



CAMPO UNIVERSITARIO
Revista de Educación Superior

#01
Julio
2020

CAMPO UNIVERSITARIO

VOLUMEN 1

NÚMERO 1

Nos complace publicar este primer número de la revista Campo Universitario, publicación especializada en Educación Superior, iniciativa del Instituto de Investigaciones en Educación Superior UBA/ADUBA.

De reciente creación, el instituto reúne a docentes e investigadores universitarios abocados a la investigación de las diversas cuestiones que atraviesan a la educación superior. Esperamos con esta publicación sumar un espacio de difusión de contenidos y conocimientos producidos en el área de la educación superior así como del análisis y propuestas que contribuyan a consolidar este amplio campo de conocimiento.

Esta revista es el resultado del arduo trabajo de muchas personas, vinculadas al IIES /ADUBA/UBA y por tanto a Campo Universitario. Con el apoyo de la Universidad de Buenos Aires, y la Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires, aspiramos a alcanzar las normas más exigentes en todos los aspectos de la gestión y operación de la revista y que harán posible su posterior indexación.

Esperamos trabajar con ustedes en el desarrollo de la revista, y poder así brindarles información de calidad.

INDICE

Editorial

Carta Editorial primer número revista Campo Universitario. Pp 1-2

Artículos

Artículos, o ensayos académicos originales, especiales o de revisión, que exponen, discuten o describen temas específicos relacionados con los principales ejes de Campo Universitario: educación superior, docencia, como objeto cultural desde el punto de vista de la historia.

Vol. 1. Nº 1:

Dr. Aritz Recalde, *“El proyecto nacional del Justicialismo y la gratuidad universitaria”*. Pp 3-14

Dra Gabriela Lorenzo *“Aplicaciones del análisis del discurso en la formación y capacitación de profesores de ciencias naturales”*. Pp. 15-28

Monografías IIES/ADUBA/UBA

Monografías y ensayos que difunden y reflexionan sobre los temas de estudio e investigación al interior del Instituto de Investigación en Educación Superior.

Vol. 1. Nº 1:

Lic. Diana Pogliaga. *“Galvéz y el Monseñor”*. Pp. 29-33

Acontecimientos

Aborda temas interesantes, inquietudes, o hechos sobresalientes de la educación superior y el ámbito universitario.

Vol. 1 Nº 1:

“Notas en torno al papel de las primeras graduadas y docentes en la universidad argentina”. Pp. 34-36



Reseñas

Vol. 1 Nº 1

“No es modalidad virtual, son clases en pandemia. Una reseña sobre el Ciclo “Experiencias docentes: la virtualidad en tiempos de COVID-19”, organizado por el IIES/ADUBA/UBA”. Pp. 37-40

Créditos Imagen de Tapa

E. Petorutti (La Plata 1892- París 1971)
L'hiver à Paris (1955)
Archivo del Museo Nacional de Bellas Artes

CONTACTO

Correo electrónico

campouniversitario@aduba.org.ar

infoiies@aduba.org.ar

WEB

<https://campouniversitario.aduba.org.ar/>

Teléfono

+54 (011) 4966 2544

+54 (011) 4967 0357

Dirección administrativa

Córdoba 2429 1 Izquierda, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

ISSN: 2718 6121

Editorial

Presentación del primer número de Campo Universitario

Nos alegra y complace presentar el primer número de la revista Campo Universitario, publicación del recientemente creado IIES/UBA/ADUBA.

La revista que aquí presentamos, constituye un nuevo espacio editorial que busca potenciar las sinergias que resultan del trabajo académico y de investigación de los integrantes del instituto así como de todos y todas que desde distintas pertenencias disciplinares e institucionales contribuyen a la producción y difusión del conocimiento en el ámbito de estudio sobre la educación superior.

La diversificación temática y disciplinar de este campo de estudio que sostenidamente se viene desarrollando durante las últimas décadas, se refleja en la notable expansión de actividades y eventos académicos, la consolidación de trayectos formativos en el nivel de posgrado y la conformación diversos grupos de investigación en ámbitos universitarios e institucionales innovadores como lo es el IIES/UBA/ADUBA.

Desde esta perspectiva, con la revista Campo Universitario esperamos sumar un espacio que refleje el trabajo colectivo, crítico e innovador sobre los temas y problemas que atraviesan la educación superior, la vida y las políticas universitarias con el propósito de profundizar y ampliar la democratización del conocimiento y la formación.

En este primer número, dos artículos de investigación se abocan a temáticas diferentes a la vez propias de la educación superior universitaria, en el caso del artículo del Dr. Aritz Recalde se analizan el contexto histórico, disposiciones legislativas y documentales del surgimiento de la gratuidad universitaria durante el primer gobierno peronista. En el segundo artículo la Dra. Gabriela Lorenzo repasa los resultados de sus investigaciones en torno a la didáctica de las ciencias, sobre el análisis del discurso en clases de ciencias naturales en cursos de formación docente.

Completan este primer número, el trabajo monográfico de la Lic. Diana Pogliaga, becaria durante el período marzo de 2019 hasta marzo de 2020 en nuestro instituto. *“Gálvez y el Monseñor. Un duelo acerca del arte y la moral”* es un avance de su proyecto de tesis de maestría titulado *“La moda y la configuración de la diferencia entre los sexos en el Diario de Gabriel Quiroga y Nacha Regules: aportes de Manuel Gálvez a la construcción política de la Nación en el Centenario de la Revolución de Mayo”*.

Seguidamente y bajo el título *“Acontecimientos”*, sección de la revista en la que se presentan temas o hechos destacados de la educación superior, abre este número *“Notas en torno al papel de las primeras graduadas y docentes en la universidad argentina”* se revisa el proceso y acceso de las primeras mujeres a la universidad y a la docencia. Finalmente, a modo de cierre de esta edición, se realiza una reseña sobre el ciclo de encuentros *“Experiencias docentes: la virtualidad en tiempos de COVID-19”*, organizado por el Instituto de Investigaciones en Educación Superior (IIES) que se titula: *“No es modalidad virtual, son clases en pandemia”*.



Esta revista no sería posible sin la colaboración de un grupo de personas que ha trabajado junto a nosotros en “Campo Universitario”.

Un especial agradecimiento a la Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires, encarnada en su secretario general, Daniel Ricci; a los integrantes del departamento de Prensa y difusión de ADUBA, al Lic. Mariano Acciardi; al Lic. Carlos Norberto Authier, y, por supuesto, a los y las investigadores/as del Instituto, así como a los autores y autoras de los artículos publicados en este número y a quienes los evaluaron. Con sus aportes, todos ellos posibilitaron que este primer número saliera a la luz.

Lic. Marisa Iacobellis
Directora Campo Universitario

“El Proyecto Nacional del Justicialismo y la gratuidad universitaria”

Dr. Aritz Recalde

Resumen:

Con el Decreto 29.337 del 22 de noviembre de 1949 se sancionó la gratuidad de la universidad. Anteriormente, la cuestión había sido abordada en el Primer Plan Quinquenal y en la ley 13.031/47. Como complemento de esta norma, el Gobierno impulsó el Decreto 4.493/52 que suspendió los aranceles de toda la enseñanza que impartía el Ministerio de Educación y en 1953 se eliminaron los cursos de ingreso.

Tales políticas educativas se integraron a un proyecto de desarrollo nacionalista, industrial y de expansión de los derechos sociales. El presente artículo analiza el contexto de surgimiento de la gratuidad universitaria y describe su relación con el proyecto de país identificando las principales claves políticas, económicas y sociales.

Palabras clave: Justicialismo, gratuidad universitaria, Proyecto Nacional.

Introducción

“No puede concebirse a la universidad como separada de la comunidad, y es inadmisibles que proponga fines ajenos o contrarios a los que asume la Nación. No puede configurarse como una isla dentro de la comunidad, como fuente interminable de discusiones librescas”

Juan Domingo Perón

El establecimiento de la gratuidad de la universidad fue sancionado por el Poder Ejecutivo Nacional en el mes de noviembre de 1949 y se incluyó como parte de las metas sociales, económicas, culturales y políticas de los Planes Quinquenales.

No fue la presión de la misma comunidad universitaria la que determinó su sanción, aunque si contribuyó a eso. Tal cual vamos a profundizar en el presente artículo, Juan Domingo Perón no fue el primero en propugnar la gratuidad, y un sector de los reformistas lo venían planteando en documentos y en jornadas. La tradición reformista ingresó al Justicialismo de la mano del importante grupo de dirigentes de la Unión Cívica Radical Junta Renovadora (UCR-JR) y de la Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina (FORJA) que se integraron al oficialismo. Estos radicales participaron de redacción y defendieron en el recinto el ordenamiento institucional de la educación superior que fue aprobado en los Planes Quinquenales y en las leyes de 1947 y de 1954.

La gratuidad de la universidad era necesaria para lograr las metas de los Planes Quinquenales y del Proyecto Nacional Justicialista. En una gran síntesis, la medida se originó por cuatro cuestiones. Económicamente, la acción se justificó en la necesidad de masificar la formación educativa del pueblo y en fortalecer la orientación técnica y aplicada de los profesionales en una economía industrializada y dinámica que alcanzó el pleno empleo.

Políticamente, tenía la finalidad de cambiar el componente social de la clase dirigente, dando al sector trabajador la posibilidad de acceder al título universitario y a lugares de poder político que históricamente le fueron impedidos.

En el plano social, la educación superior empezó a ser un medio de igualación y de ascenso en el nivel de vida de los trabajadores. En parte, era el resultado de la masificación del nivel educativo secundario y de la mejora del nivel de vida popular que favorecía que las familias obreras continúen en la enseñanza superior. Además, la medida se integró a un flamante sistema de promoción y de protección de los derechos laborales y colectivos. En la nueva Argentina los derechos sociales a la salud, la vivienda, la educación o el esparcimiento eran accesibles a todas las personas, sin distinciones de origen.

En el plano cultural, la gratuidad facilitó un nuevo y fecundo diálogo entre clases anteriormente distanciadas por la frontera educativa. En la óptica del Justicialismo, la universidad popular tenía que derribar la cultura elitista, racista y europeísta típica de las clases medias y altas. Era necesario construir una matriz identitaria nacionalista, sudamericana y humanista que oriente el saber para ponerlo al servicio de los pueblos y no meramente del capital extranjero y de la oligarquía.

La gratuidad universitaria y los reformistas Justicialistas

La Reforma fue un movimiento político y cultural que superó los marcos de acción universitaria e irradió su influencia a distintas esferas de la sociedad argentina y sudamericana. El proceso se desarrolló con la participación de dirigentes radicales, socialistas, independientes y conservadores y estuvo caracterizado por un anhelo de cambio político y social para el país, la región y el mundo.

En su punto de vista, la universidad debía ser una usina de renovación cultural y tenía que contribuir a construir una nueva humanidad. Con esta ambiciosa meta los reformistas propugnaron cambiar los fines y los contenidos de la educación e impulsaron nuevos vínculos con los problemas sociales de su tiempo.

Los jóvenes cuestionaron el carácter arancelado y elitista del ingreso a las instituciones educativas, ya que ese limitante dejaba como saldo que solamente las clases altas y medias acomodadas podían estudiar.

La gratuidad en los primeros congresos reformistas

Como resultado del mandato del Primer Congreso Nacional de Estudiantes efectuado en el mes de julio del año 1918, Gabriel Del Mazo y Dante Ardigó elaboraron un Proyecto de Resolución de “Gratuidad de la Enseñanza Superior” con el fin de elevarlo al poder público. La iniciativa propuso constituir una universidad “absolutamente gratuita” y que esté caracterizada por ser “abierta, amplia y democrática”. Del Mazo y Arigó destacaron que los aranceles conformaron una institución de carácter “oligárquica”, que profundizaba las desigualdades sociales existentes impidiendo a los más pobres estudiar. La limitación económica se convertía en un filtro y muchos jóvenes no alcanzaban ese derecho pese a que tenían capacidades y vocaciones. En su opinión, la gratuidad de la institución iba a “afianzar la justicia”, contribuyendo a edificar un nuevo humanismo educativo.

Para financiar el Proyecto, Del Mazo y Arigó impulsaron una reforma tributaria recuperando la experiencia de Uruguay, que implementó un “Impuesto al Ausentismo” compuesto con una contribución inmobiliaria efectuada sobre los individuos que tenían una propiedad y que no eran residentes en el país.

La iniciativa de gratuidad universitaria no fue implementada y no derivó en la propugnada actualización de la normativa nacional. Retomando los postulados reformistas, en el Segundo Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios del mes de agosto de 1932, los jóvenes siguieron requiriendo la democratización del acceso a la educación. Entre las resoluciones del Congreso, se consideró necesario:

“1) El Estado debe establecer una asignación fija, que en ningún caso podrá ser disminuida, que permita el eficaz desenvolvimiento de la Universidad, limitándose únicamente a controlar la inversión de la misma. Ello sin perjuicio de la formación del fondo universitario proveniente del gravamen al privilegio y a la riqueza improductiva;

2) La gratuidad de la enseñanza, que es una consecuencia de la democracia universitaria y de la asistencia e investigación libre;

3) Aumento de la remuneración a los profesores con el fin de asegurarles su independencia económica;

4) Se creará un amplio sistema de becas con el fin de: a- asegurar a los estudiantes pobres sus estudios; b- asegurar a los estudiantes capacitados sus cursos de perfeccionamiento con vistas a sus vocaciones docentes o de investigación”.

Más allá de los planteos del Segundo Congreso la gratuidad no fue sancionada y las universidades siguieron siendo aranceladas.

El legado reformista dentro del Justicialismo

En 1918 no hubo un solo reformismo, sino que en realidad coexistieron en un mismo proceso histórico numerosas corrientes políticas e ideológicas. Esta condición permite entender la diversidad de comportamientos y de tendencias que afloraron en las universidades durante las décadas del veinte al cuarenta.

El Justicialismo coexistió con esta pluralidad de visiones, ideologías y encuadramientos partidarios y eso se vio claramente reflejado en todas las universidades donde hubo reformistas oficialistas y reformistas opositores.

Tal cual adelantamos, la sanción de la gratuidad universitaria no fue el resultado directo de la demanda interna universitaria, sino que en realidad se originó en las exigencias del nuevo Proyecto Nacional. Asimismo, es bueno reconocer que Justicialismo instaló rápidamente en la agenda el tema gracias a la conciencia del problema que tenía la importante cantidad de dirigentes reformistas y de origen socialista que integraron sus filas.

Los activistas de origen sindical y socialista crearon el Partido Laborista que fue un instrumento fundamental de la campaña electoral del peronismo en 1946. Entre otros importantes miembros de militancia socialista que se sumaron al oficialismo, están Atilio Bramuglia que fue Canciller y Ángel Borlenghi designado Ministro del Interior. La gratuidad universitaria era parte del ideario socialista y los diputados peronistas oriundos de esa corriente fueron impulsores de la sanción de las leyes sociales de universalización de los derechos, incluyendo a la educación.

El Justicialismo sumó a un importante grupo de activistas de las diferentes corrientes de la UCR. El Vicepresidente de Perón desde 1946, Hortensio Quijano, fundó la UCR Junta Renovadora y con este partido alcanzaron la banca de la Cámara de Diputados de La Nación veintisiete legisladores. Se integraron al Justicialismo otros diez diputados de distintas corrientes internas del radicalismo, en un bloque partidario compuesto de ciento nueve miembros. Un grupo numeroso de radicales oriundos de FORJA ocupó lugares importantes de la administración de la Provincia de Buenos Aires.

En buena medida, y a diferencia de lo que plantean algunos historiadores, el programa universitario del peronismo fue formulado con una intervención activa del reformismo oficialista de tradición socialista y radical. Se opusieron activamente diputados y senadores que se identificaban también con el reformismo, pero que estaban encuadrados dentro de la bancada de la UCR.

Cuando se trató el Proyecto de Ley Universitaria en 1947 representaron al Justicialismo los diputados de origen UCR-JR. Dichos legisladores eran destacados docentes y académicos como fue el caso de Raúl Bustos Fierro (UCR-JR Córdoba), José Luis Moreno (UCR-JR Mendoza), Ricardo Guardo (UCR-JR Capital Federal) o Leonardo Obeid (UCR-JR Córdoba). Estos radicales tuvieron una influencia fundamental en la organización universitaria del Justicialismo y en el establecimiento de la gratuidad.

Los reformistas que se integraron al peronismo en 1946 retomaron el legado del obrerismo juvenil propio de los socialistas y dirigentes de izquierda que como Palacios o Deodoro Roca, en 1918 habían propugnado activamente por la proletarización de matrícula de la universidad y por la vinculación de la institución con las luchas de los trabajadores.

Asimismo, el reformismo de orientación Justicialista expresó una crítica profunda al funcionamiento académico e institucional, y para eso retomó muchos de los temas difundidos en el ideario de FORJA. Los intelectuales peronistas cuestionaron con dureza a los científicos y a los docentes de la universidad liberal por considerar que contribuían al mantenimiento del imperialismo cultural y económico. Además, los acusaban de ser cómplices del sistema de la desigualdad social que usufrutuaba la oligarquía argentina. Este planteo se observa nítidamente en la obra de algunos intelectuales de origen radical y reformista que se integraron al oficialismo como fue el caso de Juan José Hernández Arregui, Diego Luis Molinari, John William Cooke o Arturo Jauretche, entre otros.

Jauretche si bien no ejerció la docencia, tuvo una importante militancia estudiantil y los jóvenes forjistas llegaron a presidir la Federación Universitaria Argentina en el año 1939. En la antesala del Justicialismo, este grupo de radicales que luego se integrarían al peronismo publicó el “Manifiesto de FORJA a los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires”. Allí mencionaron que: “Demasiado sabemos en qué medida es esta Universidad, madre de las corrupciones, adoctrinamientos y complicidades que han llevado al país a la situación presente de colonialismo económico y cultural (...) En la deliberada desviación de la inteligencia argentina y en la frustración de sus mejores intentos, la Universidad ha tenido parte principal. Se ha desenvuelto de espaldas al país, ajena a su drama y a la gestación de su destino. Costeada y mantenida por el esfuerzo de todos los argentinos, movió a las sucesivas promociones a buscar en el título profesional la satisfacción –cada día más problemática- de la propia comodidad”.

Juan José Hernández Arregui era un admirador de Hipólito Yrigoyen, tenía una formación marxista y alcanzó el grado de doctor en filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba. Destacó que “Los postulados de la Reforma del 18, extensión universitaria, agremiación estudiantil, becas, residencias estudiantiles, cooperativas, comedores y asistencia médica gratuita, universidad abierta al pueblo, equivalencia de títulos para los estudiantes latinoamericanos, etc., fueron conquistas de la época de

Perón. Estas conquistas fueron efectivamente logradas durante el gobierno de Perón (Hernández Arregui J.J., 2004, p. 367).

El programa nacional de desarrollo, la educación y la ciencia

El Justicialismo fue la primera experiencia de planificación gubernamental integral del desarrollo nacional. En la concepción doctrinaria del peronismo el Estado argentino tenía tres grandes funciones: impulsar el orden justo y el bien común de la colectividad, articular políticamente al pueblo en una Comunidad Organizada y ejercer el derecho a la autodeterminación política nacional frente a los otros Estados.

En la doctrina Justicialista la economía y el mercado no construyen sociedad, sino que meramente asignan bienes. El trabajo no es una mercancía, sino que es el medio de realización humana que contribuye a formar la personalidad del individuo y a definir su aporte a la comunidad.

A partir de 1943, y principalmente desde 1946, el Estado organizó integralmente la economía nacional y sancionó los nuevos marcos reguladores y protectores del trabajador y de sus familias. Ambas decisiones colisionaron con la ideología económica e institucional del liberalismo y el Gobierno fue acusado de subvertir el orden económico y de violar lo que se consideraba eran las normales relaciones laborales de mercado.

En el año 1944 se creó el Consejo Nacional de Posguerra y en dicho ámbito se formuló el Primer Plan quinquenal implementado entre 1947 y 1951. El Consejo propugnó la nacionalización del Banco Central, de los depósitos bancarios y del comercio exterior efectuada por intermedio del Instituto Argentino de Promoción del Intercambio (IAPI). En el año 1952 el gobierno presentó el Segundo Plan Quinquenal (1953-58) que fue interrumpido por la dictadura de 1955.

La política pública fue regionalizada y se implementaron programas económicos, sociales y de infraestructura tendientes a industrializar la Argentina, alcanzar el pleno empleo y a edificar un ambicioso esquema de derechos a la vivienda, la salud, a la educación, y al esparcimiento, entre otros.

Se planificó la instalación de una nueva industria a lo largo y ancho del territorio nacional. En Jujuy se conformó un polo siderúrgico con Altos Hornos Zapla y en Tucumán se potenció la producción ferroviaria en los Talleres de Tafi Viejo. La provincia de Córdoba fue un polo dinámico de producción aeronáutica y automotor público y privado. Las Industrias Aeronáuticas y Mecánicas del Estado (IAME) fabricaron autos, aviones, tractores, entre otras fundamentales innovaciones tecnológicas. El sur argentino se convirtió en un eje petroquímico y energético sumamente dinámico. En la provincia de Buenos Aires se diversificó el perfil productivo con el crecimiento de la industria en paralelo a la actividad agropecuaria, y se dinamizó la producción naval en los astilleros nacionales de Río Santiago y otras dependencias.

Dicho modelo de desarrollo nacional y productivo requirió un nuevo programa científico y educativo. Con esta finalidad se refundó la estructura institucional en todos sus niveles.

Se instituyó en 1944 la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y se fomentaron las escuelas de nivel medio y centralmente las de orientación técnico y profesional de jóvenes, adultos y de mujeres obreras. Se crearon escuelas fábrica, escuelas de perfeccionamiento y escuelas de aprendizaje (Conditi C., 1974).

El crecimiento de la matrícula del nivel secundario fue sumamente importante y centralmente en el universo de las escuelas industriales. Este aumento se vio luego expresado en el masivo ingreso a las universidades.

Matrícula de la enseñanza secundaria. Años 1935/1965

1935	40953	24387	11050	7351	83741
1945	62151	50331	27880	23873	164235
1955	115451	97245	83257	76749	372702
1965	178555	184934	178739	103656	645884
Tasa de crecimiento anual					
1935-1945	4,3	7,5	9,7	12,5	7,0
1945-1955	5,9	6,8	11,6	12,4	8,4
1955-1965	4,5	6,6	7,9	3,1	5,7

(Giménez G., 2019)

Con el objetivo de acompañar el programa federal de desarrollo industrial el Justicialismo creó la Universidad Obrera Nacional (UON), con la ley 13.229 de 1948. La institución era gratuita, tenía horarios nocturnos para los obreros e inició sus actividades en el año 1953 con 676 estudiantes. La propuesta permitió que ingresen los hijos de los trabajadores, contribuyendo a la democratización social que impulsaba el Justicialismo.

La UON fue la primera experiencia planificada de regionalización universitaria y la oferta académica y de investigación fue diferente en las diversas Facultades que organizaron sus tareas a partir de la realidad productiva de cada zona. Entre otras sedes, se abrieron las de Capital Federal donde residía el Rectorado, la de Córdoba (ingeniería aeronáutica), la de Bahía Blanca (ingeniería química) y la de Tucumán (construcciones ferroviarias).

La labor de la UON se articuló con otro amplio número de instituciones científicas creadas o potenciadas en la etapa como fueron el Instituto Tecnológico del Sur fundado por Miguel López Francés (desde 1956 Universidad Nacional del Sur), el Instituto Antártico, la Comisión Nacional de Energía Atómica, Fabricaciones Militares o el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

La Constitución de 1949 y las nuevas regulaciones educativas

En el año 1949 se institucionalizó la Revolución Justicialista con la sanción de una nueva Constitución Nacional. La Carta Magna estableció la función social de la propiedad privada y el nacionalismo económico otorgando al Estado la potestad para administrar los recursos naturales y los servicios públicos.

La Constitución incluyó un apartado “Derechos del trabajador, la familia, la ancianidad y de la educación y la cultura”. En el terreno educativo la Carta Magna puntualizó que “Los alumnos capaces y meritorios tienen el derecho de alcanzar los más altos grados de instrucción. El Estado asegura el ejercicio de este derecho mediante becas, asignaciones a la familia y otras providencias que se conferirán por concurso entre los alumnos de todas las escuelas”.

La Carta Magna modificó la estructura de los cinco ministerios contenidos en la Constitución de 1853. Esta reforma auspició la creación del Ministerio de Educación de la Nación como un desprendimiento del de Justicia e Instrucción Pública. El flamante organismo tenía participación en el Consejo de Universidades creado con la ley 13.031/47.

La Constitución estableció por primera vez en el país la autonomía de las Casas de Altos Estudios y dividió al territorio en “regiones universitarias”. Se fijó que “Cada una de las universidades, además de organizar los conocimientos universales cuya enseñanza le incumbe, tenderá a profundizar el estudio de la literatura, historia y folklore de su zona de influencia cultural, así como a promover las artes técnicas y las ciencias aplicadas con vistas a la explotación de las riquezas y al incremento de las actividades económicas regionales”.

Al presentar el Primer Plan Quinquenal Perón destacó el hecho de que uno de los grandes problemas de “orden pedagógico” era “la falta de dedicación del profesorado a la labor docente”. A partir de acá, es que la planificación universitaria Justicialista incluyó la dedicación exclusiva y la estabilidad de los docentes (Primer Plan Quinquenal, 1946, p. 195).

Durante la etapa se aprobó una actualización normativa integral en todos los niveles educativos y en el caso universitario el Congreso Nacional sancionó las leyes 13.031/47 y 14.297/54. La legislación de 1947 incluyó nuevos derechos laborales de sus miembros como fueron la figura del docente investigador de tiempo completo, el aumento salarial automático y la estabilidad de los profesores garantizada con la figura de las carreras “docente” y “científica”.

Surgieron diversas organizaciones gremiales tendientes a garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos laborales. En 1950 se fundó la Agremiación del Docente Argentino (A.D.A) con personería jurídica y adherida a CGT. Llegó a tener ochenta mil afiliados. Poco tiempo después se creó la Agremiación del Profesorado Universitario. En el año 1949 nació la Federación Argentina del Trabajador de las Universidades Nacionales (FATUN) que representó a los nodocentes (Ministerio de Educación, 1952).

La reforma de la ley 13.031/47 se motivó en el intento de adecuar el funcionamiento de la universidad a las metas de la Constitución Nacional de 1949 y del Segundo Plan Quinquenal. La ley 14.297/54 estableció la obligación de garantizar la gratuidad universitaria y detalló la importancia de ligar a las instituciones a los “problemas nacionales”. La nueva norma incluyó la figura de regiones universitarias de la Constitución Nacional. La institución académica brindaría asesoramiento al Gobierno Nacional como lo propuso el Segundo Plan Quinquenal.

En el año 1949 el Justicialismo fundó la Subsecretaría Universitaria dependiente del Poder Ejecutivo (Decreto 6233 del 12 de marzo). En 1951 la reemplazó por una Dirección de Gestión Universitaria dependiente del Ministerio de Educación.

La gratuidad de la universidad. El Primer Plan Quinquenal y la ley 13.031/47

El Primer Plan Quinquenal Justicialista sostuvo que el Estado instauraría la gratuidad de la universidad en el universo de estudiantes de bajos ingresos. El Plan subrayó que podrían acceder a los distintos niveles educativos “todos aquellos que tengan la aptitud adecuada prescindiendo de los medios económicos que poseen”.

La iniciativa incluyó un Proyecto de Ley de “Estatuto Universitario” que planteó la meta de la “gratuidad de la enseñanza universitaria”. La iniciativa en su Título III “De los estudiantes”, Capítulo I “Del ingreso a la Universidad”, Artículo 48 “Gratuidad”, fijó que “la enseñanza universitaria es completamente gratuita en todos sus aspectos para todos aquellos alumnos inscriptos que carecieren de medios para costearla. Los estudiantes que por sí o por su familia no se hallaren en las condiciones señaladas en el párrafo anterior costearán la referida enseñanza en todo o en parte, según las circunstancias de cada caso, conforme a los aranceles y demás disposiciones universitarias”.

Como complemento, en el artículo 50 de la propuesta se introdujo la obligación del Estado de crear becas de “compensación económica familiar” y de “estudios”. El beneficio se asignaría “teniendo en cuenta las características y necesidades regionales, sociales, económicas y culturales referidas a cada universidad”.

A diferencia de la iniciativa contemplada en el Proyecto de ley del Primer Plan Quinquenal, la norma 13.031/47 de “Régimen Universitario” no incluyó la gratuidad plena de los estudios para los sectores humildes. En su lugar, el artículo 87 fijó que “El Estado creará becas para la enseñanza gratuita, cuya distribución entre las diversas universidades de la Nación, se hará por el Poder Ejecutivo. Para proceder a dicha distribución, se tendrán en cuenta las características y necesidades regionales, sociales, económicas y culturales, referidas a cada universidad, procurando que con la concesión de becas se cumplan, de la manera más acabada posible y con un sentido social, los fines asignados a la universidad”. Los miembros de familia “obrera, artesana o empleada” carentes de recursos podrían requerir el beneficio y la “beca consistirá en obtener gratuitamente la enseñanza universitaria en todos sus aspectos y grados, el suministro de libros y útiles, y en el otorgamiento del diploma o título que se obtuviere, y en conceder una compensación económica familiar que equivalga lo más aproximadamente posible a la aportación del alumno”.

Esta última decisión permitió que al momento de debatir en el recinto la iniciativa de la ley 13.031/47, el diputado radical Alfredo Calcagno critique el hecho de que la gratuidad de la enseñanza “insinuada en el Plan Quinquenal, no figura en el proyecto”. La UCR presentó una propuesta en representación de la minoría y Calcagno detalló que “nuestro proyecto suprime las limitaciones numéricas al ingreso y consagra el principio de la gratuidad sin restricciones, así como la compensación económica a la familia proletaria”. La iniciativa de ley elevada por el bloque radical estipuló que “la enseñanza será gratuita y laica. No se exigirá contribución pecuniaria ni regirá tasa alguna para ingresar a las universidades”. Si los nuevos estudiantes privaban de ingresos económicos a su familia, éstos tendrían “derecho a una ayuda pecuniaria” (Sesiones Cámara de Diputados, 1947, pp. 676 - 706-708).

Es importante destacar que si bien hubo matices en la forma de lograr la democratización universitaria en el debate legislativo de 1947, los Justicialistas de origen reformista y los reformistas opositores acordaban en la importancia de avanzar en ese sentido. Dicha conciencia social del problema universitario favoreció el mantenimiento y la defensa de ese derecho a lo largo del tiempo.

El Decreto Presidencial 29.337/49

La gratuidad de la universidad en la República Argentina no se alcanzó con una ley, sino con la sanción del Decreto Presidencial 29.337 que estableció “Suspéndase con anterioridad al 20 de junio de 1949 el cobro de los aranceles universitarios”.

Entre los considerandos del Decreto se estableció que el “engrandecimiento y auténtico progreso de un Pueblo estriba en gran parte en el grado de cultura que alcanza cada uno de los miembros que lo componen” y que “una forma racional de propender al alcance de los fines expresados es el establecimiento de la enseñanza universitaria gratuita para todos los jóvenes que anhelan instruirse para el bien del país”. El texto sostuvo que los “jóvenes capaces y meritorios” iban a poder encausar sus actividades potenciando sus aptitudes y su “legítima vocación” en “su propio beneficio y en el de La Nación”.

A diferencia del planteo del Primer Plan Quinquenal, la propuesta no formuló diferenciaciones sociales entre los jóvenes y la situación de sus familias y todos los estudiantes fueron eximidos del pago.

El Gobierno sancionó el Decreto 4.493/52 que suspendió los aranceles de toda la enseñanza que impartía el Ministerio de Educación. A partir del año 1953 se eliminaron paulatinamente los cursos de ingreso.

El Segundo Plan Quinquenal (1953-1957) ratificó la medida y en el apartado IV. G. 8 “Universidades”, se estableció que la enseñanza superior era “gratuita”. El Programa de Gobierno fijó que las universidades y profesorados tenían que “asegurar el ingreso a los diversos cursos de todos los aspirantes que reúnan condiciones básicas de aptitud y vocación”.

La primera ley del Congreso de La Nación que incluyó taxativamente la gratuidad universitaria, fue la “Ley Orgánica de Universidades” 14.297 de 1954. La norma afirmó los principios del Decreto 29.337/49 y estableció que las “universidades argentinas cumplirán su misión con un sentido eminentemente humanista y de solidaridad social”, teniendo como objetivo “asegurar la gratuidad de los estudios”.

Tal cual se observa en el cuadro a continuación y como resultado de los cambios sociales y educativos que se dieron en el país, se produjo un importante aumento de la matrícula universitaria.

Evolución de la matrícula universitaria

Universi dades Nacional es	1945	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955
TOTAL	47.400	52.011	51.447	56.722	66.212	80.445	90.922	98.132	119.029	135.891	138.317
Buenos Aires	19.976	22.419	21.215	24.531	29.611	37.611	41.898	45.576	61.223	77.714	75.200
Córdoba	6.571	6.648	6.069	6.452	7.284	9.384	10.031	11.269	14.600	12.617	14.961
Cuyo	1.151	1.173	1.365	1.636	1.727	1.882	2.491	2.633	3.251	3.788	4.376
La Plata	11.378	12.213	12.498	13.132	13.120	14.755	15.975	17.781	16.484	16.545	17.735
Litoral	7.004	8.191	8.708	9.333	12.426	14.169	16.404	16.360	17.990	19.016	18.526
Ins. Tecnológico del Sur	-	-	-	231	354	550	1.005	1.124	976	804	855
UON	-	-	-	-	-	-	-	-	676	1.466	1.955
Tucumán	1.320	1.367	1.592	1.407	1.690	2.094	3.118	3.389	3.829	3.941	4.709

(Giménez G., 2019)

Medidas para financiar la gratuidad universitaria

El artículo 2 del Decreto 29.337/49 comprometió al Estado Nacional a dotar a las universidades de los recursos necesarios para alcanzar la gratuidad.

Anteriormente, la ley 13.031/47 creó un tributo especial para financiar la universidad compuesto con el impuesto del dos por ciento a toda persona –de existencia física, ideal, con o sin personalidad jurídica, o sucesión indivisa– que empleare trabajo de otra.

La ley 14.297/54 incluyó entre los fondos de las universidades a los provenientes del artículo 8 de la Ley 13.558 (Presupuesto Nacional) que determinó que “Del producido del impuesto a que se refiere la Ley 13.343 y previa deducción de la participación que corresponde a las provincias y Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, aféctase el cincuenta por ciento (50%) con destino a las universidades nacionales, constituyendo la suma que así se obtenga los "recursos universitarios", provenientes de dicha ley”.

Palabras de cierre

El programa universitario del Justicialismo fue una experiencia original que articuló la tradición reformista autonomista y la nueva planificación propia de los Estados nacionales de posguerra.

La educación superior se integró a los Planes Quinquenales y durante la etapa se produjo un considerable aumento de la inversión educativa y mejoraron los salarios docentes, la infraestructura federal y se implementaron importantes planes de apoyo social a las familias trabajadoras.

La universidad se democratizó y cambió el componente social de los estudiantes auspiciando su ascenso social y la protagónica participación política de la clase trabajadora en la Argentina. La articulación dentro de las aulas de las distintas clases sociales, facilitó el proceso de nacionalización de la universidad que se dio en las década del sesenta y del setenta.

En línea con la reforma de 1918, el Justicialismo propugnó la formación de una cultura humanista, nacionalista y popular con el objetivo de remplazar el europeísmo y el elitismo propio de los académicos. En la visión del peronismo la educación tenía que orientarse a resolver los problemas sociales y federales del desarrollo argentino y sudamericano. La regionalización universitaria incluida en la Constitución Nacional y en la fundación de la UON, iban en este sentido y se buscó conformar una educación orientada a resolver problemas y a afirmar la cultura y los valores federales.

El Justicialismo auspició la sanción de leyes protectoras del trabajo y la creación de sindicatos para hacerlas cumplir. Desde esa época a la actualidad, las agrupaciones de trabajadores docentes y nodocentes de las universidades se tornaron actores centrales en la promoción de los derechos y en la formulación de las políticas educativas.

Bibliografía citada

Benente Mauro (2019) (compilador) *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior*, EDUNPAZ, Buenos Aires.

Conditi Cecilio (1974) “*La universidad Obrera Nacional, reportaje a su primer rector*”, Entrevista a Cecilio Conditi realizada por Leónidas Lamborghini, El Cronista Comercial, 14 de marzo.

Dércoli Julián Andrés (2014) *La política universitaria del primer peronismo*, Nuevo Encuentro, Buenos Aires.

Giménez Graciela (2019) “Para que reine en el pueblo el amor y la igualdad: Datos sobre el Decreto 29.337/49 que estableció la gratuidad universitaria”, en *La conquista de un derecho: Reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina*, Ernesto Villanueva (Compilador), UNAJ, UNQ, CLACSO, Buenos Aires.

Hernández Arregui, Juan José (2004) *La formación de la conciencia Nacional*, Biblioteca de Pensamiento Nacional, Piña Lillo, Ediciones Continente, Buenos Aires.

Jaramillo, Ana (2011) (compiladora) *El Peronismo y la educación*, Ediciones de la UNLa, Buenos Aires.

Jauretche Arturo (2006) *El Medio pelo en la sociedad argentina*, Corregidor, Buenos Aires.

Primer Plan Quinquenal (1946) Extraído de *El Estado Peronista: los planes quinquenales del peronismo*, Falivene G. y Dalbosco H. (2018) (Compiladores), EDUNPAZ, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de La Nación (1952) *Labor desarrollada durante la primera presidencia del General Juan Perón*, Ministerio de Educación de La Nación, Buenos Aires.

Perón Juan Domingo (2007) *Modelo Argentino para el Proyecto Nacional*, INJDP, Buenos Aires.

Recalde Aritz (2016) *Intelectuales, Peronismo y Universidad*, Punto de Encuentro, Buenos Aires.

(2018) “La Reforma de 1918 y la integración Sudamericana”, en *El legado reformista en las nuevas universidades del conurbano*, UNPAZ UNDAV.

Sesiones Cámara de Diputados (1947) Sesiones del 23 y 24 de julio de 1947, Diario de Sesiones, Cámara de Diputados de La Nación.

Normativa citada

Ley 13.031 de 1947, Nuevo Régimen Universitaria.

Ley 14.297 de 1954, Orgánica de Universidades.

Decreto 26.944 de 1947, Fines de la Educación.

Decreto 6233 de 1949, creación de la Subsecretaria Universitaria.

Decreto 29.337 de 1949, Supresión de Aranceles Universitarios.

Decreto 16.251 de 1951, Estructura y Organización del Ministerio de Educación.



Decreto 4.493 de 1952 de Gratuidad de la Enseñanza.

Constitución Nacional del año 1949

“Aplicaciones del análisis del discurso en la formación y capacitación de profesores de Ciencias Naturales”

Dra. María Gabriela Lorenzo

Resumen

En este trabajo se presenta una revisión de diferentes aplicaciones de los resultados de nuestras investigaciones sobre el análisis del discurso en clases de ciencias naturales, en cursos de perfeccionamiento docente. Para el diseño de los dispositivos de intervención se tuvieron en cuenta las características habituales de la práctica docente en el nivel universitario, tales como la importancia que se le otorga a las explicaciones en clase, a la experiencia previa y la falta de reflexión tanto sobre la propia práctica como acerca de los contenidos de enseñanza. A partir de ejemplos concretos, se muestra cómo ha sido posible articular los resultados de la investigación con la práctica áulica en escenarios concretos de actuación. Se destacan particularmente, las propuestas formativas orientadas hacia la formación de profesores de nivel superior. En una primera parte, presentamos los modelos teóricos que fundamentan nuestra investigación y brindan el marco teórico y metodológico para las acciones de transferencias implementadas consecuentemente. Particularmente se muestran tres propuestas donde el análisis del discurso desempeña un rol clave en la formación de los profesores: la reconstrucción del conocimiento didáctico del contenido, el análisis de los libros de texto considerando los aportes de las disciplinas metacientíficas y la reflexión sobre la propia práctica.

Palabras clave: Análisis del discurso, ciencias naturales, perfeccionamiento docente, educación superior, práctica docente.

Introducción

Dos hechos que provocan preocupación en todo el mundo, pero especialmente, en el contexto latinoamericano son, por un lado, el bajo interés de los jóvenes por el estudio de carreras científicas y por otro, el problema del abandono de los estudios. Si bien, existen avances para entender las interacciones entre los profesores universitarios y sus alumnos en clases de ciencias naturales (entendido en sentido amplio) (Lorenzo, 2017), todavía son escasas las investigaciones en didáctica de las ciencias en el nivel superior.

Alejada de la universidad elitista de mediados del siglo XX, la actual es una universidad masiva a la

que asisten un número elevado de alumnos, de características muy heterogéneas. Resulta difícil atender de una manera inclusiva y con una enseñanza de calidad para todos, considerando lo arraigadas que están las prácticas tradicionales (Monereo y Pozo, 2003). Esto deviene en graves problemas en el tránsito curricular de los estudiantes, en la prolongación del tiempo que invierten para alcanzar el título universitario y en un elevado número de abandonos. Las instituciones han intentado establecer dispositivos “paliativos” implementando tutorías, cursos de verano y algunas otras estrategias con el objetivo de evitar el fracaso escolar (Fonseca y García, 2016, Viale Tudela, 2014).

Superando los modelos tradicionales para el análisis de las prácticas educativas, la investigación actual ha incorporado los enfoques socioculturales y situados de la cognición, el aprendizaje y la enseñanza, otorgándole una importancia creciente al contexto del aula (Coll y Sánchez, 2008). Particularmente, en el área de la educación científica, estos problemas comunes a otras carreras y niveles, se ven exacerbados por las construcciones socioculturales, compartidas incluso por profesores y estudiantes, de que la ciencia es difícil y, por tanto, no es para todos. Este imaginario social, repercute negativamente tanto en la alfabetización científica como en la formación de nuevos científicos necesarios para el crecimiento y el desarrollo de un país.

Asimismo, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales plantea altas exigencias al profesorado ya que son ellos quienes deben ser capaces de transformar los problemas cotidianos en situaciones de aprendizaje (de Jong, 2011), coordinando de manera significativa todos los aspectos involucrados y ayudando a sus alumnos a descubrir la estructura interna que conecta los fenómenos observables del mundo. En este sentido, se requiere disponer de nuevos elementos y de nuevas estrategias que aporten a la formación de los profesores de ciencias de todos los niveles, incluidos los profesores universitarios.

Si bien mucho se ha escrito sobre las clases de los niveles obligatorios de la educación, se ha dicho bastante menos sobre las clases de nivel universitario (Campanario, 2002). Debemos considerar que lo que ocurre en las aulas cuando docentes y alumnos interactúan con el propósito de construir conocimiento de forma compartida (Coll y Onrubia, 1996) es un objeto difícil de abarcar desde la investigación didáctica por su multidimensionalidad y variabilidad, al ser un sistema dinámico y complejo. Es durante la clase, donde profesores y estudiantes interactúan con los contenidos del currículum, la institución y las políticas educativas, la tecnología disponible, la sociedad y la cultura en la que están inmersas. Particularmente, las aulas universitarias conservan todavía cierta aura de misterio, tal vez por la fuerte persistencia de las tradiciones académicas, las que deberían desterrarse (o al menos revisarse en profundidad) si se pretende afrontar los problemas de fracaso y abandono de estudiantes en el nivel superior, sobre todo en los primeros años. Si al contexto universitario le añadimos la especificidad del campo disciplinar, en nuestro caso, las ciencias naturales (química, biología, física), nos encontramos que aún queda mucho por decir sobre los problemas de la enseñanza y del aprendizaje.

Creemos que al menos, parte del problema de la demora en el tránsito curricular y el abandono, puede deberse a dificultades relacionadas con los procesos comunicativos que se establecen en las aulas entre profesores y alumnos. Consecuentemente, si incrementamos nuestra comprensión sobre ellos, facilitaremos la toma de decisiones para nuevas propuestas de intervención, lo que redundará en un beneficio para toda la comunidad educativa.

El discurso de los profesores en clases de ciencias naturales resulta de una mezcla de lenguaje coloquial y de lenguaje científico tanto para referirse a lo observable a través de los sentidos, como a los pensamientos, procedimientos y teorías de la ciencia. Todos estos lenguajes, aunque dependan y varíen de una disciplina a otra, poseen sus propias reglas y se caracterizan por la rigurosidad con que definen sus términos técnicos a la vez que sirven como sistema de recursos para la creación de nuevos significados (Schummer, 1998). Dicho de modo general, el lenguaje científico es por tanto, un instrumento para pensar, crear y transmitir conceptos, métodos y metas que trasciende al lenguaje cotidiano. Consecuentemente, cuando un profesor desarrolla determinados contenidos en clase emplea un lenguaje condicionado por el modelo teórico que explícita o implícitamente adopta. Por ejemplo, para los profesores de química (expertos), la representación de conceptos con fórmulas u otros sistemas notacionales resulta esclarecedora; sin embargo, para la mayoría del alumnado que recién se inicia -novatos- constituye un obstáculo. Consciente de eso, el profesor suele variar su vocabulario durante sus explicaciones de modo que sus estudiantes puedan ir construyendo los significados de la terminología técnica a la par de los significados de los conceptos teóricos involucrados. En síntesis, el discurso en clase del profesor es extremadamente rico en información específica, y está altamente contextualizado dado que se asocia a una determinada situación de clase (Lorenzo, Farré y Rossi, 2010, Lorenzo y Rossi, 2009).

Dado que nuestro campo de acción se vincula con las llamadas ciencias básicas (química, física y biología) y a la educación sanitaria, vinculada fuertemente con las disciplinas anteriores, limitaremos nuestras aportaciones a las prácticas educativas en estos campos particulares de conocimiento. A lo largo de nuestras investigaciones hemos asumido que el discurso del profesor se ve influenciado por los contextos de actuación, su nivel de pericia, asignatura, sus creencias epistemológicas, entre otras variables (Farré y Lorenzo, 2009, Lorenzo y Farré, 2014); y, que el análisis del discurso en clase permite dar cuenta de los procesos a través de los cuales profesores y estudiantes construyen conocimiento científico.

A diferencia de los estudios tradicionales sobre análisis del discurso en clase centrados en los aspectos lingüísticos y estructurales (Cazden, 1991, Van Dijk y Kintsch, 1983) y en las interacciones discursivas y los procesos de gestión del aula (Edwards y Mercer, 1994), nosotros lo hemos aplicado exitosamente como una estrategia alternativa para analizar distintos aspectos de la práctica áulica. Comenzamos estudiando las estrategias comunicativas utilizadas en el aula cuando los docentes introducen nueva información (Lorenzo, 2010), para el reconocimiento de las concepciones de los profesores (Farré y Lorenzo, 2009) y para aproximarnos la indagación del conocimiento didáctico del contenido (CDC) y de las teorías que gobiernan la acción de los profesores universitarios. Este enfoque ha servido para la realización de una tesis doctoral (Farré y Lorenzo, 2013), para el estudio de las prácticas experimentales en el laboratorio de química (Sánchez, Odetti y Lorenzo, 2017, tesis doctoral en curso) y las explicaciones de termodinámica (Quintero y Lorenzo, 2019, tesis de maestría en curso).

Empleando una metodología observacional y descriptiva, pudimos ir construyendo diversos sistemas categoriales que permitieron evidenciar características propias de las prácticas áulicas investigadas. Entre nuestras observaciones se destacan las siguientes:

- En las clases de ciencias estudiadas, independientemente del nivel educativo, el discurso del profesor prevalece grandemente por sobre las intervenciones discursivas de los estudiantes. En la universidad, el discurso del profesor se inserta en clases de tipo magistral con un gran predominio de lo expositivo, particularmente en el nivel descriptivo, sin adentrarse en niveles explicativos más profundos.

- En general, la mayoría de los docentes observados, independientemente de su formación pedagógica, se valen de sus ideas intuitivas construidas durante su trayectoria escolar para organizar sus actividades de enseñanza.
- Los docentes suelen recurrir a libretos preestablecidos por otros o por ellos mismos, con un bajo nivel de crítica o cuestionamientos sobre el contenido que enseñan. En esta línea prácticamente desconocen los fundamentos epistemológicos o los desarrollos históricos que deberían sustentar sus explicaciones.
- No es habitual que los docentes reflexionen sobre su propia práctica y mucho menos de una manera colaborativa con sus pares.

Dados estos resultados, generalizados entre diferentes asignaturas del área de las ciencias naturales, y niveles, creímos conveniente realizar algunas aportaciones al perfeccionamiento de profesores, basándonos en que la investigación básica puede ser traducida en su dimensión aplicada (Bucat, 2004). Así, aplicamos algunas de las estrategias utilizadas en nuestras investigaciones tendientes a lograr algunos cambios en la enseñanza que redundarían en un aprendizaje de mayor significatividad para los estudiantes.

Los escenarios de aplicación fueron nuestros cursos de actualización (virtuales o presenciales) que permiten contextualizar cada intervención de acuerdo con las asignaturas y niveles educativos de desempeño de cada uno de los profesores participantes respetando sus individualidades. De este modo se promueve un mayor compromiso por parte de los docentes que, al verse involucrados directamente con su propia realidad, se permiten resignificar y redimensionar sus propias prácticas áulicas. En este trabajo, presentamos tres estrategias diferentes empleadas en estos cursos para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias, que de una forma u otra, utilizan al análisis del discurso:

- 1) Reconstrucción del Conocimiento Didáctico del Contenido como estrategia para la planificación y la reflexión sobre la práctica.
- 2) El análisis de libros de texto y fuentes primarias y/o secundarias.
- 3) El análisis del discurso en clase para la reflexión sobre la práctica.

Estrategias para la formación y capacitación de profesores. Aplicaciones del análisis del discurso.

1. Reconstrucción del Conocimiento Didáctico del Contenido como estrategia para la planificación y la reflexión sobre la práctica.

El programa de investigación sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) ha tenido un gran desarrollo desde que fuera propuesto por Shulman (1986) (Lorenzo, 2009b, Garritz, Lorenzo

y Daza, 2014, Hume, Cooper y Borowski, 2019), principalmente porque recupera la importancia del contenido disciplinar a la hora de pensar sobre las prácticas educativas. Las investigaciones sobre el CDC se han basado principalmente en cuestionarios escritos y entrevistas (Gess-Newsome y Lederman, 1999, Berry, Loughran, y van Driel, 2008) y son muy pocas las referencias a las ciencias experimentales y/o de la salud en el nivel superior (Bodner y Weaver, 2008). Nuestras propias investigaciones han puesto de manifiesto que esta metodología es especialmente útil para la detección del conocimiento declarativo de los profesores que se manifiesta como idea explícita (Lorenzo, 2008). Sin embargo, hemos encontrado que los profesores, sobre todo los de nivel universitario con menor formación pedagógica (Jackson, 2002, Zabalza, 2007) que sus pares de nivel secundario, presentan dificultades para expresar y describir lo que “hacen” durante sus clases y el cómo o el por qué lo hacen (Lorenzo, Farré y Rossi, 2013).

Dado que la investigación ha mostrado (Coll y Sánchez, 2008) que existe una relación entre lo que los profesores piensan y cómo enseñan, el análisis del discurso puede aplicarse a la investigación sobre el CDC, y también puede utilizarse como una estrategia apropiada para conocer y comprender la difícil situación que hoy en día atraviesan la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias (Abell, 2008). En este sentido, la información que puede obtenerse a partir del estudio del CDC tiene la ventaja de ser fácilmente transferible y aplicable en las aulas, debido a que servirían como andamiaje al planificar la práctica y teniendo en cuenta lo que otros docentes conocen sobre diversos temas. Este concepto también abona a la formación de nuevos profesores. El proceso de adquisición de la cultura escolar suele reproducir los modelos que han observado durante su formación inicial y por ende, los docentes deben luego enfrentar solos el desafío de reflexionar sobre esos modelos para poder reconstruirlos. Por eso, los primeros desempeños tienen una importante potencialidad formativa, lo cual, pone de manifiesto la necesidad de capitalizar estos primeros pasos para un acompañamiento facilitador tendiente a mejorar el impacto de socialización laboral. Los resultados de la investigación reciente han mostrado que la habilidad de un docente para crear condiciones que faciliten el aprendizaje no sólo depende de sus conocimientos sobre el tema o de variados métodos de enseñanza. su éxito parece depender de su capacidad para transformar pedagógicamente el contenido en actividades de aprendizaje significativas para el estudiante (Tomanek, Talanquer, Novodvorsky, 2008).

La estrategia más extendida para documentar el CDC es un cuestionario de ocho preguntas denominado ReCo (Representación del Contenido) (Loughran, Mulhall y Berry, 2008) (figura 1). En nuestro caso, hemos empleado dos estrategias diferentes para completar el cuestionario ReCo adaptado a nuestro contexto, según se tratara de profesores en formación o profesores universitarios en servicio. En el primero de los casos se utilizó como una herramienta para que los estudiantes de profesorado organizaran sus clases en sus primeras experiencias en el aula durante su formación inicial (Rossi, González y Lorenzo, 2009). La aplicación de esta estrategia en grupos de formación de profesores posibilita la generación de espacios donde los participantes pueden reflexionar sobre la naturaleza de sus ideas, los modelos y procesos que caracterizan el quehacer en la disciplina (Lorenzo, Farré y Rossi, 2018). Así se les facilita la selección de preguntas, problemas y actividades para sus clases, mejorando su inserción social en las primeras experiencias laborales.

Página siguiente:

Figura 1. Cuestionario para el estudio del CDC

Categorías de análisis e indicadores (ReCo modificado)	Indicadores en el discurso del profesor
1) <i>¿Qué intenta que sus estudiantes aprendan sobre esta IDEA (Tema)?</i>	¿Cuál es el patrón temático que se utiliza para desarrollar cada idea central? ¿En qué se hace hincapié? Uso del lenguaje científico Representaciones utilizadas para enseñar el tema Referencias explícitas a los distintos niveles de la química
2) <i>¿Por qué cree Ud. que para un estudiante de su curso es importante aprender sobre dicha idea?</i>	Relación con otras ideas centrales Relación de la idea central con otros cursos/ vida cotidiana/ profesión.
3) <i>¿Qué otra cosa sabe Ud. sobre dicha idea?</i>	Presencia de la historia de la ciencia Referencias a la investigación científica Validación del conocimiento (papel de la observación, del experimento, del científico, métodos)
4) <i>¿Qué dificultades están relacionadas con la enseñanza de dicha idea?</i>	Utilización de diferentes aproximaciones (analogías, metáforas, ejemplos) para enseñar una misma idea central.
5) <i>¿Qué cosas sabe Ud. sobre sus estudiantes que influyen en su enseñanza de dicha idea?</i>	Concepciones el aprendizaje: Rol de los estudiantes (conocimientos previos, errores, motivación) Consejos para un mejor aprendizaje
6) <i>¿Qué otros factores influyen en la enseñanza de dicha idea? (personales, contextuales, otros) especifique</i>	Rol del propio docente (referencias al contexto/ institución/ colegas) Estructura y gestión del tema
7) <i>¿Qué procedimientos/ estrategias utiliza Ud. cuando enseña dicha idea?</i>	Estrategias didácticas para presentar las ideas centrales
8) <i>¿Cómo evalúa la comprensión o no de sus alumnos mientras enseña dicha idea?</i>	Tipos de preguntas, tareas Tipos de evaluación

Por su parte, para documentar el CDC en acción (Alonzo, Berry y Nilsson, 2019) de los profesores universitarios resultó de gran utilidad la aplicación del análisis del discurso como una herramienta potente para indagar las prácticas áulicas. Entre las ventajas que presenta esta metodología se destaca la facilidad para la recolección de la información lo que permite completar el ReCo a partir de la detección de ciertos indicadores presentes en el discurso del profesor tal como se muestra en la segunda columna de la figura 1.

2. El análisis de libros de texto y de fuentes primarias y/o secundarias

Los profesores y los estudiantes, durante un proceso educativo recurrimos frecuentemente a la lectura de libros de texto (en diversos soportes). Sus contenidos y su forma de presentarlos, nos condicionan y orientan para la construcción de conocimiento, la selección de ejemplos y actividades, lo que nos inserta en un modo particular de concebir la disciplina. Generalmente, la cosmovisión del autor del texto suele quedar implícita, por lo que sus expresiones pueden confundirse con verdades absolutas y acabadas (Adúriz-Bravo e Izquierdo, 2002, de Rezende y Celestino, 2007, Níaz, 2005).

Como estrategia para la capacitación de profesores en servicio, nos enfocamos precisamente en el discurso que aparece en los libros de texto, en materiales elaborados por los propios profesores, y también, consultando de ser posible, fuentes primarias (*papers* originales) y secundarias (otros artículos científicos), para analizarlos conjuntamente *con* los profesores. De este modo es posible reconstruir el camino recorrido por las ideas hasta llegar a constituirse en hechos científicos o al menos aproximarnos (Farré y Lorenzo, 2010 a y b). El intento mismo de reconstrucción constituye una actividad de aprendizaje que se complementa con la conveniente actualización disciplinar que surge de la revisión de los libros y de otros textos consultados (Farré y Lorenzo, 2018).

Esta estrategia fue implementada en cursos de capacitación de profesores de ciencias naturales, que se desempeñan en los niveles secundario, universitario y de formación de profesores en cuanto a los aportes de la Epistemología, la Historia y la Filosofía de la Ciencia que se presenta en los materiales escritos, después de haber sido aplicada inicialmente en un trabajo de investigación historiográfica.

A través de los años, hemos recabado información en nuestros cursos de perfeccionamiento docente, en el marco de una metodología de investigación-acción (Elliot, 1990, Lescano, Sánchez y Lorenzo, 2019) empleando las siguientes estrategias:

- 1) Memorias de los alumnos, relatos que los cursantes iban construyendo a lo largo de las clases para ir reflexionando sobre su desempeño, logros y obstáculos a lo largo del curso.
- 2) Registros audiograbados y observaciones no participantes durante las clases.
- 3) Encuestas de opinión implementadas una vez finalizado el curso. Los datos recogidos permitieron ir evaluando la propuesta para fortalecer los aciertos y corregir los errores cometidos.

Un punto crucial de la estrategia didáctica es su planteo recursivo a partir de una actividad inicial que se propone a los cursantes durante el primer encuentro. Esto permite su enriquecimiento y reformulación progresiva a medida que se avanza con el desarrollo del curso.

A continuación, mostramos las diferentes etapas para el caso particular de la inclusión de los aspectos de Epistemología, Historia y Filosofía de las Ciencias en la reformulación de la tarea:

- a) Durante el primer encuentro, los cursantes deben diseñar una actividad de enseñanza sobre algún tema de libre elección de la asignatura que imparten. Esta actividad puede realizarse de manera individual o en pequeños grupos de hasta tres integrantes.
- b) En una clase posterior (no necesariamente la siguiente) se presenta y se discute un marco teórico sobre algunas corrientes epistemológicas contemporáneas. Luego se plantea a los alumnos el desafío de identificar las posturas epistemológicas subyacentes en las prácticas de enseñanza de su asignatura para el tema elegido por ellos en el planteo de la actividad. Con este propósito, se implementa un trabajo práctico de indagación que consiste en analizar por lo menos dos libros de texto de la asignatura de diferente año de edición. De este modo, se revisa el tratamiento que los libros hacen del tema elegido para intentar

reconocer la imagen de ciencia predominante en cada texto. Como guía para el análisis del texto se plantean las categorías surgidas de la investigación historiográfica realizadas anteriormente.

- *Las referencias históricas presentadas.* A veces suelen aparecer en los textos, como nota al margen o en algún tipo de recuadro con menor tipografía, algunos comentarios sobre quién o cuándo trabajó sobre el tema acompañado de alguna imagen tipo retrato del científico.
 - *Las referencias a la investigación científica.* Aquí nos referimos a si se hace explícito en el texto los modos en que fue construido el conocimiento en cuestión, los obstáculos que debieron superarse hasta que la idea fue consensuada.
 - *Los modos de validación del conocimiento* que tienen en cuenta los aportes de la epistemología en cuanto a las justificaciones esgrimidas en los contextos de descubrimiento.
 - *La finalidad de la ciencia* que no suele aparecer de forma explícita en los textos sino más bien oculta entre líneas, por lo que detectar estas ideas a través de ciertas palabras indicadoras se convierte en un ejercicio altamente motivador.
- c) A partir de este primer análisis se plantea un estudio comparativo entre las imágenes de ciencia predominantes en cada texto y otras observaciones destacadas.
- d) Por último, cada grupo expone sus resultados y conclusiones al resto de la clase, los que se discuten en plenario coordinados por el docente del curso. Este debate, a través del intercambio de ideas y la explicitación de opiniones, permite avanzar sobre la importancia de los aportes históricos en la construcción del conocimiento.

Esta actividad puso en evidencia que los libros de texto ocultan mucho más de lo que un lector novel en la disciplina es capaz de detectar, y también esconden algunos secretos a simple vista para aquellos científicos expertos que no hayan cultivado sus conocimientos metacientíficos. Por ello, redescubrir la lectura de los libros de texto -con la posibilidad de enriquecerla con la lectura de fuentes adicionales- de una manera recursiva se convierte en una estrategia imprescindible para adentrarse en las profundidades del texto y aumentar nuestra comprensión sobre las formas de construcción del conocimiento. A pesar de que los profesores habían leído una y otra vez los libros de su asignatura, los aspectos históricos y epistemológicos habían quedado ocultos para ellos, hasta que como si fueran unas potentes gafas, los nuevos conocimientos les desvelaron los escondidos secretos.

3. *El análisis del propio discurso en clase*

El objetivo de esta actividad es propiciar un espacio que les permita a los profesores en servicio analizar críticamente lo que ocurre en su propia clase e interpretarlo teóricamente (Candela, 2001); para luego, reflexionar, individual y colectivamente sobre la práctica docente y proponer alternativas tendientes al mejoramiento de la enseñanza.

La metodología se basa en una serie de actividades que se desarrollan en distintas etapas consecutivas, alternando instancias de trabajo individual con trabajo en parejas, a lo largo del desarrollo de un curso en las que se van desarrollando diversos temas sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales.

En una primera actividad se solicita a los participantes del curso que recopilen información de una de sus clases frente a alumnos. Son por tanto, clases muy diversas y variadas que ocurren en contextos reales, sin ningún tipo de condicionamiento previo ni externo. Este registro se hace en parejas para que el compañero pueda actuar como observador no participante recopilando cualquier tipo de información que se presente durante la clase y complementará la información verbal presente en el discurso del profesor. Posteriormente, cada docente debe transcribir su clase completa de modo literal, a un formato electrónico (esta es una de las etapas que insume mayor cantidad de tiempo).

Una vez que cada profesor dispone de la versión impresa de su propia clase, se le pide que realice un análisis crítico de manera libre (no pautada), evitando juicios valorativos, reflexionando sobre su propia práctica y pensando sobre la introducción de posibles modificaciones que a su criterio la mejorarían. En esta etapa, el análisis se basa en los modelos personales del profesor, en sus propias ideas y creencias por lo que reviste de un carácter más intuitivo y tiene como propósito poner en evidencia las ideas y conocimientos previos del profesor.

Luego, una vez que ciertos temas se han desarrollado en el transcurso de las diversas clases del curso, a modo de construcción de un marco teórico de referencia, se les solicita a los profesores un nuevo análisis de su clase, pero esta vez utilizando los constructos teóricos previamente discutidos y presentados a través de la bibliografía de apoyo pertinente. En esta línea, se les solicita que intenten determinar las concepciones sobre la ciencia, el aprendizaje y el modelo de enseñanza que subyacen en sus clases analizando el discurso del docente, el vocabulario empleado, la propuesta de actividades, la aparición y uso que se hace de las preguntas, el rol del estudiante, la selección y organización de los contenidos y todo otro aspecto que consideren relevante. Para promover el pensamiento crítico positivo se les solicita que sugieran al menos tres alternativas plausibles de ser implementadas que a su criterio contribuirían al mejoramiento de la clase.

Para complementar el trabajo individual descrito previamente, la siguiente etapa incluye un trabajo en parejas en donde se realiza un intercambio entre los análisis realizados por cada uno y se intenta plasmar una integración de conocimientos a partir del análisis comparativo de las clases, detectando los puntos en común y las diferencias entre cada clase, y la selección de referenciales teóricos de cada uno. El producto de esta actividad, es la redacción de un símil artículo científico, todo el desarrollo de la actividad, sus resultados más destacados junto con la elaboración de las conclusiones.

Finalmente se introduce un trabajo de meta-análisis de la actividad en su conjunto y de las transformaciones experimentadas por cada quien. Se trata de un trabajo individual donde los profesores pueden optar por compartir sus reflexiones con sus pares y tutores, o mantenerlo en el plano de lo privado. A modo de guía para su realización, se le sugieren las preguntas presentadas en la figura 2.

Figura 2. Preguntas orientativas para la realización del metaanálisis de la actividad

Ud. ha ejercitado distintas estrategias para analizar clases universitarias de ciencias y se ha informado a partir de la lectura de la bibliografía. Revise ahora su primer análisis ¿Qué aspectos del análisis original mantendría y por qué? ¿Qué otros aspectos podría incluir en un nuevo análisis?

¿Cómo se sintió al realizar esta actividad? ¿Cómo cree que haber realizado esta actividad influirá en su actividad como docente?

¿Qué cosas le quedaron pendientes? ¿Sobre qué aspectos de su práctica docente le gustaría profundizar?

La aplicación de esta estrategia en cursos de capacitación de profesores en servicio no suele ser una tarea sencilla. En aquellos casos en que la aplicamos, los profesores mostraron inicialmente una gran resistencia a su realización. Al comienzo, opinaban que ellos ya se conocían lo suficiente debido a sus numerosos años de experiencia y que escucharse o verse en una clase, no les aportaría nada importante, en contrapartida al esfuerzo que les ocasionaba el registro, la desgrabación y el análisis. Una vez superado este primer obstáculo, los profesores se disgustaron o se desilusionaron al enfrentarse a su propia clase, posiblemente por desmoronarse la imagen que habían construido de sí mismos. Esto puede explicarse a partir de la ventana de Johari (figura 3) que nos permite reflexionar sobre nuestro propio accionar discursivo al ser utilizada como estrategia en la capacitación docente. Este cuadro o ventana nos divide en cuatro cuadrantes, uno de ellos denominado “punto ciego”, donde se incluyen ciertos aspectos que son desconocidos por uno mismo, pero que en cambio son conocidos por los demás (nuestros gestos, nuestro timbre de voz, por mencionar algunos). Al escucharnos en una grabación o al vernos en un video tenemos acceso a esa otra mirada, a vernos desde fuera, a como nos ven los otros, lo que puede ser una experiencia reveladora sobre nosotros mismos.

Figura 3. Ventana de Johari (Van-der Hofstadt, 2005)

Conocido por los demás Desconocido por los demás	Área de la acción Libre	Punto Ciego
	Área de lo secreto	Inconsciente

Conocido por uno mismo Desconocido por uno mismo

Posteriormente los profesores pasaron a una fase de reconocimiento de la potencialidad del análisis propuesto, al utilizar los modelos teóricos en el análisis del texto transcripto. Por último, no fueron pocos los casos en que manifestaron su entusiasmo por profundizar en la investigación y reflexionar sobre la propia práctica.

Reflexiones finales

La aplicación de estas estrategias que combinan el análisis del discurso con los estudios sobre el CDC, la investigación historiográfica, y la reflexión sobre la propia práctica, teniendo en cuenta distintos materiales de las diferentes asignaturas aportados por los propios profesores tuvo un impacto muy positivo en todos los casos. Al emplearse la metodología de *enseñar enseñando*

(Lorenzo, 2012) los profesores viven una nueva experiencia de aprendizaje; donde deben superar el desconcierto inicial y una serie de dificultades para encontrar los indicadores en los textos orales u escritos, y atribuirles un significado en el plano analítico.

Finalmente, los docentes fueron capaces de capitalizar lo que la nueva mirada para la lectura de los textos, propios y ajenos, les permitía descubrir. En general los profesores expresaron que las experiencias les habían resultado muy interesantes y movilizadoras, ya que nunca habían experimentado una capacitación de esta naturaleza.

Todos estos trabajos y experiencias formativas para los profesores de ciencias naturales intentan dar alguna respuesta a los reclamos de la sociedad actual que pide que la investigación científica sea transferible y posea una capacidad transformadora. La didáctica de la ciencia no es ajena a este reclamo y por ello intentamos transformar el aula; y en este sentido, contribuir con los docentes para que puedan despertar las vocaciones científicas de sus jóvenes estudiantes. Sólo a través de la vivencia idiosincrásica de los profesores se podrá transformar la enseñanza con propuestas concretas para ofrecerles nuevas oportunidades para el aprendizaje a los estudiantes. Lo que aquí hemos intentado demostrar es la utilidad y versatilidad de diversas estrategias surgidas como parte de un proceso de investigación científica, al ser aplicadas para la capacitación de profesores en servicio, ofreciéndoles oportunidades para que desarrollen su pensamiento crítico y metacognitivo, acercándose a los resultados e interrogantes que plantea la investigación didáctica.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en el marco de los siguientes subsidios de investigación: UBACYT-2018-20020170100448BA, ANPCYT FONCyT PICT-2015-0044, CONICET PIP11220130100609CO.

Dra. Maria Gabriela Lorenzo

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Farmacia y Bioquímica. Centro de Investigación y Apoyo a la Educación Científica. Instituto de Investigación en Educación Superior. CONICET.

E-mail: glorenzo@ffyb.uba.ar

Bibliografía

- Abell, S. (2008). Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405–1416.
- Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(3), 130-140 (en línea). Disponible en: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/Numero3/Art1.pdf>
- Alonzo A.C., Berry A. y Nilsson P. (2019) Unpacking the Complexity of Science Teachers' PCK in Action: Enacted and Personal PCK. En: A. Hume, R. Cooper, A. Borowski (Eds). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*. (pp. 271-286). Springer: Singapur.
- Berry, A., Loughran, J., y van Driel, J. (2008). Revisiting the roots of pedagogical content knowledge. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1271-1279.
- Bodner, G. y Weaver, G. (2008). Research and practice in chemical education in advanced courses. *Chemistry Education Research and Practice*, 9(2), 81-83. Disponible en: <http://www.rsc.org/publishing/journals/RP/article.asp?doi=b806596a>
- Bucat, R. (2004). Pedagogical content knowledge as a way forward: Applied research in chemistry education". *Chemistry Education: Research y Practice*, 5(2), 215-228.
- Campanario, J. (2002). ¿Qué puede hacer un profesor como tú con una clase tan masificada como esta? *Revista Docencia Universitaria*, 3(1), 27-42.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 317 - 333.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendiz*. Paidós/MEC.
- Coll, C. y 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: César Coll y D. Edwards. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio educacional*. Madrid: Alianza Aprendizaje, 53-75.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- de Jong, O. (2011). Teaching for problem-based learning: The case of open practical work. *Educación en la Química*, 17(1), 3-14.
- de Rezende, C., y Celestino, C. (2007). History and nature of science in brazilian physics textbooks: some findings and perspectives. *Ninth IHPST Conference*, Calgary. Disponible en : <http://www.ucalgary.ca/ihpst07/proceedings/IHPST07%20papers/2122%20Silva.pdf>
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Farré, A. S. y Lorenzo, M. G. (2009). Another piece of the puzzle: The relationship between beliefs and practice in higher education organic chemistry, *Chemical Education Research and Practice*, 10, 176-184. (ISSN 1109-4028).
- Farré, A. S. y Lorenzo, M. G. (2010a). La historia y la epistemología en los libros de texto: Un recurso para la capacitación de profesores de ciencias. En Quintanilla, M. y Merino, C. (Eds.), *Formando sujetos*

competentes en ciencias para los desafíos de un mundo en transformación. Volumen I (114-115). Santiago de Chile: Ediciones G.R.E.C.I.A. Disponible en: http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/destacados/MemoriasEnQui.pdf

- Farré, A. y Lorenzo, M. G. (2010b). Aportes de la historia, la epistemología y la filosofía en los libros de texto universitarios de química orgánica. Un estudio sobre el benceno. En: de Andrade Martins y otros (Eds) *Filosofia e História da Ciência no Cone Sul*. Campinas: AFHIC. (110-119).
- Farré, A. y Lorenzo, M. G. (2013). *Estructura y reactividad del benceno. Su enseñanza y aprendizaje en un curso universitario de química orgánica* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Farré, A. S. y Lorenzo, M. G. (2014). Teaching Organic Chemistry with words at university, In C. P. Constantinou, N. Papadouris & A. Hadjigeorgiou (Eds.), *E-Book Proceedings of the ESERA 2013 Conference: Science Education Research For Evidence-based Teaching and Coherence in Learning*. Part 7 (co-ed. Editors Co-editors: M. Evagorou and K. Iordanou), (1-11) Nicosia, Cyprus: European Science Education Research Association. ISBN: 978-9963-700-77-6.
- Farré, A. y Lorenzo, M. G. (2018). ¿Cómo elegir un libro de texto para nuestras clases teniendo en cuenta la naturaleza de la ciencia? Pp. 81-106. En Lorenzo, M. G., Ortolani, A. y Odetti, H. S. (Comp.) *Comunicando la Ciencia. Avances en Investigación en Didáctica de la Ciencia*. Santa Fé, UNL. ISBN 978-987-749-105-0. Soportes papel y virtual http://www.fcb.unl.edu.ar/media/Institucional/Publicaciones/ODETTI_digital.pdf
- Fonseca, G. y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional, *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25–39.
- Garritz, A. Daza, S. y Lorenzo, M. G. (Eds.), (2014), *Conocimiento didáctico del contenido: Una perspectiva iberoamericana*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Gess-Newsome, J., Lederman, N. (eds.) (1999). *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hume, A., Cooper, R. y Borowski, A. (2019). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*. (pp. 271-286). Springer: Singapur.
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la Enseñanza*. Avellaneda: Amorrurtu.
- Lescano, A. J., Sánchez, G. H. y Lorenzo, M. G. (2019). Lights and shadows in Physics teaching. Contributions of an action research experience. *Journal of Physics: Conference Series*, 1287, 012040, 1-10. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1287/1/012040>
- Lorenzo, M. G. (2012). Los formadores de profesores: el desafío de enseñar enseñando. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 16(2), 295-312.
- Lorenzo, M. G. (2017). Enseñar y aprender ciencias y sobre las ciencias en la universidad. Nuevos escenarios para la interacción entre docentes y estudiantes, *Educación y Educadores*, 20 (2), 249-263. DOI: [10.5294/edu.2017.20.2.5](https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.5)
- Lorenzo, M. G. y Farré, A. S. (2014) Epistemología, Historia y Filosofía de las ciencias: Un puente entre la investigación didáctica y la enseñanza de las ciencias (167-182). En Arellano, M., Merino, C. y Adúriz-Bravo, A. (Eds) *Avances en Didáctica de la Química: Modelos y lenguajes*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Lorenzo, M. G. y Rossi, A. M. (2009). Análisis de las estrategias didácticas presentes en el discurso del profesor universitario de química orgánica, en M. A. Campos Hernández (comp.), *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*, ISSUE, UNAM/Plaza y Valdés, México, 149-178.

- Lorenzo, M. G., Farré, A. y Rossi, A. (2010). Teachers' discursive practices in a first organic chemistry course, en: *Contemporary science education research: scientific literacy and social aspects of science (Book 5)*, 13-22, ESERA: Estambul, Turquía.
- Lorenzo, M. G., Farré, A. y Rossi, A. (2013). El conocimiento didáctico del contenido en la capacitación de profesores universitarios. En: Membiela, P., Casado, N. y Cebreiros, M. I. (editores) *Experiencias de investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias. Retos y perspectivas de la docencia universitaria*. 401-405. Ourense: Educación Editora.
- Lorenzo, M. G., Farré, A. S. y Rossi, A. M. (2018). La formación del profesorado universitario de ciencias. El conocimiento didáctico y la investigación científica, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15 (3), 3603. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3603
- Loughran, J. Mulhall, P. y Berry, A. (2008). Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education". *International Journal of Science Education*, 30(10), 1301-1320.
- Monereo, C. y Pozo, I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la Autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Níaz, M. (2005). ¿Por qué los textos de química general no cambian y siguen una 'retórica de conclusiones'? *Educación Química*, 16(3), 410-415.
- Quintero, T. y Lorenzo, M. G. (2019). Las Prácticas Educativas en el Nivel Superior: estudio de caso de un Profesor Universitario de Termodinámica. En: B. Macedo, S. Silveira, M. García Astete, D. Meziat y L. Bengochea (Eds.). *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias en Debate. Didáctica de las Ciencias, Género e Inclusión Educativa en STEM. 1*, 686-694. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá – Servicio de Publicaciones. Disponible en: <http://cieduc.org/2019/actas/LibroCieduc2019-Volumen1.pdf>
- Rossi, A., González, N. y Lorenzo, M. (2009). De la formación al ejercicio: la construcción del CDC de los profesores de biología. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra, 718-722 <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-718-722.pdf>
- Sánchez, G. H., Odetti, H. y Lorenzo, M. G. (2017). La práctica docente en el laboratorio universitario y el conocimiento didáctico del contenido de química inorgánica. *Enseñanza de las Ciencias*, (nº extraordinario), 183-190. <https://ddd.uab.cat/record/184694?ln=ca>
- Schummer, J. (1998). The chemical core of chemistry I: A conceptual approach. *HYLE*, 4(2), 129-162.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* (USA), 15, (2, 4-14.
- Tomanek, D., Talanquer, V. y Novodvorsky, I. (2008). What Do Science Teachers Consider When Selecting Formative Assessment Tasks? *Journal of Research in Science Teaching*, 45(10), 1113-1130.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van-der Hofstadt, C. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación*. Sevilla: Días de Santos
- Viale Tudela, H. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 8(1). <http://hdl.handle.net/10757/344275>
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

“Gálvez y el Monseñor. Un duelo acerca del arte y la moral”

Lic. Diana Pogliaga

Resumen

La dura crítica que realiza en 1935 la revista católica *Criterio* a la novela *La noche toca su fin* escrita por Manuel Gálvez, permite analizar la “misión” que debe tener un autor católico y su incidencia en la moral de la población, en especial en las costumbres de las mujeres. Gálvez realizará la defensa de su novela en relación a lo que él considera que es un autor católico y la libertad que tiene que tener en la creación de su obra.

Escritor versátil, tendrá una aceptación dispar en los círculos católicos, en especial en relación a su posición frente a la moral infringida sobre las mujeres de su tiempo.

Palabras Clave: Gálvez, Hispanoamérica, nacionalismo, católico, siglo XX

Gálvez y el Monseñor

Manuel Gálvez, observador agudo de su tiempo, trasciende el campo de las letras para participar de manera destacada en los conflictos ideológicos e intelectuales durante la primera mitad del siglo XX. Fue narrador, poeta, ensayista, historiador y biógrafo. Será un precursor del componente «hispanico» de la nacionalidad argentina, previo paso por el anarquismo y el socialismo. Mientras los nacionalistas comenzarán a actuar durante la década del '30, Gálvez realizará su desarrollo intelectual dos décadas antes, teniendo una posición muy crítica hacia el cosmopolitismo y la intervención de EEUU en América Latina.

Para 1920, Manuel Gálvez comenzará a relacionarse con el grupo de nacionalistas que luego creará la Revista *La Nueva República*, fundada en 1927 en París, por los denominados “neo-republicanos”: Julio y Rodolfo Irazusta, Juan Carulla, Carlos Ibarguren y Ernesto Palacio. Gálvez compartirá con ellos su deseo de orden y respeto por la jerarquía, y el respeto a la Iglesia como conductora de los valores espirituales de la nación.

Gálvez colaboró solamente dos veces en esta revista, ya que consideraba que su postura no coincidía con la de los autores. Estos sostenían su antiimperialismo contra Inglaterra y miraban con simpatía a EEUU y su influencia en América Latina. Además, consideraba que “el ideario de aquellos era incompleto por no figurar entre sus puntos la justicia social ni la recuperación de la soberanía” (Quijada, 1985: 50).

Para Mónica Quijada (1985), Gálvez será uno de los pocos intelectuales argentinos que tempranamente denuncia, no sólo la intervención del capital extranjero en la economía argentina, sino la impunidad con la que interviene, en especial Gran Bretaña, señalando además el peligro que representa la política agresiva de EEUU en la América Hispana.

Esto se puede constatar en la crítica del escritor frente a la visita del ex- vicepresidente norteamericano Teodoro Roosevelt en 1913 y el cordial recibimiento del presidente argentino Roque Sáenz Peña.

En dieciocho naciones habla la misma voz de la raza, la voz ahora velada por la angustia; voz que clama contra el rapaz invasor del Norte; voz que hará de hacerse más dolorosa cuando los pobres pueblos desamparados sepan que en esta Argentina se ha adulado vergonzosamente, en el aventurero cazador de tigres; al yanqui que nos desprecia y anhela para los pueblos hispanos la ignominia de la esclavitud. (Gálvez, 1961: 8)

De acuerdo como lo explica Lida Miranda (2015), fue recién en 1930 cuando Gálvez comienza a tener un cierto prestigio en los ámbitos católicos. Obras como *La maestra normal* (1914), *El mal metafísico* (1916) y *Nacha Regules* (1919) gozaron de una dispar acogida en el catolicismo argentino. Todavía en la década de 1930, se le reprochará a Gálvez su ambiguo apego a la ortodoxia por parte de los círculos católicos, posicionándolo como un autor de difícil aceptación entre los católicos de su tiempo.

Por su posición política frente al imperialismo, Manuel Gálvez preferirá escribir sus opiniones en la revista católica *Criterio*, que comienza sus publicaciones en 1928, de orientación nacionalista - católica, opuesta al liberalismo y al comunismo.

Como analiza Lida, la revista *Criterio* tenía por objetivo convertirse en la voz que fuera capaz de intervenir en los debates públicos, aspirando ser, no sólo una revista militante, sino dirigida también a los no católicos. En la esfera moral, tuvo una incidencia persistente en su interpelación a poner límites a la libertad de expresión frente a la creatividad estética propia de la expansión de las vanguardias artísticas de la época.

Es interesante analizar el enfoque de su director en relación al arte y la posición que debe tomar un escritor católico frente a su trabajo.

El arte, según Monseñor Franceschi¹, reside en el hombre, pero es necesario que tenga una regulación extrínseca “impuesta en nombre de un fin más alto todavía que la dicha del viviente en quien reside” (*Criterio*, 1935: 374) Dirá también que el autor no es más que un medio ya que el artista trabaja para algo que no es su obra, sino para Dios, el cual es “infinitamente más amable que el arte” (*Criterio*, 1935: 374). Es por esto que el artista debe trabajar para que su obra no ofrezca la oportunidad de pecar porque, si lo hace, estaría cometiendo un acto de inmoralidad.

La obra, entonces, debe ser “limpia” y no incurrir en una expresión brutal, ya sea pictórica, escultórica o literaria, debe marcar una diferencia entre la obra católica y, lo que Franceschi denomina, “las obras de barricada”. Esa es la razón por la cual un artista católico debe renunciar a la popularidad barata y generar una obra “limpia” que es lo que le permite dar prueba de su solidez y su talento, dejando las “inmundicias que puede decir cualquiera”, haciendo de su obra un elemento de “hombria de bien”. (*Criterio*, 1935).

Franceschi considera que la obra de arte tiene valor social, y que debe realizarse con responsabilidad cristiana ya que, “El artista es hombre y por otro vive en el mundo, en la sociedad y ejerce sobre ella una acción. Y entonces no puede dejarse de lado el factor de la moralidad” (*Criterio*, 1935: 374).

¹ Franceschi colaboró en la creación de sindicatos obreros cristianos que se oponían al comunismo. Fue director de *Criterio*, asesor de la Acción Católica, fundador del Partido Demócrata Cristiano en la Argentina en 1955 y uno de los fundadores de la Academia Nacional de Letras.

Manuel Gálvez publicará en 1935 la novela *La noche toca su fin*. Esta transcurrirá en medio de la celebración del Congreso Eucarístico Internacional de 1934 en Argentina². Esta publicación generará una disputa que se reflejará en la revista *Criterio*, entre Gálvez y Franceschi. Esta crítica estará basada en la posición que tiene el sacerdote con respecto al arte y a la misión que debe tener un autor católico.

La novela trata de explicar qué le ocurre a una persona que se convierte del “paganismo” al cristianismo. Su personaje, Claudio Vidamor, era hijo de una madre católica y un padre masón anticatólico. Vidamor fue amante de Justina, cuando era joven, la cual lo instó a ser menos agresivo y a revisar su posición anticatólica.

El personaje cuenta la influencia de Justina.

Me enseñó a comer como persona culta. Me inculcó la necesidad, siquiera como propia defensa, de no ser agresivo con todos y hasta me hizo ver que la religión era, por lo menos, una cosa muy útil y digna de respeto. (Gálvez, 1935: 39).

A partir de las lecturas que su madre le provee, Vidamor dará un vuelco en sus creencias y comenzará a ser un hombre creyente. En su novela, Gálvez intenta demostrar la importancia del rol de la madre en su conversión y de la mujer en general, encarnada en Justina. Tal como propone Goldwaser (2019), aquí la mujer podría funcionar como un pretexto, excusa o herramienta/arma discursiva para poder apelar e impulsar, en tiempos de censura, un cambio en lo tocante, no sólo a la cultura, sino también a la política.

El entonces Monseñor Franceschi partidario de la Doctrina Social de la Iglesia y profundo anticomunista, objetó el relato de Gálvez.

Franceschi acusará a Gálvez de no tener un lenguaje apropiado en su novela en relación al vínculo de Justina con Vidamor. Según él, en dicha novela, se incluyen palabras que no corresponden al lenguaje literario de la época, sino más cercano al denominado lenguaje popular con adjetivos “groseros”.

Si la mayor prueba de amor que puede dar un hombre a otro es, según la palabra de Nuestro Señor Jesucristo, el entregar la vida por él, creo que una demostración de caridad obligatoria es la que da un novelista cuando, para no pervertir conciencias, sacrifica un tema que no puede ser tratado sin escabrosidades. (*Criterio*, 1935: 376).

Gálvez no duda en responderle:

Lo católico, insisto no es una mojigatería. El catolicismo no es una cosa de salón, ni un sentimiento exquisito. Es una cosa fuerte, humana, profunda, universal, popular, que no teme a nada, y menos a la verdad de la vida. No hay derecho a exigir a los escritores católicos, que hablemos como damiselas. (*Criterio*, 1936: 325).

Por su parte, Franceschi, haciendo alusión a las novelas de Manuel Gálvez *Cautiverio* (1935) y *La noche toca a su fin* (1935), sostiene que éstas no deberían ser leídas por las niñas y por las jóvenes. “Más aún: tengo por averiguado que la mayor parte de estos relatos no conviene sean leído por las jóvenes” (*Criterio*, 1935: 373).

² Fue el primer congreso que se realizó en América Latina y el tercero en el mundo. Se realizó para orientar la misión de la Iglesia Católica en el mundo. Fue una fuerte demostración de poder y capacidad de movilización de masas por parte de la Iglesia Católica Argentina.

Gálvez tiene una posición relativamente parecida en relación a esto, con una salvedad, el escritor argentino tuvo en varias de sus novelas una especial atención sobre la vida de las mujeres y su posición en la sociedad de la época.

Su preocupación por la justicia social, y en especial el trato hacia las mujeres en la sociedad, será un tema que se mantendrá a lo largo de toda su vida. Se verá reflejado en sus trabajos, en especial en las novelas *La Maestra Normal* (1914) y *Nacha Regules* (1919). En ellas, Gálvez analiza el problema de la explotación de las mujeres, la hipocresía social y la moral pacata de principio de siglo. En 1904, se recibe de abogado en la Universidad de Buenos Aires y al año siguiente obtendrá el título de Doctor en Jurisprudencia con su tesis sobre “*Trata de blancas*”. En su investigación no duda en expresar su posición política, que para entonces estaba influenciada por la ideología socialista.

[...] si el ideal socialista llegara alguna vez a realizarse –la evolución parece andar en ese sentido- el matrimonio establecido sobre nuevas bases haría innecesario el libertinaje. La prostitución sería vencida por el amor libre. (Gálvez, 1904:21)

En síntesis, la decisión de la revista nacionalista católica *Criterio*, fue la de convertirse en un referente ineludible para el análisis del contenido y expresión de las obras de arte, con la pretensión de ser quien marcara el rumbo de la moral de la sociedad argentina.

Criterio mantuvo en la década del 30, y por varias décadas más, una profunda convicción y decisión de ejercer una “mirada juiciosa, severa y pedagógica” sobre la sociedad, que lograra construir un sentido común afín a los valores de la Iglesia Católica de la época.

Gálvez se define como un autor católico pero señala que la justicia social, anclada en la histórica demanda de los sectores sociales más olvidados, es una de las mayores expresiones del amor por el otro, diferenciándolo profundamente de un catolicismo elitista, que nada tiene que ver con sus preocupaciones en relación a la cuestión social. Esta es la razón por la cual la defensa de la libertad y los derechos de las mujeres será una de sus mayores preocupaciones, considerando que son ellas, las mujeres, las que padecen el mayor cuestionamiento moral y la mayor opresión social.

Bibliografía

FRACESCHI, Gustavo (1935) “La castidad en la novela” en Revista *Criterio*. N° 407, pp 376-376.

GALVEZ, MANUEL (1904) Tesis sobre la trata de blanca. Tesis presentada para optar al grado de doctor en Jurisprudencia. Academia Nacional de Letras

----- (1936) “Acerca de la castidad en la novela” en Revista *Criterio*. N° 422, pp 321-325.

----- (1961) *En el mundo de los seres ficticios Recuerdos de la vida literaria*. Buenos Aires, Hachette

----- (1935) *La noche toca su fin*. Buenos Aires, Editorial Cabaut y cía.

GOLDWASER, NATHALIE (2019) “¿Cómo los intelectuales conquistaron la moda? Discursos decimonónicos”, en *ModaPalavra*, V. 12, N. 23, Brasil, Florianópolis: Universidad del Estado de Santa Catarina, p. 148-182.

MIRANDA Lida, (2015) “Estética, cultura y política en la revista *Criterio* (Argentina, 1928-1936)”. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos Debates*. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/54081/CONICET_Digital_Nro.f442fod1-a28f-4bdf-9978_507b9c7cd241_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

PAVÓN Héctor (2015) “Ante el poder de la Iglesia” (entrevista a Lida Miranda) en *Revista Ñ*. 25 de septiembre. Recuperado de <https://introduccionalahistoriajvg.wordpress.com/2015/09/26/%E2%9C%8D-historia-del-catolicismo-en-la-argentina-entre-el-siglo-xix-y-el-xx-2015/>

QUIJADA, Mónica (1985) *Manuel Gálvez: 60 años de pensamiento nacionalista*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Acontecimientos

Notas en torno al papel de las primeras graduadas y docentes en la universidad argentina

Las primeras mujeres que se graduaron de la universidad argentina lo hicieron a fines del siglo XIX. Algunas de ellas, que recibieron su formación en el extranjero, se les permitió revalidar sus títulos. Tal fue el caso de la francesa Verónica Pascal, la primer obstetra, que obtuvo su título en 1824 y de Celina de Duval, también francesa, que revalidó en 1888 el título de Odontóloga. Tres mujeres argentinas se convirtieron en Farmacéuticas más adelante, una de ellas fue Élidea Passo, la primer mujer que se inscribió en una carrera universitaria. Élidea obtuvo su título en 1895, lo que la convirtió en la primer mujer egresada de una carrera superior en nuestro país y toda Latinoamérica. Le siguieron Julieta Lanteri, recibida en 1897 de Farmacéutica y de médica en 1906. Por último, Fanny Bache Bancharadt que se graduó en 1898. Cecilia Grierson se convirtió en ese mismo año en la primer mujer que se graduó de médica en nuestro país. Como alumna ejerció como ayudante de la Cátedra de Histología, pero intentó sin éxito convertirse en adscripta docente de la cátedra de Psiquiatría. (A. Palermo. 2005)

Existieron múltiples causas que explican que estas primeras graduadas lo hicieran en carreras superiores de la rama de las Ciencias Médicas. Una de ellas – y quizás la principal- es la división socio sexual del saber, que consideró que estos conocimientos biológicos en torno a la salud se concedían con su rol *natural* de cuidadoras de la salud y el hogar. En la época se consideró que “(...) dicha preocupación de las mujeres no las estaría apelando como profesionales, si no como madres. Era necesario entonces restringir la actuación de las pocas médicas a aquellas áreas de trabajo relacionadas con la mujer y el niño” (A. Palermo. 2006). Ello explica en parte que las tesis de estas primeras graduadas se basaron en el estudio del cuerpo y la salud femenina.

A medida que las mujeres lograron, venciendo múltiples obstáculos, el acceso a la formación superior, el debate giró en torno a que tipo de estudios se adecuaba mejor a la naturaleza femenina (A. Palermo. 2005). En relación a esta concepción sobre las capacidades ligadas a su condición de mujer, es que se decidió aceptar -a partir de 1896- la matriculación de maestras normales en la Facultad de Filosofía y Letras. Se consideró que las carreras de Historia, Literatura y Filosofía eran acordes también a la *naturaleza femenina*. Según registros, de la primera promoción, en el año 1901, que contó con diez graduados, cuatro fueron mujeres: Elvira López, Ernestina López, María Atilia Canetti y Ana Mauthe.

En 1909 se incorpora una mujer extranjera como profesora adjunta en el Instituto de Física en la Universidad Nacional de La Plata. Su incorporación fue parte de las condiciones de trabajo exigidas por su marido, Emil Bose (1874-1911), quien fue contratado para la reorganización de los estudios en ciencias físicas. De hecho, él firmó el contrato de trabajo de su esposa, ya que de acuerdo a la legislación vigente en la época una mujer casada no disponía de derechos civiles para administrar bienes ni firmar contratos de trabajo (S. García. 2006).

Entre los ejemplos que ilustran las dificultades que tuvieron estas mujeres pioneras para acceder a puestos profesionales en la docencia, encontramos dos casos paradigmáticos. En el año del

centenario patrio, Raquel Camaña solicitó la suplencia de la cátedra de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, y no encontró respuesta alguna. Por ello, elevó su demanda al Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, que responde: “siendo privativa de las Facultades la atribución de nombrar profesores suplentes de acuerdo con el inc. 4º del art. 32 de los Estatutos, el Consejo Superior se declara incompetente para entender en la presente solicitud de la señorita Raquel Camaña” (M. González, 2014). Similar fue el caso de María Teresa Ferrari de Gaudino, que solicitó la adscripción a la cátedra de Clínica Obstétrica de la Universidad de Buenos Aires. Su solicitud fue rechazada, se le indicó que “(...) como consta en el Cuaderno de Actas del Consejo Directivo de la Facultad: Las personas de sexo femenino, a pesar de su título, por razones de orden fisiológico y psicológico, no reúnen las condiciones requeridas para dedicarse al profesorado de la Facultad” (M. Vazquez, 2010)

Estas primeras mujeres obtuvieron en un principio, y gracias a su compromiso incansable, principio cargos de ayudantía docente. En 1909 María Teresa Ferrari de Gaudino fue designada ayudante de la Cátedra de Anatomía Patológica de la Universidad de Buenos Aires. Adela Nuñez logró un cargo como ayudante de Laboratorio en la Facultad de Filosofía y Letras.

La primer mujer que alcanzó el rango de profesora titular en Argentina fue María Faulin. El año fue 1923, en la Escuela de Farmacia de Rosario, dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas de la para ese entonces recientemente creada Universidad Nacional del Litoral. Institución nacida en torno a la reforma universitaria de 1918. Finalmente, luego de luchar durante años por su cargo, María Teresa Ferrari de Gaudino, fue nombrada en 1927 como profesora adjunta en la cátedra de Obstetricia en la Facultad de Medicina de Buenos Aires (S. García, 2006)

Es gracias a estas pioneras, y a la lucha, militancia y valentía de ellas tanto como de muchas otras mujeres que las acompañaron, se ampliaron los derechos civiles y políticos de la mujer. Su compromiso con la educación es legado, y ejemplo a seguir en la lucha que aún emprendemos por la inclusión e igualdad de condiciones.

Bibliografía:

García, Susana V. (2006). “Ni solas ni resignadas: la participación femenina en las actividades científico-académicas de la Argentina en los inicios del siglo XX”. *Cadernos Pagu*, (27), 133-172.
En: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000200007>

Gonzalez, María C. (Noviembre 2014) “Las primeras mujeres en la UBA” Recuperado el 19 julio en: <http://www.uba.ar/historia/contenidos.php?id=2&s=55>

Palermo, Alicia I. (2005), “Mujeres profesionales que ejercieron en Argentina en el siglo XIX”, *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. México, Universidad Autónoma del Estado de México, Año 12, 38, pp. 59-79.

Palermo, Alicia Itatí (1998), “La participación de las mujeres en la Universidad”, La Aljaba. Segunda época. *Revista de Estudios de la Mujer*, Luján, Universidad Nacional de Luján, III.

Palermo, Alicia Itatí. (2006). “El acceso de las mujeres a la educación universitaria”. *Revista argentina de sociología*, 4(7), 11-46. Recuperado el 19 de julio de 2020, en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200002&lng=es&tlng=es.

Vasquez, María Gabriela (2010) “Mujeres y Ciencia en el Siglo XX. Algunas consideraciones desde la historia”. *Revista Melibea* Vol. 4, 2010, pp 149- 162

Reseñas

No es modalidad virtual, son clases en pandemia¹. Una reseña sobre el Ciclo “*Experiencias docentes: la virtualidad en tiempos de COVID-19*”, organizado por el IIES/ADUBA/UBA

Desde el Instituto de Investigaciones en Educación Superior (IIES/ADUBA/UBA) se organizó un Ciclo de tres encuentros denominado “*Experiencias docentes: la virtualidad en tiempos de COVID-19*”; que tuvieron como propósito conocer e intercambiar las experiencias de docentes² de distintas Facultades de la Universidad de Buenos Aires. Estas reuniones, realizadas a través de la plataforma Zoom los días 4 y 25 de junio y 16 de julio, fueron moderadas por Marisa Iacobellis y Fernanda Cortés, Directora y Vicedirectora del Instituto respectivamente.

El Ciclo de encuentros se pensó como un espacio de reflexión sobre el proceso de virtualización que se llevó adelante en las diferentes Facultades de la UBA -y que aún está adaptándose-, los desafíos que acarrea y cómo estos han sido superados.

El objetivo fue generar la posibilidad de conocer cuáles eran las diferentes realidades en cada una de las unidades académicas; teniendo en cuenta que la Universidad de Buenos Aires es una institución tan extensa como heterogénea y, sin duda, se creyó que ésta podía ser una oportunidad para que se reconocieran las experiencias de todos los docentes, con sus particularidades. Por eso se convocó a representantes de Medicina, Psicología, Enfermería, Ciencias Económicas, Derecho, Diseño Gráfico, Ciencias Exactas, Odontología, Farmacia y Filosofía y Letras.

Los expositores que han participado en el primer encuentro fueron: Paulo Pascuini³; Pablo Canalicchio⁴; Diana Fernández Salazar⁵; en el segundo encuentro se invitó a Juan Antonio Seda⁶,

¹ Título de la exposición de la Dra. Mónica Pujol que, considero, resume el Ciclo.⁹

² Para este escrito, cuando no se aclare, se utilizará “los” en referencia a los, las y les docentes.

³ Es Licenciado en Economía de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y realizó estudios de posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT), UBA y la Universidad Carlos III de Madrid (UC3M). Profesor Adjunto de Microeconomía I para economistas (FCE UBA), Secretario del Departamento Pedagógico de Economía, y Becario Doctoral CONICET en el Instituto Interdisciplinario de Economía Política (IIEP-BAIRES).

⁴ Doctorando en Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Magister en Recursos Humanos (UBA), Editor (UBA). Profesor adjunto de Marketing Editorial en la Carrera de Edición (FFyL UBA) y de Comercialización en la Licenciatura en Administración (FCE UBA).

⁵ Lic. en Psicología, especialista en Informática Biomédica, especialista en Constructivismo y Educación. Adjunta a cargo de las materias Psicología y Epistemología Genética II e Informática, Educación y Sociedad. Profesora de las maestrías de Psicología Educativa UBA-Psicología y de Docencia Universitaria ADUBA-Rectorado. Subsecretaría de Educación a Distancia de la Facultad de Psicología de la UBA.

⁶ Doctor en Derecho (UBA). Profesor Adjunto Regular de Práctica Profesional (UBA). Profesor Adjunto Regular de Derecho de Familia y Sucesiones. Profesor (UBA). Titular interino de Didáctica Especial del Derecho en el Profesorado en Ciencias Jurídicas (UBA). Licenciado y Profesor en Ciencias Antropológicas (orientación sociocultural, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Director de la Carrera de Especialización en Discapacidad y Derechos (UBA). Investigador IIES/ADUBA/UBA

Irene Simeoni⁷; Mariano González Lebrero⁸; mientras que en el tercer y último encuentro disertaron Mónica Pujol⁹; Betsabe Ollivier¹⁰ y Silvia Liliana Zaiden¹¹.

Entre lo más destacado de estas nueve exposiciones que se dieron a lo largo de los tres encuentros se encuentra que - si bien se buscó que hubiera unidades académicas diferentes -, estuvieron representadas nueve de las trece unidades académicas que conforman la Universidad de Buenos Aires. Este dato permitiría pensar que podría darse un abanico muy heterogéneo y muy dispar en los relatos de estos profesionales que se encontraron frente a una situación de pandemia con la necesidad de llevar a cabo su trabajo docente en un contexto totalmente diferente. Sin embargo, las que se observaron fueron muchísimas más similitudes que diferencias. Claramente, se pudo apreciar (y escuchar de las voces de los protagonistas), en mayor medida, la similitud del “ser docente” y las dificultades que la virtualidad plantea en ésta práctica; en comparación con las dificultades específicas en relación a diferencia de los contenidos a ser enseñados.

Uno de los elementos que resume las nueve voces es el título que le dio Mónica Pujol a su exposición (y que también recuperamos como rótulo para esta breve reseña), en el que nos aclara -o nos pone en manifiesto-, que no son clases virtuales o no es una cursada virtual. Por el contrario, se trata de clases en pandemia y que se utilizarán / utilizaremos a las herramientas virtuales para transitar este Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO); que nos impide estar en las aulas frente a los estudiantes.

Esta mirada significa que estamos aprendiendo a utilizar estas diferentes herramientas tecnológicas que tenemos a disposición, de las que hemos estado intentando apropiarnos - con mejores o peores resultados-, sobre la marcha, para poder sortear esta situación de pandemia, esta situación de aislamiento, esta situación de cuarentena. Dado que no hemos elegido enseñar en la virtualidad o modificar nuestras clases para que de acá en más se hagan de esta manera.

Este es otro de los elementos que se repitieron en las palabras de cada uno de nuestros profesores: la idea de no parar, no frenar. “(...) dijimos: *“no podemos dejar de dar clase, este es nuestro lugar y desde acá vamos a contribuir a mantener la calma lo más posible”*. Todos dijeron *“sí, vamos a poner el pecho a esta situación y seguir dando clases y mantener la actividad”*, nos relató Juan Seda. La máquina tiene que seguir en la marcha y la máquina es la Universidad, es esa institución que nos abraza a todos y todas los y las docentes, graduados, graduadas y estudiantes y que hemos decidido que continúe funcionando. Que no pare aunque éste “no parar” nos implique para todas y todos muchísimas más dificultades, muchísimo más trabajo, muchísimo más esfuerzo; pero que, de todos modos, elegimos siempre ese mayor esfuerzo antes que elegir cerrar nuestra universidad por tiempo indeterminado. En el mismo sentido, Irene Simeoni reflexionó sobre *como* su prioridad fue asegurar el aprendizaje y luego reflexionar *sobre “que podemos aprender en tiempos de cambio y sobre todo qué herramientas tenemos y estas herramientas que tenemos también (...) de qué forma las podemos utilizar y cuáles hacen falta”*.

⁷ Licenciada en Enfermería. Directora de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Docente de Enfermería en Salud Pública

⁸ Doctor en Ciencias Químicas, investigador Adjunto del CONICET y profesor Adjunto en la facultad de Ciencias Exactas UBA.

⁹ Doctora en Diseño por la Universidad de Buenos Aires. Subsecretaria Académica y Profesora Titular en FADU-UBA. Fundadora y Secretaria de La Red de Carreras de Diseño en Universidades Públicas Latinoamericanas (Red Disur)

¹⁰ Óptica Técnica Especialista en Lentes de Contacto y Especialista en Prótesis Oculares. Profesora Adjunta regular en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. Docente en cursos de grado y posgrado en FFyB-UBA. Investigadora IIES/ADUBA/UBA

¹¹ Odontóloga. Facultad de Odontología (UBA). Subsecretaria Académica y Profesora adjunta en FO-UBA. Docente de la Carrera de Especialización de Operatoria y Estética Dental. Coordinadora de la Comisión de Convivencia



En otro de los encuentros, en el mismo sentido, Betsabé Ollivier reafirmó *“no estamos felices con la pandemia, sí estoy feliz con la respuesta que dio la Universidad de Buenos Aires en general. Con cómo los docentes de la UBA se pusieron la camiseta, que se preocuparon por que cada uno de los estudiantes haya podido cursar, que tenga los materiales, que siga en la carrera (...) Hay vocación, de eso estoy segura. Si no, no estaríamos acá, amamos lo que hacemos, amamos dar clases, investigar, (...) Simplemente es un reconocimiento a cada uno de los docentes que ha salido a dar clases (...) que hicimos y seguiremos haciendo todo por la universidad, pública, inclusiva y gratuita, y que hicimos por todos, todas, y todes los alumnos”*. En este mismo sentido se puede recuperar la realidad de la Facultad de Odontología que, según describe Silvia Zaiden, *“nunca cesó la actividad presencial (...) hubo personal de atención que quiso colaborar (...) se agregaron nuevas formas de bioseguridad pero nunca se dejó de atender a las necesidades de la sociedad”*.

Esta idea de “no parar”, se une a la afirmación que hicieron la mayoría de los expositores y que se repetía en varias oportunidades a lo largo de las distintas charlas: nosotros no elegimos ser profesores virtuales, nosotros no elegimos transformar nuestra clases hacia la virtualidad. Nosotros elegimos a la virtualidad como herramienta para poder seguir siendo lo que si elegimos; que es ser docentes y enseñar lo que amamos. Así lo transmitió Paulo Pascuini: *“yo no elegí ser docente a distancia, yo no elegí ser docente virtual, no es algo que yo haya elegido (...) Todos los recursos que tenía para poder llamar la atención de los alumnos -o hacer una pregunta o algo para que sigan absorbiendo lo que uno les quiere transmitir- ya no estaban”*.

Eso que quedó como un interrogante para Paulo Pascuini, también se lo planteó Pablo Canalicchio y él nos contó que se animó a probar: *“nosotros les subimos memes que buscamos cuidadosamente en internet y que se vinculan con temas que vieron y hacen un chiste y, a veces los alumnos, si no estuvieron en la clase o si no leyeron el capítulo, no entienden el chiste. No es trivial que no entiendan el chiste porque si no entendés el chiste te quedas afuera. Y si no te gusta entonces por ahí querés leer y preguntar”*. Es posible que no sean las mismas formas que usábamos antes; pero, tal vez, sí haya formas de conseguir esa tan buscada comunicación. Tal como continuó diciendo Pablo Canalicchio, *“es un esfuerzo, requiere un esfuerzo diferente, hay que llegar a los alumnos de una manera diferente a la presencial”* y es por eso que, en la misma línea, Mariano González Lebrero aseguró que *“nos encontramos con que tenemos que adaptar esto que sabíamos hacer presencialmente a una modalidad virtual”*.

Ese diálogo entre lo que elegimos o no elegimos es otro de los elementos que apareció de manera reiterada. Una de las cuestiones que se puso en debate es cómo poder saber cuál es la reacción o cuál es la respuesta de nuestros estudiantes a los cuales no podemos sentir, a los que no podemos escuchar o ver cómo lo hacíamos hasta antes de este momento.

“Las cosas cambiaron, pero las cosas cambiaron antes de la cuarentena. Porque en medio de la cuarentena nos damos cuenta de que las formas de comunicación que nosotros utilizamos para entablar un vínculo con los alumnos, y para transmitir el conocimiento quizá no eran las más eficientes. Porque los chicos se comunican distinto hace un tiempo y algunos nos habíamos percatado, y habíamos tomado alguna iniciativa en ese sentido y otros no”, continuó Paulo Pascuini. Creemos que éste es un desafío tras el cual podemos terminar siendo mejores docentes o al menos teniendo mayores estrategias para lograr comunicarnos con los estudiantes y *“la verdad es que se puede, si uno está bien abierto y estamos relajados”*, como dijo Mariano González Lebrero.

Este planteo trajo dos tópicos al debate. Por un lado, la difícil tarea de conseguir la empatía y la comunicación a través de pantalla (algo a lo que claramente no estábamos habituados y para lo que realmente no nos habíamos formado).



Por el otro, se produjo un contrapunto con la evaluación: qué vamos a evaluar; cómo vamos a evaluar; se van a copiar, no se van a copiar. De esta última dicotomía se desprendieron otras preguntas: ¿está mal copiarse? ¿Copiarse no es, un poco, lo que estamos tratando de hacer cuando somos estudiantes imitando lo que ya está hecho, imitando lo que aprendimos o lo que estamos aprendiendo ser? Así lo planteó Mónica Pujol en sus palabras “*¿Y si se copian? ¿Y si muestran un proyecto que no es propio? Y yo pienso: ¿el aprendizaje no es copia? Uno aprende a pertenecer a un paradigma disciplinar (...) ¿Estábamos pudiendo de-construir las dinámicas de enseñanza-aprendizaje? ¿Realmente habíamos podido poner en discusión el modelo enciclopedista?*”.

Así se llega a una aparición muy fuerte en muchas de las exposiciones, aunque dicho de diferentes maneras, la reflexión sobre la idea de “*la docencia y la crisis*”. Muchos repitieron que estamos en crisis, se puso en crisis nuestra forma de enseñanza. Algunos admitieron que podríamos pensar que las formas de comunicación se habían modificado antes de la cuarentena, antes de este aislamiento, que los estudiantes que teníamos enfrente se estaban comunicando de manera distinta a la que los docentes nos comunicamos, y que tal vez esta distancia entre la forma de comunicación entre estudiantes y docentes existiera antes del Covid-19. Sin embargo, esta situación específica y particularísima de enseñanza nos ha enfrentado con una realidad que teníamos frente a nuestros ojos hace algunos años y que habíamos decidido ignorarla porque nos resultaba más cómodo o porque creíamos que era imposible llevar a cabo una forma de enseñanza diferente a la que conocíamos, diferente a la que veníamos repitiendo día tras día, cuatrimestre tras cuatrimestre, a lo largo de nuestros últimos años. “*La virtualidad nos puso en un lugar de crisis con nuestros procesos de enseñanza/aprendizaje*”, sintetizó nuevamente Mónica Pujol.

Este momento absolutamente bisagra en el que nos enfrentamos con una realidad desconocida, con un futuro también desconocido y en el que todo se ha puesto en duda es también el que nos ha puesto a nosotros los docentes en la obligación de reconocer que necesitamos modificar nuestras formas de enseñanza. A esta línea volvió Paulo Pascuini cuando reconoció que “*entonces las cosas cambiaron antes de la cuarentena, y la cuarentena creo que lo que nos hace ver como docentes -o al menos a mi- es que la forma de comunicación con las nuevas generaciones es distinta de lo que era cuando nosotros éramos alumnos*”. Diana Salazar coincidió en que “*los alumnos se comunican de otra manera, hace tiempo que lo teníamos visto. Los docentes van por un canal y los alumnos por el otro*”; aunque aclaró que la adaptación “*no fue una solicitud curricular académica, sino que fue una necesidad por la contingencia*”.

Una pregunta que quedó abierta para los próximos encuentros es si cuando este contexto se modifique, cuando esta pandemia haya terminado, cuando este aislamiento social obligatorio se haya abierto para todas y todos y podamos volver a nuestras aulas, a nuestros pizarrones, nuestras tizas, a nuestras fibras, a tener a las personas de carne y hueso, a las personas reales frente a nuestros ojos, frente nuestras miradas, nos encontraremos con personas diferentes; si los estudiantes y nosotros, los docentes, seremos sujetos más formados o más capacitados que antes de esta situación; si tendremos otra forma de ser docentes. Esta puesta en crisis de nuestras prácticas nos da la posibilidad de comenzar una tarea docente mejor que cuando comenzó todo esto, tal vez podamos. Resulta muy optimista pero sin duda ninguno de nosotros será el mismo cuando volvamos a pisar nuestras aulas.

Dra. Fernanda Cortés
Co-directora Campo Universitario