado”* para que el diálogo esté presente. Reconociendo que sus estudiantes son atravesados por inquietudes y realidades diferentes a las que ellos vivieron en los años de estudiantes, pero tratando de que la palabra circule. Flores (2014) resalta que el problema mayor para negociar, acordar o consensuar, es que los participantes en la interacción educativa no están en igualdad de condiciones, la asimetría es condición de posibilidad de la enseñanza en cuanto a saberes, así como la simetría es condición de posibilidad de la enseñanza en cuanto a condición humana, y ésta frecuentemente no es asumida como tal por algunos docentes, sin embargo, estos docentes se muestran abiertos a las interacciones con sus estudiantes *“profe me iba a cambiar de carrera pero como te tuve a vos me quedé, descubrí que esto es lo que me gusta. Esas cosas a mí me duran, es como una inyección de adrenalina y felicidad que me dura todo el cuatrimestre”*. Además, al dialogar se necesita reconocer un metaprincipio ético, que consiste en que todos estén interesados en escuchar al otro y atender sus argumentos o razones y estén dispuestos a modificar las propias ideas como resultado del diálogo o conversación orientada al entendimiento. De tal modo, la “habilidad” para coordinar intenciones o negociar significados, debería ser un contenido de la enseñanza (Flores, 2014).

La tarea de educar a una nueva generación que vive en un mundo que está atravesando cambios muy rápidos, lo que implica educar para algo que aún es impreciso, hasta incierto. Es por eso por lo que necesitamos repensar la educación como nos inducen a hacerlo Branda y Rampoldi Aguilar (2016). El acto de conceptualizar o abstraer, es decir, pensar, requiere de una estrategia que se desarrolla en una serie de encuentros que se van entramando con la información. Como dice Bruner (1997), uno de los regalos más importantes de la psicología cultural puede hacer a la educación es la reformulación de la calle de dirección única. Los aprendices también se “andamian” unos a otros, pero también en estas interacciones se busca que los estudiantes alcancen un juicio sensato, que lleguen a confiar en sí mismos, que trabajen bien unos con otros. Como sugiere el culturalismo de Bruner, no reducen el papel del profesor ni su autoridad, más bien el profesor anima a otros a compartirla, como comentan: *“pero marcar la diferencia que uno sigue siendo el docente, por más que uno sea buena onda”*

El desarrollo intelectual depende de una interacción sistemática y contingente entre el que enseña y el que aprende. Desde Sócrates el diálogo puede hacer que la gente descubra cosas profundas y de gran sabiduría. Las emociones y los sentimientos están implicados en los procesos de creación de significados y en nuestras construcciones de la realidad. Los intercambios interpersonales son intercambios simbólicos y los símbolos no funcionan por sí mismos. Tal vez dominar las presuposiciones tácitas que guían nuestras interacciones irreflexivas con los demás sea muy parecido a dominar un lenguaje (Temporetti, 2010).

Bruner (1982) resalta que, si relacionamos la práctica de la enseñanza y el lenguaje, vemos que existe una implicación inmediata que se deduce del carácter bifacético del lenguaje, por un lado, es un modo de comunicación y por el otro, un medio para representar el mundo acerca del cual estamos comunicando. A medida que desarrollamos un sentido de nosotros mismos (*self*), el mismo modelo ingresa en la manera en la que interpretamos ese texto, que es nuestra propia lectura de nosotros mismos. Así, el *self* universitario refleja el conjunto de actitudes de la cultura en la Universidad hacia el conocimiento.

Externalización

La principal función de toda actividad cultural colectiva es producir “obras” que alcanzan una existencia propia. Encabezando la lista, dice Bruner (1997) las obras colectivas producen y sostienen la solidaridad grupal, ayudan a hacer una comunidad, esto pueden percibirse porque en los discursos de los docentes se expresa como un progreso general más que individual, crean formas compartidas de pensar.

La construcción de significados también se hace viable a través de la externalización. De este modo se rescata la actividad psicológica del estado implícito haciéndola más pública, negociable y más solidaria. Al mismo tiempo la hace más accesible a la reflexión y metacognición. Hay muchas y variadas formas de construir significados ya que hay múltiples formas de usar la mente y de conocer. La acción humana (y también sus externalizaciones) se despliega casi siempre como acción conjunta, interactiva e intersubjetiva. En el transcurso de la interacción social, los interlocutores modifican y transforman su comprensión del escenario discursivo, lo cual implica un proceso permanente de «negociaciones» para mantener la comunicación, enriquecer el conocimiento y avanzar en el dominio de las tareas propuestas. Desde esta mirada sociocultural los problemas e interrogantes que se formulan apuntan a indagar en qué medida y de qué manera las distintas modalidades de interacción e intersubjetividad y los sistemas simbólicos de cada cultura constituyen y conforman la psicología y las adquisiciones de los sujetos (Temporetti, 2010).

En los últimos años se manifiesta una tendencia a la reflexión acerca de las transformaciones que se han dado en los conocimientos producidos en la Universidad. Ello ha permeado el lenguaje de algunos responsables de la gestión pública, justificando ciertos cambios en las políticas orientadas a la promoción de actividades centradas en la interacción ciencia-sociedad. Estas acciones vinculadas con el territorio son frecuentes en las universidades de la región Litoral, estos jóvenes se incorporan a las acciones de extensión, y comentan *“participar de algunos talleres de extensión universitaria y, me hizo como un click”* pero no solamente relatan sobre las actividades, la Universidad también genera nuevas formas de pensar *“aprender a abrir las cabezas, las revoluciones las da la Universidad. El hecho que todos los profesionales somos y aceptamos esta diversidad cultural, sexual...”*. Además, en las entrevistas surge que la Universidad aporta a la sociedad con conocimiento que puede ser

recuperados en los otros niveles de educación, en la salud, en proyectos que se vinculan con la sociedad, *“la Universidad está muy cerca de la sociedad, de las demandas que tiene la sociedad, y la sociedad está muy cerca de lo que se genera dentro”*.

Senejko y Versino (2017) reflexionan sobre la investigación aplicada y orientada a la solución de problemas que surgen de la sociedad. La incorporación de actores extraacadémicos a los procesos de construcción de conocimientos promueve la intersección de las funciones de investigación con las actividades de vinculación, transferencia y extensión. En consecuencia, la producción de conocimientos con otros actores sociales promueve la cooperación y la apertura de los espacios de investigación hacia el territorio, estas acciones de extensión, transferencia y vinculación forman parte de la cultura universitaria del litoral argentino según relatan los entrevistados.

La Continuación

Constructivismo

La realidad se hace, no se encuentra. La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de las tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura. Bruner (1997) nos dice, la Educación debe concebirse como una ayuda para que los estudiantes aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera.

El enfoque hermenéutico asume que la función del lenguaje es clave en la construcción de sentidos, porque los pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente, el sentido proviene del propio discurso, no de su referencia, de tal modo, la subjetividad como construcción social se conforma en el discurso (Flores, 2014).

Las herramientas que estos docentes construyen para que sus estudiantes puedan abordar de la mejor manera sus asignaturas son muy variadas, relacionar lo que se va a realizar en el laboratorio con la teoría, proponer nuevas actividades para los trabajos prácticos, llevar adelante debates, dramatizaciones, proponer actividades que recuperen sus intereses, realizar actividades cortas, que sean atractivas visualmente, reformular los problemas, realizar actividades que se vinculan con la profesión, entre otras. Observando y registrando los

cambios y las devoluciones que los estudiantes realizan de estas construcciones. En el momento de la creación de estas construcciones reconocen la importancia del trabajo en equipo *“Este no es un trabajo solitario, el de la docencia, trabajar con otros te permite tener otro punto de vista, te permite enriquecerte de muchas formas, te permite reflexionar”*. Sin embargo, para otros las posibilidades de construcción se ven obstaculizadas *“hay gente que viene de la vieja escuela, que es resistente a los cambios, entonces se arma un tire y afloje”*.

Garay (2005) refuerza la idea de la producción colectiva en la educación, desestimando que la eficacia sólo dependiera de la dimensión individual, de la voluntad, la formación y el compromiso del sujeto. En sus reflexiones, pone el foco en la posibilidad de poder, de hacer y de imaginar otros modos de enseñar y de aprender. Otro lugar y otro papel de las instituciones educativas para los sujetos y la sociedad. Con la meta que, en la sociedad del conocimiento, todos puedan apropiarse del conocimiento como proceso, como producto y como recurso para producir y crecer.

Retomando la idea de *self* de Bruner (1982), si el estudiante no llega a desarrollar ningún sentido de la intervención reflexiva con el conocimiento que encuentra en el aula, el joven estará actuando continuamente desde afuera, el conocimiento lo controlará y lo guiará. Si logra desarrollar ese sentido, controlará y seleccionará el conocimiento según sus necesidades. Si desarrolla un sentido del *self* que se base en su capacidad para ahondar en el conocimiento para sus propios usos, y si puede compartir y negociar el resultado de sus profundizaciones, llega a ser uno de los miembros de la comunidad creadora de la cultura.

Esta condición de la cultura de ser un foro, como lo denomina Bruner, otorga a los participantes una función activa en la elaboración y reelaboración de esa cultura, así el enfoque asume a los sujetos no como meros reproductores de sus entornos culturales, sino como formadores y transformadores de su realidad sociocultural, el estudiante es a la vez un agente elaborador y receptor de conocimientos. Esto implica que los estudiantes puedan pensar por sí mismos, sin reproducir la perspectiva del docente. Es decir, se habla en el aula para que los estudiantes aprendan contenidos disciplinares, pero también se habla para compartir códigos discursivos, y también se habla para que los estudiantes activen su potencia de actuar (Flores, 2014). Dice uno de los docentes *“es como abrir un poco el juego de la fantasía”*. Esta visión puede incidir en la enseñanza universitaria, donde el lenguaje es

el medio de intercambio priorizado, si los docentes afrontan el desafío de revisar la tolerancia liberal hacia las diferencias y divergencias con una actitud comprometida con la construcción conjunta de significados, sin dejar de permitir y promover la contraactitud, así sus prácticas podrían ser auténticamente inclusoras de la alteridad, aspecto especialmente necesario en realidades como la nuestra, donde muchas culturas y sujetos están invisibilizados y acallados. Negociar significados entonces, implica un presupuesto ético, que todas las voces sean escuchadas, en otras palabras, que todos los sujetos sean reconocidos como tales (Flores, 2014).

Instrumentalismo

La educación, como se realice y en cualquier cultura, siempre tiene consecuencias sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben, nunca es neutral, siempre es política, nunca deja de tener consecuencias sociales y económicas, nos dice Bruner (1997).

Uno de los principales postulados educativos de una psicología cultural es que la “escuela” nunca puede considerarse culturalmente autónoma. El que enseña, que modos de pensamiento y que registros de habla cultiva en sus estudiantes, no puede aislarse de como la escuela se sitúa en la vida y en la cultura de sus estudiantes. El currículo no sólo se trata de materias, nos dice Bruner. En este sentido, los docentes resumen cuáles son los instrumentos que los estudiantes reciben de la educación universitaria y pública, y la primera que surge es la posibilidad de acceder a estudios superiores sin costo, hecho poco frecuente en el resto del mundo. *“Te da el conocimiento y después te da la estructura. Te da el libro y la biblioteca”* dicen los entrevistados, la Universidad *“empareja”* las oportunidades para todos los argentinos *“incluye a la gente y acomoda esas desigualdades”*, la posibilidad de acceder al conocimiento mientras también se aprende a defender las ideas, la posibilidad de conocer otras culturas a partir de los intercambios internacionales, la posibilidad de seguir estudiando en posgrado, *“capacidad de razonar, pensamiento crítico, si, pensamiento crítico, cultura científica”*; *“también te forma éticamente”*; *“que sean seres más que nada sociales”*; *“la responsabilidad de llevar adelante una sociedad a partir del conocimiento”*; *“si me preguntas que te da la Universidad y la primera que me viene a la mente es esa, la riqueza cultural y humana que te da”*. En síntesis, la caja de herramientas, instrumentalización de la cultura universitaria, es de muy diverso tipo, además del

conocimiento aporta una visión amplia de la sociedad, sus relaciones y los instrumentos para crecer en reflexión, en ética, en comprensión, en tolerancia, en experiencia, entre otras.

La educación no se sostiene sola, y no puede diseñarse como si se sostuviera sola. Existe en una cultura. La cultura también tiene que ver con el poder (*“Che, me reemplazas en la clase, a lo mejor, uno lo ve como una oportunidad y después cuando sos más grande decís, che, este me dio la clase porque no tenía ganas de darla”*), las distinciones (*“siempre salí muy satisfecho de lo que hice”*) y las recompensas o no (*“la sensación de que uno es medio prescindible para el sistema”*). No es politizar la educación sino ver que ya está politizada y que su aspecto político necesita tomarse en cuenta esclarece Bruner.

Institucional

El término institución hace referencia a los establecimientos educacionales, organizaciones observables en espacios y tiempos concretos. A medida que la educación se institucionaliza en el mundo desarrollado, se comporta como hacen a menudo las instituciones y sufren ciertos problemas comunes. Las culturas se pueden concebir como sistemas de intercambio elaborados, con variados medios de intercambio, como el respeto, ciertos bienes, la lealtad y ciertos servicios. Bruner (1997) resalta que las instituciones imponen su voluntad a través de coacción, a veces implícita otras explícita. Las instituciones hacen la tarea seria de la cultura, en ciertas ocasiones es una tarea ambigua e incierta. Además, aclara, si bien las instituciones se pueden complementar funcionalmente unas a otras, también compiten por privilegios y poder. Hay una relación recíproca entre la educación y las otras actividades institucionales principales de una cultura: la comunicación, la economía, la política, entre otras.

Según Garay (1999) una institución es un producto instituido, que ha estado precedida de un proceso de constitución llamado institucionalización. En las instituciones, se instituyen fronteras entre el adentro y el afuera, se produce una cultura institucional, que tiende a homogeneizar. En Argentina, el modelo de escuela pública estatal, laica y gratuita arribó con la colonización inmigrante, aunque en Europa Occidental tiene más de tres siglos. Por lo tanto, para el análisis, se debe reconocer una institucionalización fallada en el origen de los

proyectos de reformas educativas. Para la Universidad en Argentina el modelo lo definió la Reforma universitaria de 1918.

Cabrera, desde la UBA en el 2008 planteaba algunas cuestiones respecto a la institución universitaria. Los argentinos supimos concebir muchas discusiones sobre qué Universidad queremos. Libre o laica, gratuita o arancelada, elitista o de masas, con ingreso irrestricto o con filtro. Sin embargo, la principal encrucijada nunca fue planteada: ¿queremos una Universidad profesionalista o una Universidad científica? Para dar esa respuesta nos brinda pistas, la Universidad científica es el modelo elegido por los países del primer mundo, es cara, crear conocimiento cuesta. Estudiantes y profesores tienen dedicación exclusiva, tienen ciclos básicos comunes con una intensa formación en ciencias básicas: matemática, física, química y biología. Estos cursos básicos suelen estar a cargo de los respectivos departamentos. En las científicas, suele haber muchas materias optativas y comunes entre diferentes carreras, tienen un contenido interdisciplinario importante. Las universidades científicas son pequeñas, y pone como ejemplo que las emblemáticas MIT o Harvard que no superan los 18.000 estudiantes.

La difícil articulación entre las funciones de docencia e investigación están presentes en las UUNN, de las dos, se prioriza la investigación lo cual, en verdad, es estimulado por un sinnúmero de signos institucionales. Entre ellos, además de los estímulos materiales, el más importante es, sin duda, “el reconocimiento de la comunidad científica nacional e internacional” (Camilloni, 1995).

Derrida, resalta que las instituciones universitarias, que son también efectos de la razón, desempeñan un papel esencial en la sociedad. Hoy, la competencia y los conflictos pueden ser muy graves entre centros de investigación no universitarios y Facultades universitarias que realizan, a la vez, investigación y transmisión del saber, producción y reproducción de los conocimientos. Estos problemas no permiten circunscribir la Universidad desde el momento en que conciernen a la política de la investigación científica (Derrida, 1984). En El conflicto de las Facultades, la Facultad de Filosofía es la que siempre debe estar presente, la que sólo se somete ante la autoridad de la razón, la que se encarga de plantear las interrogantes que nadie hace. En este momento universitario, todos deberíamos ser invitados a un permanente ejercicio de interrogación, a ser el ala izquierda en el ámbito de los saberes

superiores. La resistencia a todo dogmatismo, a todo paternalismo, a todo autoritarismo. Para Kant, la Universidad representa una institución de vigilancia y promoción de la autonomía en el ámbito intelectual y social.

Bruner (1997) nos plantea una nueva pregunta, cómo es la interacción entre la mente y la cultura y cómo los individuos se adaptan a esa demanda en la medida que afecta sus vidas, de qué forma estos docentes se adaptan a vivir institucionalmente. Estas reflexiones también son reconsideradas por Garay (1999) quien subraya el aspecto fundamental de los fenómenos institucionales lo constituye la lógica tripartita. Una triple relación: del individuo con la institución, del individuo con el o los grupos y la relación del individuo con el grupo en la institución. La estructura institucional nunca es binaria.

La institucionalización o génesis, comenta Garay (1994), es reinventada desde el presente, imaginario retrospectivo que conforma la “mitología de los orígenes”, la cual tiene valor simbólico para los sujetos que lo inventan y reinventan. Es una fuente de sentido a las identificaciones con la institución. Las UUNN de la región Litoral encuentran su origen en la Reforma Universitaria, este fuerte mandato da forma a lo que hoy la UNL sigue sosteniendo a través de las actividades de extensión (plano con la sociedad, como lo denomina Garay), la libertad de cátedra, los concursos docentes y el apoyo a las tareas de investigación disciplinar (plano que surge de la Reforma y es retomada por Ley de Educación Superior), además, ambos son reconocidos por los entrevistados (socialización institucional) lo que otorga identidad al proceso de institucionalización. Proceso concreto, que deja sus marcas en las estructuras, en la dinámica, en las prácticas, en los logros y fracasos, en los conflictos al interior de la organización, en cada establecimiento (Garay, 1994).

En grandes momentos históricos de revolución de una institución, de profundas transformaciones, surgen luchas de fuerzas las que tienden a transformarla, quebrarla o extinguirla. A estas fuerzas se las llama instituyentes, productoras de nuevas ideas y valores, explica Garay, a partir de estos movimientos instituyentes surgen la UNR y la UNER. La oferta educativa originarias de la UNL estaba conformada por dos unidades académicas en Santa Fe (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y Facultad de Química Industrial y Agrícola), tres en Rosario (Facultad de Ciencias Médicas y Farmacia, Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales Aplicadas y Facultad de Ciencias Económicas,

Comerciales y Políticas), una en Paraná (Facultad de Ciencias Económicas y Educativas), y una en Corrientes (Facultad de Agricultura, Ganadería, Industria y Afines). En noviembre de 1968 se sancionó la ley de creación de la UNR, por lo que la UNL quedó reducida a la zona norte de la provincia de Santa Fe y a la provincia de Entre Ríos. Posteriormente, en 1973, Entre Ríos logra materializar su propia Universidad, provocando un nuevo desmembramiento de la estructura. A esta situación UNL la enfrenta con la diversificación. Actualmente la Universidad abarca un amplio espacio territorial, ya que sus unidades académicas se localizan en las ciudades de Santa Fe, Esperanza a lo que se suman el Centro Universitario Reconquista-Avellaneda, el Centro Universitario Gálvez y la Sede Rafaela - Sunchales. Las unidades académicas son diez: Facultades: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (que preexiste a la conformación de la UNL y cuyos antecedentes se remontan a 1889, bajo otra jurisdicción); Facultad de Ingeniería Química (creada en 1919); Facultad de Humanidades y Ciencias (fundada en 1953), antes Facultad de Formación Docente en Ciencias, de la que depende el Instituto Superior de Música; Facultad de Ciencias Económicas (creada en 1968); Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (de 1970); Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (creada en 1973) de la que depende la Escuela Superior de Sanidad; Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (creada en 1985); Facultad de Ciencias Agrarias (creada en 1997); Facultad de Ciencias Veterinarias, cuyo origen coincide con la unidad académica antes mencionada; y la última es la Facultad de Ciencias Médicas que comenzó como Escuela de Ciencias Médicas (en el año 2006). Las Escuelas Preuniversitarias: Escuela Industrial Superior anexa a la Facultad de Ingeniería Química, y la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja dependiente de las Facultades de Ciencias Agrarias y Ciencias Veterinarias, Escuela Secundaria de la UNL, Escuela de Nivel Inicial y Primario y Jardín Maternal La Ronda. También forman parte catorce Institutos de investigación y transferencia de doble dependencia con CONICET.

Sin embargo, en las entrevistas no se trasluce la socialización institucional de cómo y porque fueron institucionalizadas la UNR y la UNER. Esto puede estar relacionado con el momento histórico de la creación de la UNR que, como ya se comentó en la introducción, de una parte de su historia inicial no quedan registros en los archivos de la Universidad. La UNR adoptó el Estatuto de la UNL del año 1966, luego dictaría el suyo propio en el proceso de normalización que finalizó con el llamado a elecciones recién en el mes de abril de 1986 (e-

Universitas, 2022). Situación similar se dio en UNER donde también en 1986, por primera vez, las autoridades fueron elegidas en Asambleas de los tres claustros, surgiendo así los consejos directivos y decanos de cada Facultad (UNER, 2019).

La institución es en sí proceso: el movimiento de las fuerzas históricas que hacen y deshacen las formas. En estas luchas entre instituido e instituyente se generan microhistorias que a modo de corriente subterránea alimentan disputas actuales. Pueden llegar a prefigurar estilos de funcionamiento, rostros de la identidad institucional (Garay, 1994).

Retomando las microhistorias de los docentes de UNL, en sus entrevistas comentan *“La Universidad para mí fue un refugio enorme”*; *“la UNL es mi casa”*, describen a su relación con sus pares como su familia, sus amigos, la comunicación es abierta y franca entre los miembros de la comunidad *“cuando me cruzo con las autoridades me saludan”*; *“somos una gran comunidad, que entre todos nos prestamos cosas, que no tendríamos porque, pero eso es lo lindo, que seguimos siendo como una gran familia”*, *“tener una persona como jefe que te deja crecer... te impulsa”* viajan a otras universidades del mundo y comentan *“tengo un sentido muy de pertenencia y en cierta manera siento que abandono una familia”*. Además, sienten pertenecer a una Universidad de prestigio, *“en constante ascenso”*. Con respecto a la investigación comentan: *“lograr cierto estándar de calidad de investigación. Publicar en ciertas revistas, no siempre, pero muchas veces significa que estás haciendo ciencia de buena calidad”*, para otros: *“yo creo que la política de la Universidad nos apoya, nos fomenta todo lo que es investigación”*; *“hay libertad para explicar corrientes distintas”*. Además de este apoyo a la investigación, previamente también se discutió el fuerte apoyo a las actividades vinculadas con el territorio. En lo referente a lo económico *“la Universidad banca mucho para que los chicos puedan estar desde el primer momento en contacto directo con el laboratorio”*. Con respecto a la política nacional, ellos observan que influye más en CONICET que en la Universidad, como que la Universidad mantiene cierta estabilidad a pesar de los cambios políticos, por el contrario, la UNL ha llegado a *“extenderse”* en el territorio, relatan que incluso autoridades de UNL luego fueron autoridades locales. Algunos que también tienen vínculo con UNR explican *“La Universidad (UNR) es como más un centro académico... en cambio acá, la Universidad tiene una función diferente, una función en extensión universitaria que la UNR no tiene, es como dos formatos distintos”*.

En relación con esto, Garay (1994) dice es esencial destacar que tanto las instituciones como los individuos y los grupos se constituyen a partir y siguiendo demandas y criterios de la sociedad. En efecto, la sociedad define culturas. Construye representaciones colectivas, simbólicas e imaginarias, que orienta tanto el funcionamiento institucional como la conducta de los hombres. Se trata, entonces, de la “instancia social” de lo institucional. Efectivamente, las instituciones, más allá de sus fronteras, se apuntalan, encuentran su sentido, en el campo social. Así, UNL es institucionalizada por la juventud reformista que imagina una nueva cultura universitaria y se consolida en una franca relación con su entorno (Garay, 1994).

Los docentes de UNR se sienten cómodos de pertenecer a una Universidad pública, sienten que el laboratorio y dar clases les da felicidad y se quisieron quedar. Comentan que *“desde Rosario, vemos a la Universidad Nacional del Litoral como más ejecutiva, más abierta a los proyectos con otras instituciones”* mientras que UNR está empezando. En este sentido comentan que sería importante que *“los estudiantes... tengan en mente cual es el entorno en el cual se van a desarrollar”*. Reconocen muchas políticas que son importantes como las políticas de conectar, de género, entre otras, *“que van más allá de lo puramente académico”*. Con respecto a la Carrera docente aseguran que *“la gran mayoría no lo recorre, no lo puede lograr”* y consideran que *“es una organización bastante verticalista”* pero también reconocen que *“hay muy buena formación académica”*. Reconocen que falta aún recorrer un camino para incluir otros sectores diferentes de la clase media, y sienten posible *“poder poner uno la pelota, de buscar mejorar”*. Una docente que está en relación con ambas UUNN dice *“me parece que la UNL tiene un carácter más... es como si fuera una Universidad más nueva ¿si? la UNR tiene algunas cosas muy quedadas en el tiempo, un poco más burocrática”*. La alteridad, dice Garay (1994) plantea el conflicto y la rivalidad entre los miembros, angustias y peligros específicos, sacrificios y renunciamientos de los propios deseos y las pulsiones. Para resolverlos, o al menos, intentarlo, las instituciones crean valores, emblemas valiosos, normas y reglas que sirven como “ley organizadora” del espacio, el tiempo, la tarea y de la vida social y mental de los miembros que la forman. Si bien existen estatutos que aseguran el acceso a los concursos y el crecimiento dentro de la institución, en la vida real, las “probabilidades estadísticas” fueron calculadas por los docentes, por lo que ven limitadas posibilidades para que ese crecimiento sea alcanzado, a lo que se suma una fuerte incomodidad vinculada con la asimetría que tienen con sus superiores. Transponiendo

en la superficie sentimientos encontrados entre el pertenecer y el no avanzar. Siguiendo las pistas que nos deja Bruner en su Psicología Cultural, la conflictividad cultural no lo preocupa, porque confía en los acuerdos, es una confianza en la condición humana y en el lenguaje como medio para el entendimiento.

Los docentes de UNER se han formado en las otras UUNN de la región Litoral y reconocen que es una Universidad pequeña, con un fuerte apoyo desde el área pedagógica tanto para los estudiantes como para los docentes y que busca diferenciarse con propuestas de carreras innovadoras. Otra docente comenta que ella en UNR nunca tuvo contacto con el decano mientras era estudiante *“no tuvimos nunca un recibimiento como ingresante, ese tipo de cosas, de pertenencia, creo que la Universidad, la UNER, se lo logra transmitir”*. La pertenencia se construye desde el primer día de clase, la UNER escucha al alumnado, lo acompaña en su proceso universitario. *“Vos entras a la Universidad y ya sos parte de una comunidad, te integran muy rápido”*; *“ en la UNR, ahí empecé como auxiliar alumno, de segunda, después como auxiliar de primera, lo que pasa es que éramos muchos en la cátedra y eran muchísimos los alumnos, entonces entrabas como auxiliar probablemente terminarás siendo auxiliar durante varios años, y para poder llegar a JTP era bastante complicado... ahora (en UNER) soy Adjunta... hay proyectos, todos hemos terminado nuestras carreras de posgrado”*. La constitución de una institución instituye fronteras, más o menos precisas, más o menos permeables, entre el adentro y el afuera; decide sobre los individuos que la integran, UNER apuesta a la permanencia de sus estudiantes a través de estrategias pedagógicas y de integración social.

Así, sólo mirando desde la superficie podemos decir que las universidades se conforman en conjuntos institucionales, con una acción colectiva con educadores que día a día sostienen la educación pública, que están en las aulas o en los laboratorios, que es el lugar donde se producen los actos educativos; y no como docentes solitarios en sus trincheras disciplinares, sino formando parte de una acción colectiva. Garay (2005) asegura que la praxis educativa es cultural, social e histórica y como tal, una producción colectiva, aunque a la conciencia de los actores aparezca como lo contrario; como si su eficacia dependiera sólo de la dimensión individual, de la voluntad, la formación y el compromiso del sujeto. (Garay, 2005).

Conclusiones y Perspectivas futuras

En el análisis del ámbito de las Competencias surge que estos jóvenes docentes están comenzando a realizar y a valorar sus prácticas vinculadas con la organización de las tareas docentes, lo que les genera nuevos desafíos. Los resultados permitieron observar que es posible asociar que el Profesor se percibe cerca de la evaluación y planificación de la clase mientras que el Auxiliar docente tiene una percepción de su “Yo docente” medianamente cerca de la organización de cada clase. Por otra parte, los Auxiliares se perciben cerca de la comunicación con los estudiantes y los Profesores medianamente cerca de las TICs. Las metodologías utilizadas están ampliamente vinculadas con actividades prácticas o teórico-prácticas, buscando nuevas estrategias centradas en los estudiantes. La comunicación con el estudiantado y con sus pares toma un lugar preponderante en su accionar docente, coincidente, además, con los dos postulados teóricos seleccionados para vertebrar esta Tesis. Centrando los procesos de reflexión en las diferencias entre las Ciencias Biológicas y las Sociales. La práctica docente, en sí misma, no es suficiente para lograr el abordaje adecuado de las Ciencias de la Educación. Lo que queda claro, es que, como toda Ciencia, tiene su propio lenguaje, sus propios métodos de investigación y una metodología de aplicación distante a la de la investigación en Ciencias Biológicas.

En el Ámbito del Culturalismo, la cultura brinda los instrumentos para entender nuestros mundos en formas comunicables. Estos docentes, con distintos puntos de partida están ahora extrapolados hacia el futuro, hacia un Yo con posibilidad, que valoran de forma positiva su recorrido en la Universidad, con protagonismo e influenciados por la disponibilidad de apoyos ofrecidos desde su entorno. Sus perspectivas de la Universidad están relacionadas con sus lecturas del entorno. Los docentes de las UUNN de la región Litoral, no sólo ven a su Universidad desde la docencia y la investigación, sino que suman la perspectiva extensionista a su mirada. Los docentes de UNL perciben un fuerte vínculo que la Universidad conserva con su territorio, pero a su vez ha ido evolucionando en esta interacción, sumando vinculación tecnológica e interacción con los otros niveles educativos de la región. Con distintas estrategias entrelaza su relación con la sociedad, de cara al futuro, pero entramando de forma coordinada la relación entre sus distintos claustros. Los docentes de UNR en sus discursos resaltan la importancia del carácter público de la enseñanza y su

elevado nivel académico, que se relaciona estrechamente con la investigación. UNR ha iniciado un camino en reconocer su entorno pero que aún debe fortalecer. Los de UNER perciben que se trata de una Universidad pequeña pero que va dando sus pasos con carreras no tradicionales, conectadas con las necesidades de la región, y con especial atención al crecimiento en el área de investigación disciplinar.

Los límites que se plantean desde la cultura se vinculan con la predisposición al diálogo y a encontrar un lenguaje común con sus interlocutores. La comunicación tiene un puesto central en su mirada, narran sus entornos y sus historias, relatan haber encontrado su lugar, su familia, sus amigos. Resaltan de forma especial las interacciones con sus estudiantes y la constante búsqueda de estrategias para lograrla y sostenerla. La externalización está claramente vinculada con el diálogo que tiene la Universidad con su territorio. En el aula o laboratorio construyen estrategias que guían a sus estudiantes a procesos de intervención reflexiva con el conocimiento. La caja de herramientas, instrumentalización de la cultura, es de muy diverso tipo, además del conocimiento, aporta a sus estudiantes una visión amplia de la sociedad y sus relaciones y la potencialidad de crecer en reflexión, en ética, en comprensión, en tolerancia, en experiencia.

Las instituciones del Litoral, se han convertido en faros que iluminan a su entorno, sus historias institucionales son permeadas de diferente manera a los docentes de las Ciencias Biológicas que han sido entrevistados. UNL se jerarquiza por ser centenaria y por conservar las tradiciones que la institucionalizaron, pero crea de forma constante nuevas relaciones con su entorno e invita a sus integrantes a avanzar con nuevas propuestas, generando una fuerte sensación de pertenencia desde la mirada de sus docentes. UNR tuvo que esperar para ser institucionalizada casi medio siglo, pero cuando lo pudo lograr, se convirtió en una de las macro universidades de Argentina, fortalecida en la academia y la investigación disciplinar, sus jóvenes docentes observan que este carácter macro juega en contra de las posibilidades de recorrer las distintas categorías de la carrera docente, a lo que, en algunos casos, se suma la relación de verticalidad con sus superiores. UNER, la más joven y pequeña, conserva una fuerte impronta de las Ciencias de la Educación que fueron fundantes de su recorrido, en la actualidad busca comunicarse con su entorno, apoyando el crecimiento académico y laboral de sus docentes y se encuentra abriendo nuevas posibilidades en investigación.

Esta tesis ha contribuido a desentramar las concepciones que tienen los jóvenes docentes universitarios que poseen título de doctor en Ciencias Biológicas, intentando recuperar sus voces y comprender sus miradas del oficio docente.

Aún quedan muchas puertas para continuar explorando, entre ellas: ¿cómo podrán los docentes dar continuidad a las propuestas pedagógicas innovadoras en una Universidad post pandemia? ¿cuáles serán las estrategias que pondrán en marcha para mejorar y consolidar las relaciones con sus superiores, con sus pares y con sus estudiantes? ¿de qué manera podrán encontrar nuevos puentes que le permitan vincularse con las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación? ¿cómo serán atravesados con las nuevas exigencias de calidad de la Educación Universitaria?

Estos son sólo algunas de las múltiples preguntas que surgen luego de esta Tesis, que intentan invitar a la reflexión y a tomar conciencia del importante rol en la sociedad que posee la Universidad Pública.

BIBLIOGRAFÍA

Académica UNER (2022). Disponible en: <https://uner.edu.ar/academica/296/ingreso-y-permanencia-> acceso 24 de mayo de 2022

Agenda 2030 UNR (2022). Disponible en: <https://2030.unr.edu.ar/> acceso 24 de mayo de 2022

Albornoz, M. (2014). La universidad iberoamericana en debate. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 9(27), 49-61.

Arias Bucciarelli, M. & Diez, M. A. (2016) El Segundo Congreso Pedagógico Nacional en Neuquén y las disputas de sentido. Emergencia de los procesos de lucha y resistencia por los derechos educativos en clave subnacional. Disponible en: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8301/arias-diez.pdf Acceso 23 de junio de 2022.

Arredondo Vega, D. M. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo Revista electrónica de pedagogía*, 8(16), 1870-1477.

Articulación UNL (2022). Disponible en: <https://www.unl.edu.ar/academica/articulacion/> acceso 24 de mayo de 2022

Avendaño, F. A. (2015). Homenaje a Ovide Menin (1927-2015). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25(1), 9-9.

Bachelard, G. (2010). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Trad. J. Babini. México: Siglo XXI.

Balan, J. (1993). Governance and finance of national universities in Argentina: Current proposals for change. *Higher Education*, 25(1), 45-59.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham, Estados Unidos de América: Open University Press.

Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.

Bentley, P. J., & Kyvik, S. (2013). Individual differences in faculty research time allocations across 13 countries. *Research in Higher Education*, 54(3), 329-348.

Bermúdez, G. M. A. (2015). Los orígenes de la Biología como ciencia. El impacto de las teorías de evolución y las problemáticas asociadas a su enseñanza y aprendizaje. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 66-90.

Bianco, M.; Medereos, L.; Sutz, J. & Tomassini, C. (2009) “El contrato social de la ciencia y las agendas de investigación en una universidad pública.”, XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

Boletín Estadístico UNR (2020). Disponible en: https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2021/12/BoletinEstadistico_72.pdf acceso 24 de mayo de 2022

Bozu, Z. (2009) El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 2, 317-328

Branda, S. & Rampoldi Aguilar, R. (2016). Desafíos en la educación: el sujeto de la psicología cultural. In III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado.

Bruner, J. (1982). The language of education. *Social Research*, 835-853.

Bruner, J. (1991) *Actos de Significado. Más allá de la Revolución cognitiva*. Alianza Editorial, Madrid.

Bruner J S. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Ediciones Cofás, Madrid

Bruner, J. S. (2007). Cultivating the possible, address at Oxford dedication, Jerome Bruner Building. Disponible en <http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/Transcript-Cultivating-the-Possible.pdf> acceso 23 de octubre 2020.

Buchbinder, P. (2006) Historia de las Universidades Argentinas". Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani". Tercera serie. ISSN: 0524-9767 165-172

Buchbinder, P. (2008). La universidad: breve introducción a su evolución histórica. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Buchbinder, P. (2012). Historia de las universidades argentinas. Sudamericana.

Buchbinder, P. (2017). Las universidades en la Argentina: una brevísima historia. Voces en el Fénix–La Revista del Plan Fénix, 8(65).

Caballero, K. (2009). Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario. Granada: Tesis doctoral.

Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. REDU. Revista de docencia universitaria, 13(1), 57-77.

Cabrera R, (2008). Universidad ¿profesionalista o científica? Exacta Mente, Revista de la Facultad de Ciencias Naturales de la UBA. 15 (41) 6-9. Disponible en: <http://www.fcen.uba.ar/fotovideo/EXm/PDF/EXM41.pdf> Acceso 28 de diciembre de 2021.

Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación "didáctica de nivel superior" universitaria. Universidad Católica de Valparaíso.

Camilloni, A. (1998): "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran", en Camilloni, A. y otros, La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Paidós, Buenos Aires.

Campanario, J. M., & Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, 179-192.

Campanario, J. M. (2003). Contra algunas concepciones y prejuicios comunes de los profesores universitarios de ciencias sobre la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 319-328.

Catalán, M. (2001). Una presentación de John Dewey. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (22), 127–134. Disponible en: <https://revistas.um.es/daimon/article/view/11271> Acceso 25 de junio de 2022.

Celman, S. (2018). El oficio docente: entre teorías y prácticas. *Pensar, descubrir y aprender a partir de Alicia Camilloni. Revista de Educación*, (14.2), 67-75.

Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A., & Zabalza Beraza, M. Á. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los " mejores profesores " de la Universidad de Vigo. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*.

CIN, Consejo Interuniversitario Nacional (2018), Declaración de actividades reservadas. Disponible en: <https://www.cin.edu.ar/declaracion-actividades-reservadas/> Acceso el 20 de mayo de 2022.

Ciria, A. & Sanguinetti, H. J. (2006). *La reforma universitaria: 1918-2006*. Ediciones UNL.

Cobo, J. (1979). *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparativo e hipótesis*. Ed. Narcea, Madrid. En *Tesis Influencia de los Modelos Universitarios*.

Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de psicología. The UB Journal of psychology*, 59-70.

Coll, C. & Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En: C. Coll y D. Edwards. (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio educacional*, Madrid: Alianza Aprendizaje.

CONICET (2021) CONICET en cifras. Disponible en: <https://www.conicet.gov.ar/conicet-descripcion/> acceso el 31 de mayo de 2021

Coraggio, J. L. & A. Vispo (2001), Contribución al estudio del Sistema Universitario Argentino. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores / Consejo Interuniversitario Argentino.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, 19-26.

Cowley, W. H. & Williams, D. (1991). International And Historical Roots Of American Higer Education.

De Longhi, A. L., Ferreyra, A., Peme, C., Bermudez, G. M., Quse, L., Martinez, S., & Campaner, G. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de circuitos discursivos.

Delamont, S., & Atkinson, P. (2001). Doctoring uncertainty: Mastering craft knowledge. *Social studies of science*, 31(1), 87-107.

Derrida, J. 1984. Kant: el Conflicto de las Facultades. La Filosofía como Institución. Ed. Juan Granica. Barcelona, 22-52.

Dessors, D. (1998) Organización del trabajo y Salud: de la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. Lumen.

Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista de investigación en psicología*, 11(1), 167-181.

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología social*, 16, 39-66.

Entel, A. (2014). Siete notas en torno al Conocimiento en la Educación Superior. *El cardo*, (12), 7-16.

Escujuri, J. J., & Aguirre, J. (2016). Las políticas públicas y la educación superior. Reflexiones en torno a la profesión docente como categoría de análisis. In III Jornadas de Investigadores en Educación.

e-Universitas, 2022. Creación e identidad de UNR. Accesible en: http://www.e-universitas.edu.ar/jour_store/documentos/historia_esp.pdf Acceso 7 de junio 2022

Extensión UNL (2022). Disponible en: <https://www.unl.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/9/2018/10/Proyectos-2018-2021.pdf> acceso 24 de mayo de 2022

Extensión UNR (2022). Disponible en: <https://unr.edu.ar/extension/> acceso 24 de mayo de 2022

Fernández Fastuca, L. J. & Wainerman, C. H. La formación de investigadores: prácticas de enseñanza y aprendizaje en el camino de doctorando a investigador. 2016. Tesis. Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/83182> Acceso en: 15 julio 2018

Ferrer, P. (1973). La universidad a examen. Ed. Ariel, Barcelona.

Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Figuroa, M. (2006). Kant y el sentido ético de la educación Una lectura en la época de la globalización. *Persona y Sociedad*, 20(3).

Flores, J. A. & Pérez, E. M. (2006). La universidad y los poderes públicos en Argentina: Una mirada hacia las políticas públicas y las producciones discursivas en el campo de la educación superior durante la década de los noventa. *Andamios*, 3(5), 49-68.

Flores, G. (2014). El enfoque psicocultural de la educación de Jerome Bruner. Trabajo presentado en el Seminario Psicología & educación. Carrera de Doctorado en educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Galagovsky, L. R. (2008). Enseñanza de las ciencias naturales: un desafío a nivel mundial. El caso particular de enseñanza de la química. Disponible en: <https://ria.utn.edu.ar/handle/20.500.12272/5996> Acceso 15 de julio 2021

Garay, L. (1994). Análisis Institucional de la educación y sus organizaciones; Universidad Nacional de Córdoba. Imbernon, Francisco.

Garay, L. (1999). Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. Edición del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Univ. Nac. de Córdoba

Garay, L. (2005). Cuestiones institucionales de la educación y las escuelas y la educación matemática. *Educere*, 9(30), 391-401.

García de Fanelli, A. G. (2008). Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades nacionales: Transformaciones desde los años ochenta. *Desarrollo Económico*, 31-60.

48. Buenos Aires. Núcleo Básico Sociological

Gómez, F., & Mejía Arauz, R. (1999). Vygotsky: La perspectiva vygotskyana. *Correo pedagógico*, 4, 3-6.

Gonzalez Melo, H. S. & Serna, H. F. O. (2013). El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39), 95-109.

Gramsci, A. (1975). Cuadernos de la cárcel. Tomo III. Edición Crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Disponible en: <http://books.google.com.ar> Acceso el 10 de mayo de 2022

Greenacre, M. J. (1984). *Theory and applications of correspondence analysis*. Academic Press London.

Grossi, M. P. (2004). *A dor da tese*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina

Incubadora UNR (2022). Disponible en: <https://unr.edu.ar/incubadora-unr/> acceso 24 de mayo de 2022

Innovación UNR (2022). Disponible en: <https://unr.edu.ar/innovacion/> acceso 24 de mayo de 2022

Institucional UNL, (2022). Disponible en: <https://www.unl.edu.ar/institucional/> acceso 24 de mayo de 2022

Internacionalización UNL (2022). Disponible en: <https://www.unl.edu.ar/internacionalizacion/> acceso 24 de mayo de 2022

Investigación UNR (2022). Disponible en: <https://unr.edu.ar/investigacion/> acceso 24 de mayo de 2022

Jalil, P. (2006). A procedural problem in Laboratory teaching: Experiment and explain, or vice-versa? *Journal of Chemical Education*, 83(1), 159-163.

Kellogg Commission on the Future of State and Landgrant Universities (2000) *Renewing the covenant: Learning, discovery, and engagement in a new age and different world*. Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges. Disponible en: <http://www.aplu.org/NetCommunity/Document.Doc?id=186> Acceso 7 de mayo de 2022

Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. Entre las lenguas. *Lenguaje y educación después de Babel*, 165-178.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8.

Lorenzano, P. (2001). Sobre la unidad de las ciencias biológicas. *Signos Filosóficos*, 5 (enero-junio), 121-131.

Lorenzo, M. G. (2018). Los contenidos de ciencias naturales en la enseñanza universitaria: Especificidad, abstracción y orientación profesional. *Aula Universitaria*, 19. Disponible en <https://doi.org/10.14409/au.v0i19.6709> Acceso 22 enero 2020

Lorenzo, M. G. (2020). Revisando los trabajos prácticos experimentales en la enseñanza universitaria. *Aula Universitaria*, 21, e0004.

Manifiesto Litoral, Reforma Universitaria, UNL. Disponible en <http://www.unl.edu.ar/reformauniversitaria/index.php/suplemento-parainfo/> Acceso 5 de mayo de 2019.

Marsico, G. (2017). Jerome S. Bruner: manifiesto for the future of education/Jerome S. Bruner: manifiesto por el futuro de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 40(4), 754-781.

Martínez-Otero, V. (2004). El discurso educativo: un nuevo modelo pedagógico. *Revista científica electrónica de Psicología*, 2, 184-204.

Mayor Ruiz, C. M. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1).

McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: Looking back and looking forward. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 13-22.

Menin, O. (2008) Algunas ideas sobre la formación docente universitaria. Facultad de Psicología, UNR

Menin, O. (2011). Algunas ideas sobre la formación docente universitaria/Some ideas about university teacher training. *Praxis educativa*, 15(15), 14-18.

Menin, O. (2013). ¿ Qué es una educación de calidad?/What is high quality education?. *Praxis educativa*, 17(1), 24-27.

Monereo, C. & Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, 15-30.

Municipalidad de Oro Verde (2022). Disponible en: <https://oroverde.gob.ar/ciudad/historia/> acceso 24 de mayo de 2022

Muñoz-Catalán, M. C. (2009). El desarrollo profesional en un entorno colaborativo centrado en la enseñanza de las matemáticas: el caso de una maestra novel (Tesis doctoral, Universidad de Huelva, España). Disponible en: <http://goo.gl/OA4ydJ> Acceso 15 de mayo de 2022

Nubiola, J. (2011) La clasificación de las ciencias y la interdisciplinariedad según Charles S. Peirce. *Revista de Investigación en Teoría de la Significación*. *Indicios* 6, 1-15

Ossenbach, G. Las Relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los Siglos XIX y XX [The relations between the State and education in Latin America during the nineteenth and twentieth centuries]. *Docencia*, 2010, vol. 40, p. 23-31.

Pacífico, A. (2022). La epistemología en la formación de los profesores en el área de Ciencias Naturales en la Provincia de Santa Fe desde la recuperación de la democracia. Tesis Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales, Universidad Nacional del Litoral. 363p.

Paviglianiti, N. (1996). *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Pardo-Pachon, A. (2013). Pensamiento de diseño ¿Puede un concepto de diseño e ingeniería industrial aplicarse a la educación para promover las habilidades del ciudadano del siglo XXI? Santillana. España. Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/pdf/13.pdf>. Acceso 7 de julio de 2020.

.

Perrupato, S. (2014). *Raíces de un contubernio: Psicología y Educación en la obra de Jean Jacques Rousseau*. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes - UNR

Piaget, J. (1979). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.

PIE UNL (2020). Plan Institucional Estratégico 100+10. Disponible en: <https://www.unl.edu.ar/pie/wp-content/uploads/sites/55/2021/02/Plan-Institucional-Estrat%C3%A9gico.pdf> Acceso 14 de junio de 2022.

Prelot, M. (1963). *Instituciones escolares y transformaciones sociales: sus relaciones desde hace 150 años en la enseñanza*. Problema social. Ed. Jus, México, de la tesis de Maestría en Ciencias de la Educación “Influencia de los Modelos Universitarios Contemporáneos de Francia, Alemania y Estados Unidos en el Modelo Académico de la Universidad de Guadalajara”. Irma S. Pérez García y Jesus Huerta Amesola. UAQ. Marzo, 2001.

Principios Reformistas, Reforma universitaria, UNL. Disponible en: <http://www.unl.edu.ar/reformauniversitaria/index.php/principios-reformistas/> Acceso el 15 de diciembre de 2018.

Proyectos UNL (2022). Disponible en: <https://www.unl.edu.ar/extension/proyectos/> Acceso 24 de mayo de 2022

Puiggròs, N. R. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Didáctica General para Psicopedagogos*, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía.

Quevedo, I. D. L. A. & Dussel, I. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento básico. Disponible en: https://184.182.233.153/rid=1JJJ8YB45-22YWH3Q-X02/Dussel-Quevedo_Educacion_y_nuevas_tecnologias.pdf acceso 22 de enero 2021

Rafaghelli, M. (2009). ¡Malditos referentes! Sobre la necesidad de reflexionar en torno a los referentes en las prácticas evaluadoras. *Itinerarios educativos*, 1(3), 86-104.

Royo, J. P., March, A. F., & Alonso, F. T. (2020). Veinte años de cambio en la educación superior: logros, fracasos y retos pendientes. Homenaje a Miguel Ángel Zabalza. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 9-15.

Ruiz, E., Ruiz, G., & Odstrcil, M. (2007.) Ingreso y permanencia en ingeniería biomédica de la Universidad Nacional de Tucumán. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, UNICEN

Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 69 – 80.

Sarthou, N. F., & Araya, J. M. J. (2015). El Programa de Incentivos a Docentes Investigadores en Argentina: a dos décadas de su implementación. *Ciencia, docencia y tecnología*, (50), 1-34.

Secretaría de Extensión UNER (2022). Disponible en: <https://extension.uner.edu.ar/index.php?action=dependencias&id=FI> acceso 24 de mayo de 2022

Senejko, P., & Versino, M. (2017) La universidad y su entorno: nuevos espacios y agentes sociales en la producción de conocimientos. II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política.

Steiman, J. (2019). Más didáctica (en la educación superior) (Vol. 3). Miño y Dávila.

Stempels, A., Pagola, M., & Droz, M. (2013). Los fundamentos psicológicos que subyacen en la obra de Pestalozzi. Trabajo Final Evaluación Teorías Psicológicas de la Educación. Facultad de Ciencias de la Administración. UNER.

Simoniello, M. F., Odetti, H., & Temporetti, F. (2022). Docentes universitarios, Doctores en Ciencias Biológicas, análisis de concepciones sobre las competencias docentes. Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências, 11(01), 06-27. Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An overview. En N. K. Denzin, y Y. Lincoln (Eds), Handbook of qualitative research (pp. 273- 285). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.

Taylor S. J. y Bogdan R. (1996) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós, Barcelona, pp: 343

Temporetti, F. (2006a) Teorías psicológicas. Los proyectos de psicología. Facultad de Psicología, UNR,

Temporetti, F. (2006b). Prácticas educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. En: Itinerarios Educativos la revista del INDI. Año 1, N° 1 (pp.89-102). FHUC. Santa Fe.

Temporetti, F. (2009): ¿Teorías del Aprendizaje? Seminario sobre Teorías del Aprendizaje. Maestrías en Didácticas Específicas y Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL

Temporetti, F. (2010). La psicología en construcción y una pedagogía también. Disponible en: <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/2680> Acceso 16 de noviembre de 2019.

Temporetti, F. (2013). La perspectiva de la Psicología Cultural en la formación de extensionistas agropecuarios. Trabajo presentado en el Primer Congreso Latinoamericano de Psicología Rural de Mercosur. Octubre 2013, Posadas. Argentina.

Temporetti, F. (2014). Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente Los procesos de adquisición de conocimiento en tiempos de textos e hipertextos. *Itinerarios Educativos*, (7), 81-97.

Temporetti, F. (2015). La Psicología en el nuevo milenio y la dialéctica de su leitmotiv. Universidad Nacional de Rosario.

Temporetti, F. (2017). La Psicología como campo disciplinario. Inédito.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisferio "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar", Ministerio de Educación de la Nación Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa / coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

Thompson, A.G., (1984). "The relationship of teachers' conceptions of mathematics teaching to instructional practice". *Educational Studies in Mathematics*, 15, 105-127.

UNER, (2019) Nuestra Historia. Disponible en <https://uner.edu.ar/institucional/2/nuestra-historia> Acceso 20 de abril de 2019.

Universidad de Sevilla, El término "Universitas": origen e historia. Disponible en: https://personal.us.es/alporu/historia/universitas_termino.htm Acceso el 10 de abril 2019

Universidad Nacional de la Plata, a 100 años de la Reforma Universitaria - Unlp Disponible en <https://unlp.edu.ar/institucional/a-100-anos-de-la-reforma-universitaria-10138> Acceso el 12 de abril 2019

Universidad Nacional del Litoral. Principios Reformistas. Disponible en <http://www.unl.edu.ar/reformauniversitaria/index.php/principios-reformistas/> Acceso 10 de abril de 2018.

Università di Bologna, Alma Mater Studiorum Università Di Bologna. Disponible en <https://archivistorico.unibo.it/it> Acceso 10 de abril 2019

UNL, Institucional. Disponible en <https://www.unl.edu.ar/institucional/historia-de-la-universidad-nacional-del-litoral/> Acceso 20 de mayo de 2019.

UNR, Institucional. Disponible <https://www.unr.edu.ar/universidad/> Acceso 20 de abril 2019

UNL Noticias (2002) Disponible en https://www.unl.edu.ar/noticias/news/view/importantes_referentes_se_suman_al_consejo_social_de_la_unl#.YsrAX3bMLIU. Acceso 10 de julio de 2022.

Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. Disponible en:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.5491&rep=rep1&type=pdf>
acceso 22 de marzo de 2020.

Vinculación UNL (2022). Disponible en: <https://www.unl.edu.ar/vinculacion/> acceso 24 de mayo de 2022

Zabalza, M. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.

Zabalza, M. Á. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Narcea Ediciones. Madrid.

Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, (5), 7.

Zabalza Beraza, M. A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação (UFSM)*, 36(3), 397-423.

Zabalza Beraza, M. A., Cid Sabucedo, A., & Trillo Alonso, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista*

Española de Pedagogía. Disponible en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3750>

Acceso julio 2020

Nota al pie:

Esta Tesis fue redactada en castellano genérico, sin embargo, esto no debe ser interpretado como un uso discriminatorio o sexista del lenguaje.

ANEXOS

Anexo I. Consentimiento informado



FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Para entregar al participante

Título del proyecto: **Caracterización de las concepciones referidas a la docencia universitaria que poseen los noveles doctores en Ciencias Biológicas**

Lo invitamos a participar en forma voluntaria de este estudio realizado en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (UNL) bajo la Dirección del Dr. Felix Temporetti y la Codirección del Dr. Héctor Odetti

El objetivo de este trabajo es caracterizar las concepciones referidas a la docencia universitaria que poseen los noveles doctores en Ciencias Biológicas identificando cuáles podrían direccionar su proceso formativo como docentes universitarios

Si Ud. acepta participar, se le solicitará

- su *Curriculum vitae* (CV) abreviado.

- le propondremos reemplazar el nombre y apellido por un código formado por los seis dígitos que componen la fecha de nacimiento (ddmmaa) y las iniciales del nombre y apellido. Este código será utilizado a lo largo de toda la investigación para identificarlo de manera anónima.

-les solicitaremos un apodo para nombrarlo durante la entrevista posterior

-le solicitaremos que nos permita el registro mediante grabadora de audio.


No recibirá ningún tipo de remuneración por su participación, una vez concluida la investigación se le informarán los resultados globales del proyecto y si lo desea, tendrá acceso al envío del manuscrito en formato digital. Podrá retirarse cuando lo desee. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 minutos, además del registro del audio se tomarán notas durante la entrevista. La entrevista abordará como eje central preguntas referidas a la docencia universitaria

Los contactos para responder cualquier duda o pregunta, en caso de ser necesario, es: Dr. Felix Temporetti, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Correo Electrónico: felixtemporetti@yahoo.com.ar / Dr. Héctor Odetti, Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FCB). Te. 342-4575216. Correo Electrónico: hodetti@fcb.unl.edu.ar/ Dra. María Fernanda Simoniello, FCB, Universidad Nacional del Litoral. Correo Electrónico: fersimoniello@yahoo.com.ar Teléfono: 0342-4575216 int. 155

Los resultados grupales del presente estudio podrán ser publicados en revistas y eventos científicos, pero en ningún momento se darán a conocer datos personales de los participantes ni se analizarán en forma individual.

Para el equipo de investigación

Título del proyecto: **Caracterización de las concepciones referidas a la docencia universitaria que poseen los noveles doctores en Ciencias Biológicas**

Participante: 
Código del participante

Yo N° DNI:

He leído la hoja de información que se me ha entregado.

He podido hacer preguntas sobre el estudio.

He recibido suficiente información verbal y escrita sobre el estudio.

He hablado con..... (Nombre del investigador)

Comprendo que mi participación es voluntaria.

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

1. Cuando quiera

2. Sin tener que dar explicaciones

Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio

Fecha y hora...../...../.....

Firma del participante.....

Le he explicado este proyecto al participante y he contestado todas sus preguntas. El participante comprende la información descrita en este documento y accede a participar en forma voluntaria.

Fecha y hora...../...../.....

Firma del Investigador/a.....Aclaración.....

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Bioquímica y
Ciencias Biológicas
Secretaría de Ciencia y Técnica

Ciudad Universitaria. Paraje El Pozo
C.C. 242 - 3000 Santa Fe
Tel.: (0342) 4575215/6 - Int. 117/8
Email: investigacion@fcb.unl.edu.ar

Anexo II. Resumen de los CVs

- 1- Mujer, Bachiller en Administración (Localidad del Interior de la Provincia), Cientibeca o Beca a la Iniciación Científica (UNL), Beca CIN, Bioquímica (UNL), Distinción Mejor Promedio Bioquímica (UNL), Doctorado (UNL) con beca CONICET, Postdoctorado (UNL) con beca CONICET, Especialización en Bioquímica (UNR), Participación Proyecto de Extensión (UNL), Presentación en Reuniones Científicas en Grado y Posgrado, Publicaciones en revistas con referato nacionales e internacionales, Cursos aprobados, Asistencia a Reuniones Científicas, Estadía en el Exterior, **Cargo Docente Ayudante de primera dedicación simple (UNL)**, Antigüedad docente 7 años (Inicio Ayudante alumno), Cargo Profesional en el Estado Provincial, Formación de Recursos Humanos de Grado.
- 2- Mujer, Bachiller especializado en Ciencias Biológicas en Paraná, Bioquímica (UNL), Doctorado (UNL), Beca Doctoral de la UNL, Beca Interna de Postgrado Tipo II CONICET, Beca Interna Postdoctoral CONICET, Estadía en el Exterior, **Cargo docente Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario dedicación Exclusiva “A” (UNL)**, Antigüedad docente 13 años (Inicio como JTP), miembro de Servicios Altamente Especializados (SAT, UNL), experiencia laboral fuera del ámbito académico, Formación de recursos humanos de grado, Premios y distinciones, Actividades de gestión, Publicaciones en revistas nacionales e internacionales con referato, participación en Proyectos de investigación, trabajos presentados en reuniones científicas nacionales e internacionales, Cursos aprobados, Asistencia a Reuniones Científicas.
- 3- Mujer, Bioquímica (UNL), Beca de Investigación para graduados universitarios (Min. Salud de la Nación) Doctorado (UNL) con beca CONICET, Posdoctorado con beca CONICET, Carrera de Investigador científico y Tecnológico CONICET: Investigador Asistente (UNL), **Cargo Docente: Profesor Adjunto dedicación simple, interino (UNL)**, Docente-Investigador categoría: 3, Antigüedad docente: 13 años (Inicio como Auxiliar, Cargo Ordinario JTP dedicación exclusiva), Carrera de Investigador Científico de CONICET: Investigador Asistente (UNL), dictado de Cursos de Posgrado, Participación de Proyectos de extensión, de cooperación científico-académica, y Proyectos de Investigación Asistencia a Congresos, Cursos, Formación de Recursos Humanos de grado y posgrado, Publicaciones Nacionales e Internacionales con referato, Presentaciones en Congresos Nacionales e Internacionales, Premios y distinciones, Actividades de Divulgación científica.

- 4- Varón, Licenciado en Biotecnología (UNL), Doctorado (IUIR) con beca UNER, **Cargo docente: Profesor Titular Ordinario (UNER) dedicación exclusiva**, Docente-Investigador Categoría IV. Cursos de Formación, Formación de Recursos Humanos de Grado, Proyectos de Investigación participación y dirección, Presentaciones a Congresos Nacionales e Internacionales, Publicaciones en revistas con referato nacionales e internacionales.
- 5- Mujer, Bioquímica (UNL), Doctorado (UNL) con Beca CONICET, Posdoctorado (UNL) con Beca CONICET, **Cargo docente Profesor Adjunto dedicación Exclusiva A (UNL)**, Antigüedad docente 11 años (Inicio Auxiliar), Categorización Docente-Investigador: 4, Cursos de Formación, Publicaciones en revistas con referato nacionales e internacionales. Proyectos de Investigación, participación y dirección y Proyectos de Extensión, Presentaciones a Congresos Nacionales e Internacionales, Formación de Recursos Humanos de Grado, Premios y Distinciones, Actividades en Comisiones (UNL)
- 6- Mujer, Cientibeca o Beca a la Iniciación Científica (UNL), Biotecnóloga (UNL), Doctorado (UNL) con beca CONICET, Postdoctorado (UNR) con beca CONICET, Presentación en Reuniones Científicas en Grado y Posgrado, Publicaciones en revistas con referato nacionales e internacionales, Estadía en el Exterior, **Cargo Docente Ayudante de primera dedicación simple (UNL)**, Antigüedad docente 10 años, Carrera Investigador Científico (CONICET) Investigador Asistente (UNR).
- 7- Varón, Cientibeca o Beca a la Iniciación Científica (UNL), Biotecnólogo (UNL), Doctorado (UNL) con beca CONICET, Posdoctorado (UNL) con beca CONICET, Carrera Investigador Científico (CONICET) Investigador Asistente (UNL), Estadías en el Exterior, Servicio a terceros (SAT-UNL), **Cargo docente: Profesor Adjunto. Dedicación Semiexclusiva (UNL)**, Antigüedad docente: 15 años (Inicio Auxiliar), Comisión Directiva de Asociación profesional, Premios y distinciones, Proyecto de Investigación y de Extensión, participación y dirección, Trabajos de Divulgación Científica, Presentación en Reuniones Científicas Nacionales e Internacionales, Publicaciones en revistas con referato nacionales e internacionales, Libros Cursos aprobados, Asistencia a Reuniones Científicas, Formación de Recursos Humanos de Grado y posgrado
- 8- Mujer, Biotecnóloga (UNL), Doctorado (UNL) con beca CONICET, Posdoctorado (UNSL) con beca CONICET, **Cargo docente: Jefe de Trabajos Prácticos, dedicación simple** –

Cargo Ordinario (UNL), Antigüedad docente: 13 años (Inicio Ayudante alumno), Analista en convenios de transferencia de tipo SAT, Integrante de Comisiones (UNL), Comisión Directiva de Asociación profesional, Dictado de cursos de Posgrado y de Extensión, Formación de Recursos Humanos de Grado y Posgrado, Proyectos de Investigación, Presentación en Reuniones Científicas Nacionales e Internacionales, Publicaciones en revistas con referato nacionales e internacionales, Capítulos de Libros, Servicios Tecnológicos de Alto Nivel (STAN), Cursos aprobados, Asistencia a Reuniones Científicas, Premios y distinciones

- 9- Varón, Experto Agropecuario (UNL), Bachiller Pedagógico, Biotecnólogo (UNL), Doctorado (UNL) con beca CONICET, Postdoctorado (UNL) con beca CONICET, **Cargo docente: Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario dedicación semiexclusiva y JTP interino semiexcusiva (UNL)**, Antigüedad docente: 9 años (inicio Auxiliar), Cursos aprobados, Asistencia a reuniones científicas, Trabajos presentados en congresos, seminarios y reuniones científicas, Publicaciones en revistas con referato, Actividades de Divulgación
- 10- Mujer, Beca de Iniciación a la Investigación Científica (UNL), Biotecnóloga (UNL), Doctorado (UNL) con beca de CONICET, Postdoctorado (UNL) con beca de CONICET, **Cargo docente: Ayudante de Cátedra dedicación Simple (UNL)**, Antigüedad docente: 8 años, Publicaciones en revistas internacionales con referato, Presentaciones en Reuniones científicas, Estancias en el Exterior, Participación en Proyectos de investigación, Proyectos de extensión, vinculación y transferencia, Proyectos de comunicación pública de CyT, Servicios a Terceros, Formación de Recursos Humanos de grado, Premios y distinciones, Actividades de Extensión, Dictado de Cursos de Posgrado.
- 11- Varón, Biotecnólogo (UNL), Doctorado (UNL), Categoría 5 del programa de incentivos.
Cargo Docente: JTP con dedicación exclusiva (UNL), Antigüedad docente: 9 años (Inicio como Auxiliar), Proyectos de Investigación, Formación de Recursos Humanos de grado, Docencia en Cursos de Posgrado, Publicaciones en revistas internacionales con referato, Coautor de Libro, Presentaciones en Reuniones Científicas nacionales e internacionales, Premios y distinciones, Comisión Directiva de Asociaciones Profesionales.
- 12- Mujer, Nutricionista (UNL), Doctorado (UNL) con beca de CONICET, Postdoctorado (UNL) con beca de CONICET, Participación en Proyectos de Investigación, Publicaciones en revistas nacionales e internacionales con referato, Tutoría en docencia, **Cargo docente:**

- Profesor Adjunto (Interino). Dedicación: Semi-exclusiva y JTP Simple (UNL),** antigüedad laboral: 11 años (inicio Tutoría en Docencia siendo alumna grado), Dictado cursos de Posgrado, Actividades de Extensión, Miembro de Comisiones (UNL), Premios y distinciones
- 13- Mujer, Beca de Iniciación a la Investigación Científica (UNL), Biotecnóloga (UNL), Doctorado con beca CONICET (UNR), Posdoctorado con beca CONICET (UNR), Carrera de Investigador Científico de CONICET: Investigadora Adjunta (UNR), Cursos aprobados, Proyectos de Investigación, Proyectos de Extensión, Publicaciones en revistas nacionales e internacionales con referato, Presentaciones en Reuniones Científicas nacionales e internacionales, Docente y Directora de cursos de posgrado, **Cargo docente: Auxiliar de primera dedicación simple (UNR)**, Antigüedad docente: 7 años, Categoría Docente-Investigador: 4, Formación de recursos humanos de grado, Asistencia a Reuniones Científicas.
- 14- Mujer, Biotecnóloga (UNR), Doctorado (UNL) con beca de CONICET, Cursos aprobados, **Cargo Docente: Profesor Adjunto dedicación Simple (UNER)**, Antigüedad docente: 15 años (Inicio Ayudante alumno en UNR), Cargo Profesional Instituto Nacional, Formación de Recursos Humanos de grado, Proyectos de Investigación, Presentaciones en Reuniones Científicas nacionales e internacionales, Publicaciones en revistas nacionales e internacionales con referato, Desarrollo de Productos
- 15- Mujer, Biotecnóloga (UNR), Doctorado (UNL) con beca de CONICET, Cursos aprobados, Cargo Docente: Profesor Adjunto dedicación Exclusiva y JTP simple (UNER), Antigüedad docente: 7 años (Inicio JTP), Proyectos de Investigación, Presentaciones en Reuniones Científicas nacionales e internacionales, Publicaciones en revistas nacionales e internacionales con referato
- 16- Mujer, Becaria de grado I+D (UADER), Lic. Biología (UADER), Doctorado (UNL) con beca de CONICET, Posdoctorado (UNL) con beca de CONICET, Cursos aprobados, Categoría V del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores, Cargo Docente: Jefe de Trabajos Prácticos dedicación simple (UNER) y JTP 15 horas (UADER), Antigüedad docente: 12 años (Inicio Tutora alumna), Formación de recursos humanos de grado, Proyectos de Investigación, Actividades de Extensión, Presentaciones en Reuniones Científicas nacionales e internacionales, Publicaciones en revistas nacionales e internacionales con referato

- 17- Mujer, Biotecnóloga (UNR), Doctorado (UNR) con beca de CONICET, Carrera de Investigador Científico de CONICET: Investigadora adjunta (UNR), Cargo Docente: Jefe de Trabajos Prácticos, dedicación simple (UNR), Antigüedad docente: 17 años (inicio ayudante alumno), Publicaciones en revistas internacionales con referato, Capítulos de Libros, Servicio tecnológico STAN, Premios y distinciones, Estancias en el Exterior, Proyectos de Investigación, Proyectos de Extensión, Docencia en cursos de posgrado, Formación de Recursos Humanos de grado y posgrado, Presentaciones en Reuniones científicas nacionales e internacionales
- 18- Mujer, Biotecnóloga (UNR), Doctorado (UNR) con beca de CONICET, Carrera de Investigador Científico de CONICET: Investigadora adjunta (UNR), **Cargo Docente: Jefe de Trabajos Prácticos, dedicación simple (UNR)**, Antigüedad docente: ¿? años, Docente-Investigador Categoría 4, Proyectos de Investigación, Publicaciones en revistas internacionales con referato, Capítulos de Libros, Premios y distinciones, Estancias en el Exterior, Actividades de Divulgación, Docencia en cursos de posgrado, Formación de Recursos Humanos de grado y posgrado, Presentaciones en Reuniones científicas nacionales e internacionales
- 19- Mujer, Beca de Investigación de grado (UNR), Beca CIN, Biotecnóloga (UNR), Doctorado (UNR) con beca CONICET, Posdoctorado (UNR) con beca CONICET, **Cargo Docente...dedicación... (UNR)**, Antigüedad docente: 11 años, Proyectos de Investigación, Estancias en el Exterior, Cursos aprobados, Actividades de Divulgación, Formación de Recursos Humanos de grado, Publicaciones en revistas internacionales con referato, Presentaciones en Reuniones científicas nacionales e internacionales, Premios y Distinciones
- 20- Varón, Bachiller en Ciencias Naturales, Biotecnólogo (UNR), Doctorado (UNR) con beca de CONICET, Posdoctorado (UNR) con beca de CONICET, Estudiante de Profesorado de Química, Categoría V en Programa de Incentivos a docentes investigadores. **Cargo Docente: Auxiliar de 1ra. Categoría dedicación simple (UNR)**, Antigüedad docente: 8 años (Inicio ayudante alumno), Publicaciones en revistas internacionales con referato, Premios y distinciones, Estancias en el Exterior, Proyectos de Investigación, Actividades de Divulgación, Formación de Recursos Humanos de grado, Presentaciones en Reuniones científicas nacionales e internacionales

- 21- Varón, Bachiller Técnico especializado en Ciencias Químicas, Biotecnólogo (UNR), Doctorado (UNR) con beca de CONICET, Posdoctorado (UNR) con beca de CONICET, Cursos aprobados, Cursos de Formación Docente, **Cargo Docente: Auxiliar de primera (UNR)**, Antigüedad docente: 6 años, Docencia en cursos de posgrado, Miembro de Comisiones (UNR), Carrera de Investigador Científico de CONICET: Investigador Asistente (UNR), Proyectos de Investigación, Proyectos de Extensión, Publicaciones en revistas internacionales con referato, Presentaciones en Reuniones científicas nacionales e internacionales, Asistencia a Reuniones Científicas, Actividades de Divulgación, Formación de Recursos Humanos de grado y posgrado
- 22- Mujer, Biotecnóloga (UNR), Especialidad profesional (UNR), Doctorado (UNR) con beca de CONICET, Posdoctorado (UNR) con beca de CONICET, Carrera de Investigador Científico de CONICET: Investigador Asistente (UNR), **Cargo Docente: Jefe de Trabajos Prácticos dedicación exclusiva (UNR)**, Antigüedad docente: 7 años (Inicio Auxiliar), Dictado de cursos de posgrado, Proyectos de investigación, Formación de Recursos Humanos de grado, Publicaciones en revistas con referato internacional, Presentaciones en reuniones científicas, Cursos nacionales e Internacionales aprobados
- 23- Varón, Biotecnólogo (UNR), Doctorado (UNR) con beca CONICET, Posdoctorado (UNR) con beca CONICET, **Cargo Docente: Auxiliar de Primera Categoría (UNR)**, Antigüedad docente: 8 años (Inicio ayudante alumno), Formación de Recursos Humanos de grado, Publicaciones en revistas con referato internacional, Premios y distinciones, Presentaciones en reuniones científicas nacionales e internacionales, Cursos aprobados
- 24- Mujer, Bachiller especializado en Ciencias Físico-Matemáticas, Biotecnóloga (UNR), Bachiller Universitario (UNR), Doctorado (UNR) con beca CONICET, estudiante Profesorado en Química (UNR), Posdoctorado (UNR) con beca CONICET, Cursos aprobados, Cursos de Formación docente, **Cargo docente: Ayudante de Primera Categoría dedicación simple, interino (UNR)**, Antigüedad docente: 12 años (Inicio ayudante alumno), Docencia en cursos de Posgrado, Docencia en Nivel medio, Categoría 5 del Programa de Incentivos Docente-Investigador, Carrera de Investigador Científico de CONICET: Investigador Asistente (UNR), Proyectos de Investigación, Publicaciones en revistas internacionales con referato, Presentaciones en Reuniones científicas nacionales e

internacionales, Premios y Distinciones, Asistencia a Reuniones Científicas, Actividades de Divulgación, Proyectos de Extensión, Formación de Recursos Humanos de grado y posgrado

25- Varón, Biotecnólogo (UNR), Doctorado (UNR) con beca CONICET, Posdoctorado (UNR) con beca CONICET, **Cargo docente: Jefe de Trabajos (UNR)**, Antigüedad docente: 15 años (Inicio ayudante alumno), Carrera de Investigador Científico de CONICET: Investigador Asistente (UNR), Proyectos de Investigación, Publicaciones en revistas internacionales con referato, Presentaciones en Reuniones científicas nacionales e internacionales