

45 años no es nada... para tanta historia

Trayectorias, memorias y narratorias
sobre la UNRC desde
la diversidad de voces

Ana Vogliotti, Silvina Barroso y Daniela Wagner
(Compiladoras)

ISBN 978-987-688-431-0
e-book

45/50 años
Universidad Nacional
de Río Cuarto

UniRío
editora





45 años
no es nada...
PARA tanta HISTORIA
Trayectorias, memorias y narratorias
sobre la UNRC
desde la diversidad de voces

Ana Vogliotti, Silvina Barroso y Daniela Wagner
(Compiladoras)

*Ricardo Alanis, Enrique Alcoba, Silvia Alesci, Lucila Amaya, Rita Amieva,
Damián Antúnez, María del Carmen Aromataris, Mirta Aromataris,
Carola Astudillo, Mónica Astudillo, Silvina Baigorria, Silvina Barroso,
Guillermo Bavera, Alejandra Benegas, Malvina Bertolino,
María del Carmen Bufrini, Juan José Busso, Manuel Bustos,
Matías Caciabue, Silvia Castro, Angel Cella, Manuela Centeno,
Ernesto Cerdá, Marisa Cooreman, Marhild Cortese, Osvaldo Chauqui,
Osvaldo Chiaramello, María Cristina Chiarvetto, Fabio Dandrea,
Danilo Donolo, Pedro Ducanto, Marcelo Ducart, Silvia Etchegaray,
Marcelo Fagiano, Ariel Ferreira Szpiniak, Carlos Flores Mariscal,
Daniela Fuentes, Walter Galeano, Sonia Garraza, Jorge González,
Jorge Guazzone, Silvia Luján, Viviana Macchiarola,
Juan Miguel Marioli, Fernanda Melgar, Ana Belén Mitre, Cecilia Molina,
Raúl Montenegro, Adriana Moyetta, Gabriela Müller, Silvia Nicoletti,
Betiana Olivero, Félix Ortiz, Sandra Ortiz, Liliana Ponti, Maria Reinieri,
Alicia Rivarosa, Ivana Rivero, Raúl Roca, Ana María Rochietti,
Claudia Rodríguez, Roberto Rovere, Araceli Sanchez Malo,
Justo Sorondo Ovando, Héctor Stroppa, Alberto Taquini,
Alicia M. Vázquez, Joaquín Vázquez, Hernán Viola, Ana Vogliotti,
Daniela Wagner, Víctor Yoma, Gustavo Zocco y Maximiliano Zocco.*

(Autores)



Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto – Córdoba - Argentina

45 años no es nada... para tanta historia : trayectorias, memorias y narrativas sobre la UNRC desde la diversidad de voces / Enrique Alcoba ... [et al.] ; compilado por Ana Vogliotti ; Silvina Barroso ; Daniela Wagner. - la ed. . -

Río Cuarto : UniRío Editora, 2021.

Libro digital, PDF - (45-50 años)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-431-0

1. Historia Social. 2. Universidades Públicas. I. Alcoba, Enrique. II. Vogliotti, Ana, comp. III. Barroso, Silvina, comp. IV. Wagner, Daniela, comp.

CDD 306.09

UniRío
editora



2021 © by UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601
(X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel: 54 (0358) 467 6309 – Fax: 54 (0358) 468 0280
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar

Primera Edición: *abril de 2021*

Diseño de colección: *Equipo UniRío Editora*

Fotografías: *Área de Fotografía de la UNRC*



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR

Uni. Tres primeras letras de “Universidad”. Uso popular muy nuestro; la Uni. Universidad del latín “universitas” (personas dedicadas al ocio del saber), se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial y en la concepción de conocimientos y saberes construidos y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento de vuelo libre de un “nosotros”. Conocimiento que circula y calma la sed.



Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Mercedes Carranza

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Ana Vianco

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Gabriel Carini

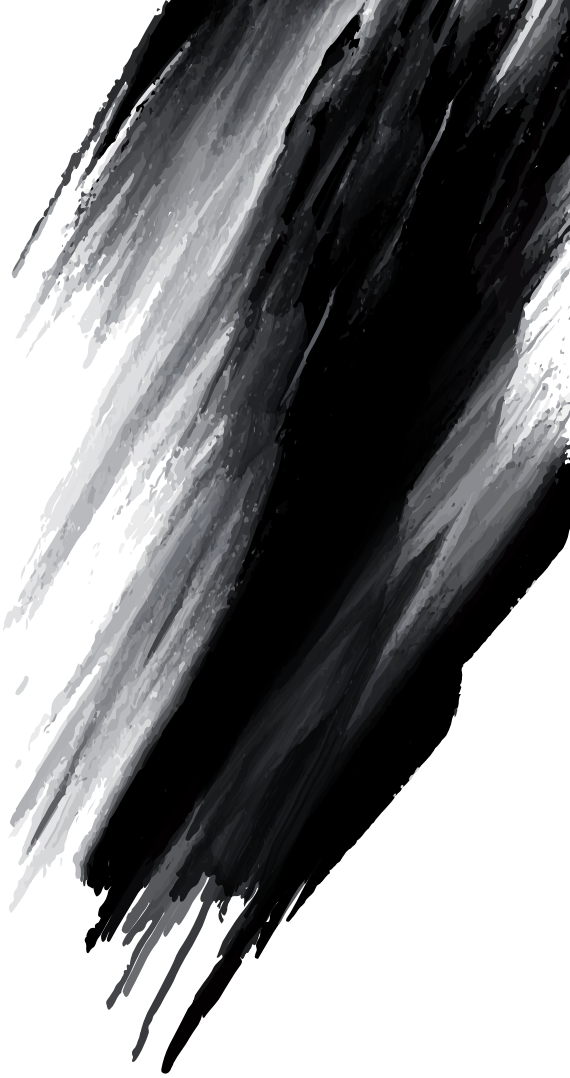
Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Biblioteca Central Juan Filloy
Bibl. Claudia Rodríguez y Bibl. Mónica Torreta

Secretaría Académica
Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco

Equipo Editorial

Secretaría Académica: *Ana Vogliotti*
Director: *José Di Marco*
Equipo: *José Luis Ammann, Maximiliano Brito, Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia, Marcela Rapetti, Daniel Ferniot.*



*A todos quienes desde las primeras intenciones,
pasando por su fundación hasta hoy,
los que se fueron, los que están y los que vendrán,
atravesando quietudes, adversidades y crisis
fueron, son y serán capaces de una
reconstrucción permanente y superadora de la
Universidad Pública, Nacional y Popular.*

*Creando en las posibilidades de transformación social;
creando conocimiento relevante, crítico y emancipador;
haciendo real un crecimiento científico, profesional y humano;
para un mundo más justo, igualitario y libre.*

En estos apenas 45 años, UNRC.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Presentación..... | 11 |
| Introducción..... | 14 |
| Sentido de una convocatoria sobre historias de la UNRC. Contextos, contenidos y sujetos <i>Ana Vogliotti</i> | 18 |
| Un contexto para escribir historias | 36 |
| 1. Una actualidad interpelante: Un punto de partida para escribir historias..... | 41 |
| 2. Un inicio interpelante. Sobre el momento fundacional: tres entrevistas necesarias <i>Matías Caciabue, Carlos Flores Mariscal y Manuel Bustos</i> | 54 |
| 3. ¿Adónde se ubican las historias en esta historia? | |
| Universidad Nacional de Río Cuarto. Así nació <i>Dr. Alberto Taquini, Víctor Yoma, Hernán Viola,</i> <i>Oswaldo Chiamello, Raúl Roca y Ricardo Alanis</i> | 78 |

PRIMERA SECCIÓN.

...HISTORIAS DE LA UNIVERSIDAD O DE ACONTECIMIENTOS QUE LA IMPLICAN...

| | |
|--|-----|
| 1. Breve historia de la UNRC <i>Ángel Cella</i> | 91 |
| 2. Una universidad moderna. En torno a los orígenes fundacionales de la UNRC <i>Damián Horacio Antúnez</i> | 120 |
| 3. Reconstrucción crítica de la creación de la UNRC: una propuesta hipermedial <i>Adriana Marisel Moyetta, Ana Belén Mitre y</i> <i>Ernesto Pedro Cerdá</i> | 137 |
| 4. Hacia una nueva universidad <i>Marcelo Fagiano</i> | 160 |
| 5. Homenaje al profesor Leonidas Cholaky Sobari <i>Juan José Busso</i> | 169 |
| 6. La universidad pública desde su política de inclusión social. La experiencia del observatorio de DDHH de la UNRC <i>Mirta Aromataris</i> | 172 |
| 7. La planta piloto <i>Raúl Montenegro</i> | 183 |
| 8. ¡Qué habladurías! Cuanto menos se piensa... no sale nada <i>Danielo Donolo</i> | 187 |
| 9. Movimiento estudiantil universitario riocuartense <i>Carlos José Manuel Flores Mariscal</i> | 205 |

Segunda sección.

...HISTORIAS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y VINCULACIÓN CON EL CONTEXTO...

| | |
|---|-----|
| 10. Ciencia y Técnica en la Universidad Nacional de Río Cuarto <i>Juan Miguel Marioli</i> | 220 |
| 11. Programa interdisciplinario de investigaciones en el campo del aprendizaje de las ciencias (PIIAC 1987-2016). Una historia de investigación compartida: conocimientos, sujetos y valores <i>Felix Ortiz, Silvia Etchegaray, Alcira Rivarosa, Rita Amieva y Mónica Astudillo</i> | 235 |
| 12. Pensar y hacer: la extensión universitaria y los intelectuales <i>Daniela Wagner</i> | 253 |
| 13. Sobre la extensión universitaria en la UNRC (1973-1974): Memorias y emergencias <i>María Silvina Baigorria y Daniela Fuentes</i> | 270 |
| 14. Experiencias de comunicación pública de la ciencia en la historia de la UNRC y el ciclo Café Científico <i>María Fernanda Melgar, Ariel Ferreira Szpiniak, María Reineri y Pedro E. Ducanto</i> | 281 |
| 15. Comunidades y contextos en las pedagogías locales <i>Oswaldo Ariel Chauqui</i> | 303 |
| 16. La experiencia de trabajo entre Universidad Nacional de Río Cuarto y el IPEM 283 “Fray Mamerto Esquiú” <i>Malvina Ma. Bertolino</i> | 322 |

Tercera Sección.

...HISTORIAS ACADÉMICAS DE FORMACIÓN Y PRÁCTICAS...

| | |
|--|-----|
| 17. Los profesados en la UNRC desde una encrucijada de culturas. Dimensiones históricas, políticas, institucionales y académicas <i>Ana Vogliotti</i> | 330 |
| 18. Formación docente en el Departamento de Ciencias de la Educación <i>Silvia Susana Nicoletti</i> | 368 |
| 19. Políticas de innovación de la enseñanza en la Universidad Nacional de Río Cuarto <i>Viviana Macchiarola y Jorge Anunziata</i> | 384 |
| 20. Recorridos en investigación, formación docente e innovación en la enseñanza de las ciencias en la UNRC <i>Mónica Astudillo, Carola Astudillo y Alcira Rivarosa</i> | 396 |
| 21. Reconstruyendo caminos. Desde la tecnicatura en enseñanza diferenciada y reeducación al profesorado en educación especial <i>Marhild Liliana Cortese, Silvia Castro y Betiana Olivero</i> | 423 |

| | |
|--|-----|
| 22. El cuerpo en la UNRC y la UNRC en el cuerpo <i>Ivana Rivero</i> | 443 |
| 23. ¡Dígame licenciado! Historia reciente de la Educación Física <i>Marcelo Ducart y Walter Galeano</i> | 454 |
| 24. Tensión conservación–transformación en las prácticas docentes universitarias <i>Sandra Ortiz</i> | 468 |
| 25. Prácticas socio-comunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Recorridos, sentidos y políticas <i>Viviana Macchiarola</i> | 484 |
| 26. Desde el entorno virtual SIAT hacia EVELIA. Tecnología desarrollada por sus propios actores <i>Ariel Ferreira Szpiniak</i> | 493 |
| 27. La vida de los otros: enseñanza de la antropología <i>Ana María Rocchetti</i> | 511 |
| 28. Procesos educativos transformadores. La experiencia del Programa Educativo de Adultos Mayores de la UNRC..... <i>Enrique Alcoba y Lucila Amaya</i> | 520 |
| 29. Enseñanza de la lectura y la escritura académicas: de las acciones individuales al compromiso institucional <i>Alicia M. Vázquez</i> | 537 |

CUARTA SECCIÓN.
**...HISTORIAS DE UNIDADES DE GESTIÓN ACADÉMICA Y DE
SERVICIOS...**

| | |
|---|-----|
| 30. La Escuela de Enfermería en el contexto de la UNRC <i>Héctor Hugo Stroppa y María Cristina Chiarvetto</i> | 556 |
| 31. El departamento de Educación Inicial y su matriz fundacional: Una relación distintiva <i>María Alejandra Benegas</i> | 567 |
| 32. Español lengua segunda y extranjera: desde el micro-enfoque departamental a la macro-proyección interinstitucional <i>Silvina Barroso y Fabio Dandrea</i> | 582 |
| 33. Historia de libros <i>Claudia Alejandra Bufrini y Claudia Alejandra Rodríguez</i> | 600 |
| 34. Historia de la institucionalización de la Orientación vocacional en la UNRC <i>Liliana Graciela Ponti, Silvia Analía Luján y Araceli del Pilar Sanchez Malo</i> | 608 |
| 35. Historia de la Unidad de Tecnología de la Información <i>Sonia Garraza y Cecilia Molina</i> | 624 |
| 36. Historia del Centro de Capacitación y Desarrollo de Tecnologías de la Información y Comunicación - Informática Región Centro - “1999...2016” <i>Jorge Guazzone</i> | 638 |
| 37. Artesanas de un desafío. La identidad del educador maternal <i>Marisa Susana Cooreman y Silvia Beatriz Alesci</i> | 650 |

Quinta Sección.

...HISTORIAS PERSONALES POR DONDE TRANSITA LA UNIVERSIDAD...

| | |
|--|-----|
| 38. De memoria. Buscando la manera de publicar. (Apuntes para una historia de las publicaciones en la UNRC o la difícil transición del estado ágrafo al de la escritura) | |
| <i>Justo A. Sorondo Ovando</i> | 666 |
| 39. Recuerdos personales del inicio de la Universidad Nacional de Río Cuarto | |
| <i>Guillermo A. Bavera</i> | 676 |
| 40. Mis comienzos en la Universidad Nacional de Río Cuarto | |
| <i>María del Carmen Aromataris</i> | 688 |
| 41. Apenas un pedazo de historia | |
| <i>Juan José Busso</i> | 699 |
| 42. Y volver a jugar | |
| <i>Gabriela Müller</i> | 705 |
| 43. Mis vivencias | |
| <i>Gustavo Adolfo Zocco</i> | 708 |
| 44. Caminando | |
| <i>Maximiliano José Zocco</i> | 712 |
| 45. Intento | |
| <i>Manuela Centeno</i> | 715 |
| 46. Matilde | |
| <i>Joaquín Vázquez</i> | 724 |

EPÍLOGO

| | |
|--------------------------|-----|
| Palabras de cierre | |
| <i>J. Di Marco</i> | 731 |



•
Presentación

ESTE LIBRO HA sido escrito y publicado en el marco de las celebraciones del *45° Aniversario de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, en este 2016, en el mismo año del *Bicentenario de la Declaración de la Independencia Argentina*. Desde UniRío Editora, dependiente de la Secretaría Académica, se realizó una convocatoria, aprobada por el Consejo Superior (Resolución N° 1343/2015) a la presentación de trabajos sobre múltiples temáticas, géneros, estilos y autores. La respuesta a la misma compone *esta publicación* que cuenta más de 40 trabajos, organizados en una *primera parte contextual* y *cinco secciones* que se ordenan desde la amplitud de una mirada institucional hasta la particularidad de lo personal. La *perspectiva histórica* es la que atraviesa todas las producciones y la que otorga hilo articulador a todo el texto. Las diversas miradas e interpretaciones muestran la multiplicidad de opciones desde las que pueden significarse las mismas o diferentes situaciones que se abordan.

Inicialmente se presenta un contexto en el cual se ubican las perspectivas de abordaje de las producciones siguientes. La *primera sección* incluye trabajos que ponen su foco en la universidad en general o en algún hecho, suceso o acontecimiento puntual que ha influido con notoriedad en toda la institución; la *segunda*, refiere a las construcciones de conocimiento en el contexto de la universidad y a su comunicación con el medio social, cultural y económico; la *tercera*, incluye planteamientos con perspectivas diacrónicas y sincrónicas que relatan las trayectorias de las formaciones académicas y las prácticas concomitantes; la *cuarta*, se dedica a trabajos que relatan los procesos de diferentes unidades de gestión académica y de servicios que ofrece la institución, en tanto la *quinta* y *última sección*, centra su mirada en historias personales, algunas autobiográficas, otras vivenciales, otras de ficción (pero con igual realismo), en las cuales la universidad aparece como una transformadora de situaciones y de vidas. En esta última sección, la narrativa se entremezcla y embellece con

estilos literarios que realzan la sensibilidad y las emociones humanas más profundas, infaltables en un proceso de construcción social como es la universidad nacional que, más allá de la racionalidad, despierta y es impulsado por motivaciones y sentimientos que movilizan pasiones e intereses políticos. El compromiso con ella se hace palpable en cada trabajo; la pertenencia institucional se destila en los escritos y la consustanciación con su sentido es la constante que se hace visible y explícita en la intención de los autores.

Los autores pertenecen a los diferentes claustros universitarios y de la comunidad; profesores, estudiantes, no docentes, graduados, autoridades, ex integrantes de la institución y de la ciudad y región. Los temas que se abordan tienen como centro las tareas básicas de la universidad: docencia, investigación y extensión, aunque también abundan otras temáticas institucionales.

Este libro fue financiado con fondos propios de la Universidad Nacional de Río Cuarto y con intención prospectiva, marca el inicio de una colección destinada a producciones sobre historias de esta institución, camino a los 50 años de la UNRC, que publicará UniRío Editora.

AV

Río Cuarto, Martes 24 de Agosto de 2016

*Tiempos críticos, tiempos de alternativas;
tiempos que interpelan y desafían a la universidad;
tiempos que reclaman compromisos y coherencias...*



•

INTRODUCCIÓN

Volver
con la frente marchita
las nieves del tiempo
platearon mi sien...
(Le Pera, *Volver*, 1935)



.: Rector Rifé entrega diplomas. 1972



.: Rector Rovere entrega diplomas. 2016



..: Biblioteca Central Juan Filloy. 2016



.. Entrega de diplomas en Colegio Nacional. 1973



.. Acto Universidad Nacional de Río Cuarto. 1972

Sentido de una convocatoria SOBRE HISTORIAS DE LA UNRC. Contextos, contenidos y sujetos

Ana Vogliotti¹

Rector Roberto Rovere – *En este 45° aniversario,
qué interesante sería una convocatoria
sobre historias de la UNRC
que aún no han sido escritas...*
(...)

Otros - *¡Qué buena idea! ¡Manos (y cabezas) a la obra!*

Situación inicial: marco *institucional y reconocimientos*. Epígrafe: así comenzó el diálogo por el mes de Junio de 2015 que prosiguió con los acuerdos entre todos los implicados sobre la modalidad y criterios para la convocatoria a través de UniRío, la editorial de esta Universidad, que forma parte de su Secretaría Académica. Era una muy buena excusa para engrosar las innumerables actividades que se llevarían (y llevan) a cabo desde las facultades, secretarías y las distintas áreas y dependencias de la institución en el marco de la celebración del *Bicentenario de la Declaración de la Independencia Argentina* y de este nuevo aniversario de la *UNRC, sus primeros 45 años*, que el Consejo Superior aprobaría por Resolución N° 391/2015. Pocos años para tantos hechos y acontecimientos que marcaron tiempos, lugares y personas. Acontecimientos

¹ Docente del Departamento de Cs. de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y actual Secretaria Académica de la UNRC

muy importantes para la historia de nuestro país y de nuestra universidad nacional, en coincidencia en el mismo año con fechas muy próximas, llenas de contenidos y de memorias que justifican múltiples, sucesivas y simultáneas celebraciones.

En el caso del aniversario institucional, la convocatoria de referencia: “*La UNRC y sus historias desde la diversidad de voces*”, aprobada por Resolución Rectoral N° 1343/2015, constituyó una instancia particular y por eso nos ocupó especialmente la elaboración de criterios, su redacción, su revisión y su publicación. Y en ello, en consonancia con su más íntima intención, participaron muchos para resguardar la pertinencia epistemológica (¿ideológica?) necesaria, traducida en coherencias posibles con los objetivos pretendidos y los contenidos sugeridos. La idea era abrir el juego, muy amplio, muy libre, muy plural, destilado del sentido mismo de la universidad pública. Límites permeables, multiplicidades y diversidades: todas las voces, todos los géneros, todos los temas, todas las perspectivas, desde todos los estilos. No fue difícil convencer en sus intenciones; es más, siempre fueron muy bien acogidas; aunque costó un poco más convencer a escribir. Todavía esperamos los aportes de algunos...

Si bien la producción de un libro es enormemente placentera, no es tarea fácil, sobre todo cuando se comparte con la simultaneidad de otras tantas tan disímiles; con esto no estamos justificando errores o involuntarias equivocaciones en la publicación, sólo mencionando la situación en la que tuvo lugar. En realidad, se puede hacer si se asume como proyecto colectivo, en el que desde sus distintos lugares participan muchos, y en este caso así fue. *José Di Marco*, director de UniRío y todo el equipo se sumaron a la propuesta: *Daniel Ferniot* realizó sugerente y creativamente el diseño de la convocatoria e hizo los arreglos para integrarlo a la *web*; *Daila Prado* la leyó con rigurosidad para que el texto saliera prolijo y sin errores; *José Amman* se preocupó por la tapa y los diseños y *Maxi Brito* se dedicó con buena disposición a la diagramación y arreglos del libro con la colaboración de todo el grupo. El *Consejo Editorial*, integrado por *Laura Ugnia*, *Mercedes Ibáñez*, *Ana Vianco*, *Gisela Barrionuevo*, *Sandra Miskoski*, *Julio Barros*, *Pablo Dema*, *Jorge Vicario*, *Claudia Rodríguez* y *Mónica Torreta*, inicialmente compartió y apoyó la idea original, luego la aprobó con fundamentos y criterios, legitimando y dejando abierta la posibilidad. José, el director, se entusiasmó y fue por más... nos propuso crear una colección para una convocatoria permanente sobre la historia de la universidad, seguramente lo concretaremos a futuro próximo.

Desde nuestra larga trayectoria en la universidad y con cierta experiencia en la tarea, a la compilación la comparamos con *Silvina Barroso*, proveniente de la lengua y la literatura y con *Daniela Wagner* que viene de la historia, con ellas leímos y releímos los textos y acordamos los criterios de organización del libro; sus intervenciones ajustadas y oportunas

fueron indispensables, porque contar con sus miradas especializadas enfocadas en la escritura y la perspectiva histórica de las producciones, nos confiere la pertinencia y la seguridad del 'ojo experto'.

Por igual tarea en la lectura minuciosa de esta *Introducción*, agradecemos especialmente a *Marita Cortese*, que desde su generosidad también nos brindó su escucha y sugerencias.

Con *todos ellos y tantos otros* que alentaron y acompañaron la propuesta, especialmente *los autores* que se comprometieron desde la construcción de sus escritos, pudimos darle forma y concreción a aquella iniciativa. Poniéndole manos y cabeza, pero sobre todo convicción y entusiasmo... Y hoy la obra, a la que aludiéramos en el epígrafe de esta introducción, es este libro.

Gracias a todos. También a *aquellos* que quisieron pero no pudieron, vaya a saber por qué... pero que posiblemente estarán expectantes por la aparición de la publicación y también a otros, esperamos que muchos, *potenciales lectores* quienes tienen la importante tarea de complementar la escritura de los autores con su lectura, con lo cual terminan confirmando el sentido del trabajo y la existencia del libro. Estaremos esperando sus aportes críticos.

Razones para una convocatoria, los antecedentes. Desde hace algunos años (¿o desde siempre?) observamos con bastante frecuencia a través de los discursos, documentos y proyectos que circulan con alguna centralidad en la escena política y académica, la permanente referencia a diferentes contextos y situaciones pretéritas de la UNRC, lo cual puede ser entendido como una revitalización del interés por su recreación histórica. Estas situaciones se repiten en acciones y prácticas que tienen lugar en contextos internos y externos a la propia institución y también aparecen como referencias del pasado en encuentros, conversaciones y diálogos entre los actores en circunstancias planeadas o casuales que tienen cabida en la cotidianidad de la dinámica institucional y que circulan entre los vericuetos del territorio universitario con formato de oralidad.

También ocurre en las permanentes referencias a la UNRC por parte de otras organizaciones e instituciones del medio, de la región y de otros ámbitos del país a través de expresiones, representaciones e intervenciones vinculadas al quehacer que le es propio. Los medios de comunicación, sobre todos locales en sus distintos tipos y versiones, dedican gran parte de sus programaciones a la información y la comunicación de sus actividades, proyectos y actores políticos, gremiales, científicos, técnicos, académicos y estudiantiles que ocupan un buen espacio para compartir con la comunidad las tareas que les otorgan identidad y que se proyectan al mundo con diferentes alcances, regionales, nacionales e internacionales. Todo lo cual es ubicado en el mensaje en relación a sus

antecedentes, a la evolución, crecimiento o comparación entre épocas, períodos o gestiones, casi siempre con un reconocimiento a un trabajo sostenido en la formación, la investigación y la vinculación con el contexto. Se denota una valoración especial al significar a la UNRC como una de las instituciones más importantes de la ciudad y región, en tanto su existencia marca un antes y un después.

La remisión a la historia, en cualquiera de sus versiones o referencias, aparece en los documentos y proyectos con un ítem especial que se notifica como 'antecedentes', revelando que lo que se propone cuenta con conocimientos o experiencias antecesoras que pueden continuarse o no en esta otra versión, pero siempre y en todos los casos, le provee además de un plafón, mayores elementos para una validación y crítica.

Y ya que mencionamos a los antecedentes, es dable reconocer que esta publicación tiene varios. Se cuenta con algunos que refieren a la creación y a la trayectoria de la UNRC, desde diferentes perspectivas y sobre múltiples temáticas; por eso es difícil encontrar ahora originalidad en los planteos, en las narrativas y en las expresiones. De lo que sí estamos seguros, es en la innovación de la iniciativa y modalidad de la convocatoria, lo que dio como respuesta a que solos o en conjunto los autores se pusieran a escribir sobre aquello que, tal vez, en un tiempo anterior fue escrito pero que ahora amerita ser contado desde otra visión, o sobre aquello que jamás se contó, de ninguna forma. En esta circunstancia muchos son los viajes emprendidos hacia el pasado desde diferentes miradas, cada cual aporta a una faceta a la vez que se suma al conjunto.

Para mencionar algunos de estos antecedentes: recientemente (2016) la misma universidad publicó a través del Departamento de Imprenta y Publicaciones, el *Documento Comisión Fundadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto (1971-2016)*, organizado por Víctor Yoma, uno de los integrantes de la llamada Comisión Pro-Universidad, que compila información inédita y registros fotográficos de acontecimientos previos, actuales y posteriores a su fundación; el año anterior (2015) durante los meses octubre y noviembre, Walter Bonetto publicó en el diario Puntal, una serie de ocho artículos con el título "*Raíces de la Universidad*", en los que se hace referencia a un conjunto de hechos concatenados por un grupo de personas, que interpretaban las expectativas de la comunidad, para gestionar la creación de esta institución; en 2014, Juan Muzzolón publica por UniRío, *Crónica militante de una lucha colectiva: memorias de la Universidad Nacional de Río Cuarto*; el autor, ex preso político y estudiante de esa Casa de Estudios en los '70 reconstruye los orígenes de la UNRC desde el Plan Taquini, las gestiones de la Comisión Fundadora, hasta la movilización ciudadana y los pronunciamientos que rodearon la gesta iniciática. También se adentra en los cambios impulsados luego de la designación de Augusto Klappenbach y el protagonismo de la comunidad universitaria para defender un proyecto de

institución y de país. En palabras del autor: “bajo la premisa de peinar la historia a contrapelo, procuramos reconstruir el espacio social que dio origen a la universidad y desde allí identificar actores que facilitaron la configuración de un poder económico, social y político que no sólo posibilitó el golpe genocida de 1976, sino que perduró en el tiempo, naturalizando una injusta situación de desigualdad”. En 2010, Mariana Mendonça, graduada de la UNRC, presenta la ponencia *Políticas de Estado, segregación espacial y creación de universidades nacionales en los años setenta. El caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, parte de su tesis de posgrado, en las III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; en 2006, la *Revista Voces* N° 25, armó un *dossier* “30° aniversario de la UNRC”, incluyendo diez artículos cortos de diferentes autores sobre la creación, los períodos de su historia y las tareas desarrolladas por la universidad; en 2003, Celia Basconzuelo, Olga Bonet, Zulma Larrea y Teresita Morel presentaron el artículo *La Universidad Nacional de Río Cuarto: una trayectoria de significados* en el Primer Congreso Internacional sobre Historia de las Universidades en América y Europa, realizado en la Universidad Nacional de Córdoba; allí las autoras no sólo plantean su interés por efectuar un estudio del mundo académico por dentro y desde adentro, sino también plantean aspectos de un análisis en el que puedan concurrir los enlaces con el mundo exterior, considerando a la universidad como expresión de una realidad social que la contiene y al margen de la cual no existe. En 1991, se publicó el libro *Crónica de la creación de la UNRC* escrito por Ricardo Martorelli y editado por la misma universidad. Seguramente, hay más publicaciones que anteceden a esta que estamos produciendo.

Nacimiento en cruces de versiones, la fundación. Hace apenas dos meses y medio, la UNRC cumplió sus 45 años de existencia. Su nacimiento, controvertido y polémico, ha sido uno de los acontecimientos de mayor significación para la ciudad de Río Cuarto y la región por su incidencia en los campos educativo, científico y técnico con importantes proyecciones en las esferas social, cultural, económica y política. Signada por su mandato fundacional, desde la asunción y desarrollo de las tareas que le son específicas, imprime en el contexto social una dinámica que se proyecta y transfiere en la cotidianidad, construyendo y reconstruyendo su propia cultura institucional, aportando y recibiendo de la cultura que la contiene.

De ahí, entonces, es esperable el interés más o menos amplio por conocer su origen, a partir de los antecedentes y de su situacionalidad que se recrea en la simultaneidad, sucesión e idas y vueltas de acontecimientos y procesos que marcaron o no su existencia, pero que indudablemente aportaron desde una construcción colectiva multidimensionada a una configuración que le fue asignando identidad. Intenciones políticas fundacionales; intereses populares; expectativas comunitarias;

proyectos personales, todos se dispersan, se cruzan y confluyen desde sus objetivos y acciones. Por eso la universidad tiene varios nacimientos y distintas etapas, según quiénes las relatan y desde qué posición asuman para hacerlo. La historia vista desde la comisión pro-universidad; la creación desde una expectativa y mandato popular; la fundación por un gobierno de *facto*; el nacimiento y la organización departamental del Plan Taquini, son sólo algunas.

Qué relato para qué historia, el contenido. Creemos que las sucesivas etapas institucionales definen rasgos propios desde una tensión entre permanencias y quiebres que se dialectizan a partir de las contradicciones y superaciones permanentes en una realidad contextualizada y cambiante. En este concepto de historia, todo y todos tienen un lugar.

La historia como reconstrucción de los acontecimientos y procesos tamizados en el tiempo por las intenciones que sean, así como las perspectivas teóricas y las posiciones biográficas o autobiográficas desde las cuales se lleva adelante esa reconstrucción, puede mostrar las complejidades y tensiones entre los antagonismos que caracterizan los trayectos transitados por la institución y también las síntesis que pueden considerarse como revelaciones de las superaciones que, en definitiva, marcan los avances. Sus interpretaciones pueden ser múltiples y disímiles, dependiendo de los enfoques epistemológicos, metodológicos e ideológicos que se ponen en juego.

Asumimos que la historia es necesaria, indispensable, no sólo porque presta el contexto, el tiempo en la territorialidad donde acontecen los hechos y procesos, sino porque aporta al contenido y dirección de las instituciones y ayuda y alerta permanentemente la construcción de la memoria social; por eso es imprescindible, siempre, más aun cuando la intención sea superarla. No creemos en los proyectos sin historia, porque al negarla se corre riesgo de reproducirla y presentar como nuevas cosas viejas, y porque se desconocen a los sujetos, deshumanizando la institución, cosificando a las personas y paralizando el movimiento. La historia nos enseña que nunca se parte de la nada y nos propone antecedentes y puntos de partida que pueden recrear divergencias y opuestos, algunas de estas tensiones se encaminan en dirección superadora, en instancias de integración donde todo y todos tienen cabida, se reconocen las diferencias y diversidades y por eso, se dista de la homogeneización.

Entonces, la historia, tal como la entendemos aquí, es una construcción intersubjetiva, que busca visibilizar y comprender a partir de la recuperación de la memoria de hombres y mujeres que desde sus diversas y múltiples miradas pueden aportar a través de sus narrativas a la recuperación del pasado para ayudar a la significatividad de una actualidad que tiene intenciones de un futuro superador.

En esta dirección, se alienta (alentó) la participación de una pluralidad de voces que aportan a la explicitación de lo implícito, ausente o negado; a trascender las tensiones generadas por las paradojas dispuestas a sintetizarse y anunciar posibilidades para reafirmar los ideales emancipatorios de la universidad pública, inclusiva e involucrada desde su propuesta formativa, potencial científico-tecnológico y pensamiento crítico, en aportar a la construcción de una sociedad con justicia social, democrática y libre. De ahí la insistencia en la participación de voces múltiples y diversas, porque en esa construcción son imprescindibles.

Los que hacen la historia, los sujetos. En toda esta construcción amplia y de límites lábiles, participan sujetos, grupos y un conjunto social, compuesto por autoridades, docentes, estudiantes, no docentes y graduados, quienes desde diferentes relaciones de poder e intereses dispares van entretejiendo una trama que muestra en su interior situaciones críticas, de implicancia vital y profunda, algunas marcadas por el dolor y la tragedia; vacíos y resabios de un período de violación de derechos, seguido de persecución, desaparición y muerte; campos de saberes, de luchas y resistencias, a veces provocadoras de rupturas potenciadoras de cambios para que la institución se proyecte y siga creciendo y otras que quedan en la resistencia, abonando la inmovilidad con el riesgo de ser borradas por el olvido. Innumerables situaciones que marcaron su agenda a lo largo del tiempo desde la formación académica, producción y transferencias de conocimientos.

Por eso es necesario hacer nítidos a los protagonistas, casi siempre reconocidos por su implicancia en la institución y su destacada labor; otras veces no tan conocidos u opacados o invisibilizados, a pesar de los aportes al trabajo cotidiano que abona a la grandeza de la universidad. Trabajos silenciosos, participaciones pertinentes y oportunas en momentos y situaciones cruciales, mantenidos en discreto o intencionado anonimato. Algunos, poco reconocidos o desconocidos, a veces por modestia personal o escasa conciencia de su grandilocuencia o porque falta la grandeza de los otros para valorarlos.

Más allá de los reconocimientos o no de los otros y los sentimientos que ello despierta, lo cierto es que en esa cotidianeidad las intersubjetividades constituyen una trama sostenida por los vínculos afectivos que van generando estilos de relaciones interpersonales de los actores que le dan vida a la institución, al mismo tiempo que la misma forma parte de la suya. Afectividad, emociones, ilusiones y pasiones. Soporte humano que contiene al contenido y sin lo cual toda la racionalidad se desborda y pierde motivo.

En esta dimensión humana y fundamental, tiene especial importancia la población estudiantil, razón y finalidad de la universidad, causa de su creación, continuidad y existencia. Desde sus orígenes y con una actitud compartida, más

allá de sus posicionamientos ideológicos, los estudiantes se implicaron con compromiso en las movilizaciones pidiendo por la creación de la universidad y luego, en las asambleas por sus condiciones y por sus derechos y también se pronunciaron en defensa acérrima de la educación pública y de calidad y después se involucraron responsablemente en el gobierno, funcionamiento y proyección social, en las actividades académicas y en todas las que integran la cultura universitaria y su vida social y política. Por eso se valora el trabajo que habla de la historia del movimiento estudiantil.

Ellos fueron y son estudiantes y mañana (hoy) serán (son) los graduados que recrearán (recrean) la impronta de la universidad nacional, pública y gratuita a través de su desempeño profesional y su formación personal y ciudadana. Por eso, sus voces son indispensables en la significatividad de la historia de la universidad.

A todo este continente humano, partícipes necesarios e imprescindibles, se suman los ciudadanos de la comunidad y región quienes participaron y participan en las numerosas organizaciones productivas, sindicales y profesionales, las instituciones culturales, deportivas, educacionales y de servicios que también se implicaron activamente desde las primeras horas, y que aportan y sostienen a la universidad pública. La recuperación de sus voces, tantas anónimas, en esta reconstrucción histórica de la institución contribuye a una comprensión más amplia y aporta elementos para reconocer la complejidad de sus travesías y de su actualidad. Es una pena que, en esta instancia, no hayamos logrado una mayor presencia suya en la publicación; posiblemente no se hayan sentido interpelados por la convocatoria o simplemente, no se enteraron a pesar de que se contaban entre los destinatarios.

Lo que marca el sentido, las intenciones. Acorde con el espíritu del Programa que enmarca las celebraciones de referencia, esta convocatoria persigue un doble objetivo: por un lado, reconstruir parte de la historia institucional desde las diferentes voces, para lo cual se ha realizado una invitación abierta para la comunidad universitaria, local y regional y, por otro lado, difundir las producciones seleccionadas con el propósito de contribuir a ampliar y profundizar la comprensión acerca de la historia institucional a partir de su génesis y desde una pluralidad epistemológica, ideológica, metodológica y literaria.

Estos objetivos se sustentan en la convicción acerca de que la multiplicidad de temas y la diversidad de abordajes pueden aportar mayores elementos para una contextualización que ayude a encontrar nuevos sentidos y una reflexión crítica que potencie la revisión y la significación de la dinámica propia de la institución a través del tiempo. Ambas, instancias necesarias para encontrar nuevos argumentos del pasado, para interpretar mejor el escenario actual y posibilitar prospectivas

y perspectivas recuperadoras de utopías, a la vez que profundizar vínculos con el contexto y la gente.

Por todo eso, se aspiró a publicar un conjunto de escritos referidos a la fundación e historia de la UNRC hasta la actualidad. Pudo cumplirse. Más de uno compartió la intención, se sintió interpelado y respondió a la convocatoria. De esto damos cuenta en lo que sigue. Y gracias a ello se construyó este libro, que registra las historias porque es parte de ellas, porque de no haber mediado esta convocatoria posiblemente las historias también serían otras.

Las producciones presentadas, componentes imprescindibles. Se presentaron más de cuarenta trabajos que responden a artículos científico-académicos, estudios realizados, ensayos, entrevistas, relatos de experiencias y sobre “personajes”, historias de vida vinculadas con la institución, pasajes autobiográficos y relatos breves, todos aportantes en distintas dosis de conocimientos, saberes y creatividad, arte y literatura. Distintas producciones que ayudan a recrear y comprender el recorrido de esta institución universitaria, breve por su escaso tiempo de existencia pero con frondosa e intensa trayectoria, vinculada a sus políticas, conducciones y gestiones, acontecimientos y situaciones, sujetos y cultura institucional; condicionados por un contexto de país de cambios abruptos que van marcando sus límites y posibilidades. El ‘tinte’ literario de algunas producciones le agregan sensibilidad y belleza a las historias y permiten su lectura desde una realidad ‘real’ o fantaseada.

Así, las producciones muestran diferentes géneros y estilos, están escritas por diversos autores y se destinan a todos los lectores interesados por conocer un poco más de la universidad; todo lo cual denota la amplitud anticipada en la convocatoria.

La organización del libro, una lógica construida. Así definimos la estructura del libro: inicialmente dejamos emerger el contexto de celebración de los 45° aniversario de la universidad y la explícita referencia a su origen, por parte de los discursos de las actuales autoridades: rector Dr. Prof. Roberto L. Rovere y el Vicerrector Esp. Prof. Jorge González respectivamente y tres entrevistas a personajes claves de la fundación: Dr. Alberto Taquini (H), ideólogo del Plan de creación de la UNRC; Dr. Sadí Ubaldo Rifé, primer rector y Armando di Leo Lira, representante de la UNRC en CABA desde el inicio hasta hoy. Con estas voces, pretendemos configurar el contexto de emergencia para las trayectorias, memorias y narratorias que siguen y llenan de contenido al libro. La trayectoria limitada por estos dos momentos: la actualidad y el nacimiento, el actual y primer rector, darán lugar a las memorias que cobrarán vida a través de las narratorias de las diversas y múltiples voces de los autores. Cierra esta situacionalidad un material fotográfico inédito, compilado por Víctor Yoma, integrante de la denominada Comisión Pro-Universidad.

El criterio de ordenamiento que conecta todos los trabajos de aquí en más, refleja una lógica recursiva que va de lo más amplio a lo más específico, envolviendo y articulando los temas. Por el camino histórico desde los acontecimientos previos a la creación y la fundación de la UNRC hasta nuestros días, transitarán: **a.** hechos, acontecimientos y procesos referidos a la situación institucional; **b.** la investigación y vinculación con el contexto; **c.** la formación y prácticas docentes; **d.** las unidades de gestión académica y de servicios y **e.** los relatos personales. En los distintos tramos de este recorrido histórico ubicaremos los trabajos.

a- En la primera sección **La universidad en su conjunto o los acontecimientos que la implicaron en su totalidad.** En el grupo de los trabajos sobre la universidad incluímos: **1.** *Breve historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, contada por Ángel Cella quien se desempeñó como docente y como no docente; el autor realiza una semblanza abarcando a la institución desde su fundación hasta la actualidad; **2.** *Una universidad moderna. En torno a los orígenes fundacionales de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, cuyo autor Damián Horacio Antúnez docente de la FCH, realiza una sólida contextualización socio-económica y política del nacimiento de la institución, apelando a fuentes originales; **3.** *Reconstrucción crítica de la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto: una propuesta hipermedial*; sus autores Adriana Marisel Moyetta y Ernesto Pedro Cerdá, ambos integrantes del área de tecnología educativa de la SA, y Ana Belén Mitre, docente del Dpto. de Historia de la FCH, explicitan la posibilidad de reconstruir la historia de la institución recurriendo a un sitio web, creado *ad-hoc* para tener acceso a diversa documentación e información; **4.** *Hacia una nueva universidad*, por Marcelo Fagiano, vice-decano y docente de la FCEFQyN, quien desde una mirada personal presenta la gestión de la UNRC en el período 2011-2015 exponiendo la base ideológica e intelectual que le dio forma a la propuesta; **5.** *Homenaje al Profesor Leónidas Cholaky Sobari*, por Juan José Busso, ex vice-rector y docente de la FAV, quien reflexiona acerca de una gestión compartida en un momento crítico (2001) institucional y del país, cuando era fundamental un posicionamiento político firme y sólido para defender a la educación pública; **6.** *La universidad pública desde su política de inclusión social: la experiencia del observatorio de DDHH de la UNRC*, por Mirta Aromataris, directora actual del Observatorio de referencia, quien se ocupa de su presentación, mostrando la génesis y desarrollo, organización y objetivos, como así también sus funciones y las líneas de trabajo en que se acen-túan las múltiples intervenciones en la actualidad; **7.** *La Planta Piloto*, por Raúl Montenegro, docente jubilado de la FI, quien enfatiza la vigencia del drama de la explosión, expone el estado actual de la carrera implicada y señala una situación que considera como deuda pendiente. A pesar de haber sido un acontecimiento puntual que tuvo existencia en una facultad, se incluyó en este apartado en virtud de la magnitud del hecho

que involucró a la totalidad de la institución; **8. *¡Qué habladurías! Cuanto menos se piensa... no sale nada***, por Danilo Donolo, profesor del Dpto. de Cs. de la Educación de la FCH; el autor se refiere a dos momentos: el inicial de la universidad y a la actual, involucrando a la generación de docentes que comenzaron sus entonces y que hoy se están retirando y a quienes considera que, simbólicamente, “hay que soltarles la mano”. **9. *Movimiento estudiantil universitario riocuartense***, por Carlos Flores Mariscal, estudiante avanzado del Profesorado de Historia de la FCH, quien realiza una síntesis situada de la historia del movimiento estudiantil en la universidad, articulándola con un contexto nacional.

b- En la segunda sección **Historias de la construcción de conocimientos y la vinculación con el contexto**, incluimos los siguientes trabajos: **10. *Ciencia y Técnica en la Universidad Nacional de Río Cuarto***, por Juan Miguel Marioli, Secretario de Ciencia y Técnica de la UNRC y docente de la FCEFQyN; el autor realiza un recorrido histórico de esa secretaría identificando períodos y políticas de gestión. **11. *Programa interdisciplinario de investigaciones en el campo del aprendizaje de las ciencias (PILAC 1987-2016). Una historia de investigación compartida: conocimientos, sujetos y valores***. Por Felix Ortiz, Silvia Etchegaray, Alcira Rivarosa, docentes de la FCEFQyN, Rita Amieva, asesora de la FI y Mónica Astudillo, docente de la FCH; en este trabajo los autores reconstruyen la trayectoria de un programa de investigación interdisciplinario que dejó una fuerte impronta en la producción de conocimientos y en la formación de investigadores. Los cuatro trabajos siguientes remiten a las tareas propias de la Secretaría de Extensión y Desarrollo (SEyD). **12. *Pensar y hacer: la extensión universitaria y los intelectuales***, por Daniela Wagner, Directora del Dpto. de Historia y docente de la FCH; fundamentándose en la vieja relación universidad-medio, la autora plantea tensiones entre el avance de la sociedad del conocimiento y las fuertes demandas de democratización del mismo a través de las tareas de extensión y las posiciones que los intelectuales asumen. **13. *Sobre la extensión universitaria en la UNRC (1973-1974): memorias y emergencias***, por María Silvina Baigorria, ex secretaria de extensión de la UNRC y Daniela Fuentes, ex Directora del PEAM de la SEyD de la UNRC, ambas docentes de la FCH; las autoras refieren a un proyecto universitario transformador que redefinió la extensión universitaria, en consonancia con los planteos político-ideológicos en el plano nacional y la llamada construcción de la universidad “popular” o “revolucionaria”. **14. *Experiencias de comunicación pública de la ciencia en la historia de la UNRC y el ciclo Café Científico***, por los Subsecretarios de Extensión María Fernanda Melgar y Ariel Ferreira Szpiniak (docente de la FCEFQyN), María Reinieri y Pedro E. Ducanto, Secretario de Extensión y Desarrollo de la UNRC y docente de la FI, quienes, desde diferentes formas de establecer la comunicación de la ciencia con el contexto a través de las etapas de la universidad, plantean generar nuevos espacios de comunicación pública,

acercando resultados y temas de interés general y de actualidad, relacionados con investigaciones científicas, tecnología e innovación; **15.** *Comunidades y contextos en las Pedagogías locales*, por Osvaldo Ariel Chauqui; aquí el autor pretende aportar a la construcción de una Pedagogía local que revise, desde la visión educativa crítica del Sur, las praxis, roles, sentidos, alcances, límites, deudas y desafíos del extensionismo universitario contemporáneo en nuestro país; ello, a partir de la casuística singular que representa la experiencia transitada por la UNRC en la institucionalización de las Prácticas Socio-Comunitarias (P S-C). **16.** Concluye esta sección *Experiencia de trabajo entre la UNRC y el IPEM 283 Fray Mamerto Esquiú* de su directora Malvina M. Bertolino, en el cual la autora relata el trabajo conjunto desarrollado entre ambas instituciones en los últimos trece años, dentro de convocatorias de la SPU o propias de la universidad.

c- En la tercera sección **Historias académicas de formación y prácticas**, incorporamos los siguientes trabajos: **17.** *Los Profesorados en la UNRC desde una encrucijada de culturas. Dimensiones históricas, políticas, institucionales y académicas*, por Ana Vogliotti, docente de Pedagogía en el Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH y actualmente Secretaria Académica de la UNRC. En este trabajo se analizan a los Profesorados como carreras desde la fundación de la UNRC a la actualidad, considerándolos como cruces entre las culturas contextual (socio-histórico-política), institucional y académica. Se problematiza su situación actual y se plantean posibles desafíos para la formación de profesores del nivel secundario. **18.** *Formación docente en el Departamento de Ciencias de la Educación*, por Silvia Susana Nicoletti, docente jubilada del Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH. En este trabajo se pretende mostrar el recorrido de acciones relacionadas a la formación docente desarrolladas desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNRC para el propio departamento, facultades y toda la universidad, desde su fundación hasta nuestros días. Se vinculan los diferentes marcos políticos con los programas, proyectos y propuestas de formación brindadas en los distintos períodos. **19.** *Políticas de innovación de la enseñanza en la Universidad Nacional de Río Cuarto*, por Viviana Macchiarola, docente del Depto. de Ciencias de la Educación y actual subsecretaria de Planeamiento y Relaciones Institucionales y Jorge Anunziata, docente de la FCEFQyN, ex secretario de Ciencia y Técnica de la UNRC. El objetivo de este capítulo está dirigido a reconstruir las políticas institucionales destinadas a impulsar innovaciones pedagógicas en la UNRC configuradas entre 1990 y la actualidad para comprender los procesos de cambio e innovación en la Universidad y el papel de la gestión en los mismos; **20.** *Recorridos en investigación, formación docente e innovación en la enseñanza de las ciencias en la UNRC*, por Mónica Astudillo y Carola Astudillo, ambas docentes de la FCH, y Alcira Rivarosa, docente de la FCEFQyN; en este trabajo las autoras intentan reconstruir recorridos y escenarios que ha

transitado la investigación en didáctica de las ciencias en la UNRC, dando cuenta de los principales ámbitos donde estos desarrollos han anclado; establecen relaciones que, a lo largo de este recorrido, se han construido entre investigación educativa, formación docente e innovación pedagógica y reflexionan acerca de los nuevos escenarios de posibilidad que estos recorridos han habilitado. **21. *Reconstruyendo caminos desde la Tecnicatura en enseñanza diferenciada y reeducación al Profesorado en educación especial***, por Marhild Liliana Cortese, Subsecretaria Académica del área central, Silvia Castro y Betiana Olivero, las tres docentes del Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH. El escrito pretende reconstruir el camino que ha transitado la propuesta educativa relacionada con la formación de educadores en el campo de la educación especial en la UNRC, desde su creación a la actualidad; se hace referencia al devenir histórico de la carrera considerando el contexto socio-político de cada época transitada y las voces de distintos protagonistas. A continuación se incluyen dos trabajos sobre las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física: **22. *El cuerpo en la UNRC y la UNRC en el cuerpo***, por Ivana Rivero, docente del Dpto. de Educación Física de la FCH, quien se plantea la historia del Profesorado de Educación Física desde los inicios de la UNRC a la actualidad, haciendo explícitas las diferentes concepciones acerca de la carrera y las tensiones producidas a lo largo del tiempo. **23. *¡Dígame licenciado! Historia reciente de la educación física***, por Marcelo Ducart y Walter Galeano, docentes del Dpto. de Educación Física de la FCH. La reconstrucción histórica de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) nos permite visualizar ciertos procesos que se dieron cita en los intentos fructíferos para validar académicamente la disciplina a partir de sus producciones e intervenciones sobre su objeto de estudio y sus prácticas. Se plantea el desafío (y límites) de producir una teoría desde las propias prácticas docentes y profesionales. **24. *Tensión conservación – transformación en las prácticas docentes universitarias***, por Sandra Ortiz, docente del área de Sociología del Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH. En este trabajo la autora pretende analizar, desde enfoques críticos del campo de la sociología, cómo se dirimen entre la conservación y la transformación las prácticas universitarias. Se las concibe en tanto construcción a ser desentrañada, interpelada, analizada, con la certeza que el ejercicio teórico – empírico se realiza siempre desde posicionamientos. **25. *Prácticas Socio-Comunitarias en la UNRC. Recorridos, sentidos y políticas***, de Viviana Macchiarola, quien -reconociendo la relación entre enseñanza y extensión desde los orígenes mismos de la universidad en el marco de su función social- realiza un recorrido histórico por estas experiencias que marcan una señal identitaria, anclando en la actualidad a las prácticas socio-comunitaria integradas al currículo de formación de grado. **26. *Desde el entorno virtual SIAT hacia EVELLA. Tecnología desarrollada por sus propios actores***, por Ariel Ferreira Szpiniak. El autor contextualiza al Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT) como entor-

no virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) desarrollado por la SEyD de la UNRC. Subraya que este dispositivo posibilita generar espacios de comunicación e información en Internet para que los equipos docentes puedan interactuar fluidamente con sus estudiantes, ya sea durante el cursado de una asignatura, previo a las instancias de evaluación final, o en cursos con modalidad a distancia. **27.** *La vida de los otros: enseñanza de la antropología*, por Ana María Rochietti, profesora en el Dpto. de Historia de la FCH. Aquí, la autora relata su experiencia como docente de antropología a través de los diferentes períodos institucionales, combinando historia con epistemología de la disciplina. **28.** *Procesos educativos transformadores. La experiencia del programa educativo de adultos mayores de la UNRC*, de Enrique Alcoba y Lucila Amaya, ambos integrantes de la Secretaría de Extensión y Desarrollo. Los autores presentan la experiencia del Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM). En este contexto se abordan prácticas de las unidades de gestión, espacios inéditos de acción y participación ciudadana donde los mayores despliegan las capacidades desarrolladas en los procesos. Si bien se trata de experiencias desarrolladas en el marco de la extensión, se incluye en esta sección por la condición de “transformadoras” de las prácticas a las que refieren. **29.** Cierra esta sección, un trabajo sobre un tema transversal a toda la actividad académica de la universidad: *Enseñanza de la lectura y la escritura académicas: de las acciones individuales al compromiso institucional*, de Alicia M. Vázquez, especialista en alfabetización académica, profesora consulta del Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH; el objetivo de este capítulo es recuperar el sentido y el significado del itinerario de la Universidad Nacional de Río Cuarto en relación a un área de trabajo que ha adquirido notable visibilidad en los últimos años y que registra antecedentes de valor que nos proponemos rescatar: se trata de las prácticas de lectura y escritura académicas, los intentos iniciales por tornarlas objeto de enseñanza y aprendizaje y las transformaciones posteriores que han llevado poco a poco a la asunción de un compromiso institucional, permanente y continuo.

En la cuarta sección **Historias de unidades de gestión académica y de servicios**, incluimos: **30.** *La Escuela de Enfermería en el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, por Héctor Hugo Stroppa, director de la escuela y María Cristina Chiarvetto, vice-directora de la misma, ambos profesores de la FCH; ellos realizan una síntesis de la trayectoria recorrida por ese departamento en la universidad, hasta su instalación definitiva en la FCH; **31.** *El Departamento de Educación inicial y su matriz fundacional: una relación distintiva*, por María Alejandra Benegas, docente de los Dptos. de Educación Inicial y de Ciencias de la Educación de la FCH, en este trabajo la intención es atender a la matriz fundacional del primero, en tanto interviene en las tareas académicas a través de las cuales se transparentan deseos, conflictos, prácticas, etc. que van defi-

niendo parte del escenario institucional universitario actual. **32.** *Español Lengua Segunda y Extranjera: desde el micro-enfoque departamental a la macro-proyección interinstitucional*, por Silvina Barroso, Secretaria Académica de la FCH y Fabio Dandrea, Secretario de Relaciones Institucionales de la FCH, ambos docentes del Dpto. de Letras de la FCH. Este trabajo refiere a una temática cuyo tratamiento orientó una potencial línea de desarrollo en el Departamento de Letras de la FCH para consolidarse como uno de los dispositivos centrales en la política de Internacionalización de la Educación Superior de la UNRC: Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). **33.** *Historia de libros*, por María del Carmen Bufrini y Claudia Alejandra Rodríguez, ambas directoras de la Biblioteca Central Juan Filloy de la UNRC, mediante una recopilación y posterior análisis documental, ponen de relieve algunos hitos destacados sobre la Biblioteca Central desde su creación. **34.** *Historia de la institucionalización de la orientación vocacional (OV) en la UNRC*, por Liliana Graciela Ponti, Silvia Analía Luján y Araceli del Pilar Sanchez Malo, docentes de OV en el Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH e integrantes del Dpto. de OV de la SA de la UNRC; este trabajo tiene como intención compartir las distintas etapas del proceso histórico en la institucionalización del Área de Orientación Vocacional en la universidad. Además se sintetizan los diferentes proyectos y actividades que se desarrollan actualmente como así también los fundamentos conceptuales en los que se sostienen las prácticas orientadoras. **35.** *Historia de la unidad de tecnología de la información – UTI-*, por Sonia Garraza y Cecilia Molina, integrantes de esa unidad, el trabajo recorre la historia del Centro de Cómputos (CdC) de la UNRC, actualmente Unidad de Tecnología de la Información (UTI), desde sus inicios hasta la actualidad. **36-** *Historia del Centro de capacitación y desarrollo de tecnologías de la información y comunicación - informática región centro - “1999...2016”*, por Jorge Guazzone, secretario de Planeamiento Institucional y Relaciones Institucionales y docente de la FCEFQyN. El autor pretende reflejar el proceso de creación, crecimiento y consolidación institucional de ese centro, haciendo visible su importancia para la formación y construcción de dispositivos tecnológicos y su impacto en la región. **37.** *Artesanas de un desafío. La identidad del educador maternal*, por Marisa Susana Cooreman y Silvia Beatriz Alesci, docentes del Jardín Maternal ‘Rayito de sol’. El contenido de este trabajo parte de una invitación a recordar, re-pensar, re-construir y re-crear aquellos aspectos que las autoras consideran más relevantes del camino recorrido en la formación del “ser docente” dentro de ese Jardín Maternal en diferentes momentos históricos de la institución.

En la quinta sección, **Historias personales por dónde transita la universidad**, incluimos los siguientes artículos: **38.** *De memoria. Buscando la manera de publicar. (Apuntes para una historia de las publicaciones en la UNRC o la difícil transición del estado ágrafo al de la escritura)*, por Justo A. Sorondo Ovando,

docente del Dpto. de Letras de la FCH, actualmente jubilado; este relato escrito con maestría y “de memoria”, involucra la propia historia del autor en la gestión como vicerrector de la UNRC, quien intenta desmitificar algunas creencias y representaciones con respecto a la creación, por cierto de larga data, de los medios generados en la universidad para sus publicaciones (medios de comunicación, editorial), tanto audiovisuales como escritas y que con frecuencia desde los últimos tiempos suelen ser atribuibles a una historia muy reciente. En un plano histórico, el autor lo logra dejando claro cuándo fueron creadas, cómo funcionaron durante años y con qué criterios.

39. *Recuerdos personales del inicio de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, por Guillermo A. Bavera, ex docente de la FAV, actualmente jubilado, quien despliega con estilo autobiográfico su propia historia como docente en la universidad desde su fundación y en los primeros períodos de gestión; con claridad y agilidad va narrando situaciones y acontecimientos atravesados por las políticas y las condiciones institucionales que se complementan con sus experiencias y sentimientos y en dónde no faltan diálogos y anécdotas oportunas y atractivas.

40. *Mis comienzos en la Universidad Nacional de Río Cuarto*, por María del Carmen Aromataris, administrativa del área central de rectorado, actualmente jubilada. La autora cuenta en clave personal cómo llegó a la universidad y cuáles fueron sus primeros pasos en la institución, relato que no escatima emociones y sentimientos, que por la similitud con otras historias puede provocar proyecciones propias en algunos lectores.

41. *Apenas un pedazo de historia*, por Juan José Busso, docente de la FAV, narra su propia historia en los primeros años de la universidad, desde su situación como estudiante; el relato se enmarca en las dimensiones políticas, institucionales y académicas; el autor alude a la historia de la institución pero dejando claro el paradigma desde el cual es posible que la misma se encamine hacia un proyecto fundamentado en una sociedad más justa e igualitaria.

42. *Y volver a jugar*, de Gabriela Müller, docente del Dpto. de Filosofía y directora del PEAM; relato breve que, centrado en la experiencia de la vida cotidiana, narra con sensibilidad el significado de la participación de los adultos mayores en el programa. En los dos trabajos que siguen, los autores se centran en sus propias historias con alusiones a la universidad más tangenciales:

43. *Mis vivencias*, por Gustavo Adolfo Zocco, docente de la FI; este trabajo pretende transmitir sus vivencias como alumno fundador de la Universidad Nacional de Río Cuarto; inauguró su primer Ciclo académico en el año 1972 en el Colegio Nacional N°1 (hoy IPEM 231 Dr. Lucero Kelly) y fue un testigo de la ceremonia pública de Creación de la UNRC en la Plaza Gobernador Emilio Olmos de nuestra ciudad, el 1° de Mayo de 1971. Además, manifiesta su satisfacción de haber sido alumno y docente de la Facultad de Ingeniería a lo largo de estos 45 años.

44. *Caminando*, por Maximiliano José Zocco, ex estudiante, en este breve escrito el autor cuenta su vida universitaria como alumno, sus sentimientos, recuerdos y anécdotas; su caminar por la universidad; en síntesis, presenta la visión de

un alumno que se nutrió y se forjó gracias a esta universidad. **45. *Intento***, por Manuela Centeno, graduada del profesorado en francés, es un cuento corto que, con un estilo limpio y atrapante, narra historias de vidas (¿imaginarias?) transformadas por la universidad. **46. *Matilde***, por Joaquín Vázquez, quien narra con brillantez, sensibilidad y fidelidad, en un relato breve muy bien escrito y apelando a situaciones y sentimientos humanos profundos, una semblanza de Matilde, personaje que durante años con su presencia y comportamiento le dio identidad a los territorios universitarios en los que se desplazaba; el comedor era su preferido y desde su ausencia, ya no es el mismo.

Situación actual y la proyección a futuro. En coherencia con los destinatarios hacia los que estaba dirigida la convocatoria y tal a lo que se hizo referencia, el libro reúne múltiples voces; diversas perspectivas y estilos; variedades de temas que se anclan en la historia de toda la universidad o de algunas de sus partes, pero que no dejan de ver al conjunto. La gente respondió a la convocatoria, y la belleza y la heterogeneidad de las producciones, perspectivas y estilos, hacen visibles las cuantiosas puertas de ingreso para acceder a la historia, convirtiéndola en “historias en plural”; historias atravesadas por numerosos enfoques que habilitan múltiples posibilidades de abordaje y por distintos recursos que permiten recrearlas desde las más variadas intenciones. Es claro que no tendremos una historia total y acabada, pero sí una historia más amplia e integrada que nos facilitará una mejor y mayor comprensión de la situación actual y elementos fundamentados para significarla.

Para finalizar, en todo este proceso de construcción lo que queda claro es que las historias son construcciones que visibilizan situaciones, hechos y sujetos e invisibilizan otros. Todo depende del interés que se persiga y del modo que las interpretemos, en lo manifiesto y en lo latente y también “mirando” el vacío de la ausencia, de lo que no está porque no se cuenta. Por eso la historia nunca es definitiva y el camino recorrido en este libro así lo muestra. Nunca hubo otra intención.

Y como parece que la historia no se agota, ¿porque no seguir convocando a escribirlas?

Después de todo: *¡¡45 años no es nada...!!*

Río Cuarto, viernes 15 de Julio de 2016

*Intenso frío de un invierno que pareciera no tener fin.
El pueblo argentino se resiste al aumento de tarifas...,
el pueblo turco se resiste al golpe de Estado...*

Referencias de siglas y abreviaturas utilizadas:

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CdC: Centro de Cómputos.
Dpto.: Departamento
ELSE: Español Lengua Segunda Extranjera
FCE: Facultad de Ciencias Económicas
FCEFQyN: Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales.
FCH: Facultad de Ciencias Humanas
FI: Facultad de Ingeniería.
IPEM: Instituto Provincial de Enseñanza Media
OV: Orientación Vocacional.
P S-C: Prácticas Socio-comunitarias
PEAM: Programa Educativo de Adultos Mayores
SA: Secretaría Académica
SB: Secretaría de Bienestar
SE: Secretaría de Extensión.
SEyD: Secretaría de Extensión y Desarrollo
SECyT: Secretaría de Ciencia y Técnica
SPU: Secretaría de Políticas Universitarias.
UNRC: Universidad Nacional de Río Cuarto
UTI: Unidad de Tecnología de la Información.



•

Un contexto para ESCRIBIR HISTORIAS

*Sentir
que es un soplo la vida
que veinte (45) años no es nada
que febril la mirada
errante en las sombras...*

(Le Pera, *Volver*, 1935)



.: Ingreso de alumnos al campus. 1973



.: Residencia Estudiantil Universitaria. 2016



..: Roberto Rovere y Jorge González. Rector y Vice. 2016



..: Sadi Ubaldo Rifé - Rector Organizador de la UNRC. 1972



:: Vista del campus con sus primeras construcciones. 1972



:: Asamblea interlegislativa de defensa de la Universidad Pública. 2016

Esta sección pretende explicitar un contexto en el cual se ubican las diversas miradas desde las que se relatan las historias de este libro. El recorrido transitado por la UNRC, está delimitado aquí por un presente actual 2015/2016, visibilizado a través de los discursos de los actuales rector y vicerrector y un origen institucional ubicado en 1970/71, en el que se incluyen tres entrevistas realizadas recientemente por graduados y estudiantes, a tres importantes participantes del momento de la fundación y de los primeros años de la institución. Las voces de *protagonistas claves* constituyen las fronteras permeables que delimitan los 45 años institucionales vividos, en donde tienen su anclaje las historias que se cuentan; así, desde una mirada retrospectiva, se parte de la actualidad hacia la creación de la UNRC.

1. Una actualidad interpelante: Un punto de partida para escribir HISTORIAS

CELEBRACIÓN DE LOS 45 años DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

El 1° de Mayo de 2016 la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) cumplió 45 años. Los festejos incluyeron una serie de expresiones académicas, científicas, deportivas, recreativas, literarias y artísticas, algunos organizados por el Arq. Enrique Alcoba y en las cuales participó la comunidad universitaria, educativa y local. En su heterogeneidad, aportes, atractivo y belleza representaron el sentido mismo de la universidad pública. En ese marco y con la coordinación del Secretario de Extensión y Desarrollo, Mgter. Ing. Pedro Ducanto, se llevó a cabo el 28 de Abril, en horas de la mañana, una reunión interlegislativa, con la participación de los Consejos Deliberantes de la ciudad de Río Cuarto y de las localidades de Santa Catalina de Hölmberg y de Las Higueras y autoridades de la UNRC. Hecho histórico que marca el espíritu de trabajo conjunto y colaboración entre los municipios del Gran Río Cuarto y la UNRC. En esa ocasión, luego de los discursos del caso explicitando las políticas compartidas, se firmó un acta que refleja el compromiso entre los participantes para realizar algunas acciones conjuntas en los próximos años.



Vista la Sesión Especial Conjunta a desarrollarse en el seno de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el marco de las celebraciones de sus 45 años de existencia.

La Mesa Interlegislativa del Gran Río Cuarto acuerda:

Declarar de Interés los actos conmemorativos por el 45 aniversario de la fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, destacando su compromiso institucional con el medio y su aporte fundamental al desarrollo integral de la sociedad en el marco de la región sur de la provincia de Córdoba. Reafirmando su definición con la Educación pública, libre, gratuita y de calidad y contribuyendo a la justicia social.

Declarar de Interés el Acta Acuerdo suscripta entre la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Municipalidad de Río Cuarto, la Municipalidad de las Higueras, la Municipalidad de Santa Catalina y el Cluster Tecnológico Río Cuarto para la conformación de la Mesa Sectorial de Tecnología, Informática y Comunicaciones del Gran Río Cuarto (TIC).

Solicitar al Gobierno Nacional la concreción de la construcción de la autovía que comprende la Ruta Nacional N° 158 entre las Localidades de Villa María y Las Higueras, la Ruta A005 circunvalación de la Ciudad de Río Cuarto, y la Ruta Nacional N° 8, pasando por Santa Catalina y hasta la Ciudad de Villa Mercedes en la provincia de San Luis.

Promover la suscripción de un Acta Intención entre la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Municipalidad de Río Cuarto, la Municipalidad de Santa Catalina, la Municipalidad de Las Higueras y sus respectivos Concejos Deliberantes, que establezca las prioridades temáticas de interés común para conformar una Agenda Estratégica de trabajo del Gran Río Cuarto. A cuyos efectos, entre otros, se consensua la constitución de una Mesa de Articulación integrada por las instituciones mencionadas.

Comprometer a cada una de estas instituciones a dar tratamiento prioritario a los acuerdos establecidos en la presente en consonancia con sus propios estatutos.

A. En esa ocasión, el **Rector Dr. Roberto Luis Rovere**¹, pronunció el siguiente discurso:

“Sres. Intendentes, de Santa Catalina de Hölmberg, Sr. Miguel Negro; de Las Higueras, Sr. Alberto Escudero y de Río Cuarto, Sr. Juan Jure; Sres. Presidentes de los Consejos Deliberantes: Sr. Hugo De Haes, Sr. Andrea Jurado, Sr. Claudio Miranda.

Estimados Concejales de las localidades de Santa Catalina, Las Higueras y de la ciudad de Río Cuarto

Estimados miembros de la comunidad del Gran Río Cuarto y de la Universidad: autoridades, docentes, no docentes, estudiantes, graduados y público en general...

Hoy constituye un día muy especial y emotivo para nuestra Universidad, donde de alguna manera se renueva su compromiso para con la sociedad y en esta instancia constituyéndonos en el lugar de reunión a fin de dar lugar a la Sesión de la Mesa Inter-legislativa del Gran Río Cuarto.

En este año académico que hemos iniciado estaremos transitando la Celebración del Bicentenario de la Declaración de nuestra Independencia junto a los 45 años de creación de nuestra Universidad Nacional.

El proceso de creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), se fue dando en una instancia en la que participaron activamente todos los sectores de la comunidad, no faltando situaciones de tensión y enfrentamientos.

A lo largo de más de una década, la comunidad riocuartense, generó y llevó a cabo distintos proyectos, que finalmente se reunieron y articularon en la creación de la Universidad Nacional. Se proyectaba para Río Cuarto, una Universidad que respondiera a los requerimientos de la zona pampeana, con un área de influencia cuya población se estimaba en un millón de habitantes y los estudiantes de nivel superior en 10.000. En aquel momento la propuesta estaba fundamentalmente dirigida a la formación de técnicos y profesionales para el desarrollo regional, sobre todo agropecuario.

Nacida el 1° de mayo de 1971, por la Ley 19.020 durante uno de los procesos cívico militares que vivió la Argentina. A pesar de ello y las genuinas razones que motivaron su origen, constituye una conquista cultural de relevancia para la gran región agropecuaria e industrial del centro del país y teniendo, a esta ciudad de Río Cuarto, como centro estratégico de su expansión.

Para la nueva que nacía Universidad se especificaban tres objetivos fundamentales: profesional, humanístico y de investigación. Se planteaba formar hombres capaces para el ejercicio de una profesión y la difusión de la cultura, propiciando investigar para el desarrollo y transmisión del conocimiento requerido por la región.

¹ Médico Veterinario; docente de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UNRC. Actualmente Rector de la Universidad Nacional de Río Cuarto, por el período de conducción y gestión 2015/2019.

Fue creada como resultado de lo que muchos sindicaron como “una gesta épica y un hito trascendente de todos los sectores sociales de Río Cuarto y de las poblaciones de la región”, con el propósito de desarrollar actividades de docencia, investigación, transferencia y extensión.

Pero su historia transcurrió a través de marchas y contra-marchas, de pujas e intereses políticos y de grupos, entre periodos dictatoriales y democráticos, etapas de opacidad y esplendor institucional; sin dudas un reflejo del transcurrir político e institucional por los que ha transitado nuestro país. Nada dejó de atravesarla.

A partir de 1986 comenzó a transitar por los caminos de la autonomía y la libertad académica, posibilitando la formación académica y profesional de los jóvenes de la región que, mediante el aporte de sus conocimientos interdisciplinarios, se fue transformado en un complemento sustantivo y enriquecedor en la vida de la región.

La universidad ha sido y es una comunidad de trabajo de destacados proyectos académicos y de investigación; de extensión y transferencia del conocimiento, aún en los momentos oscuros de la política institucional

Esta fecha nos llama a conmemorar lo trascendente para nuestra identidad como trabajadores, destacando que a la historia la hacemos entre todos, que los hechos históricos no han surgido de la nada sino de las acciones de personas y de las organizaciones, de sus ideales y de sus utopías; las que nos justifican el hoy.

Seguramente aún nos queda, como Universidad, una deuda de mutua inserción con la sociedad regional que nos cobija y que a pesar de los intentos, debemos esforzarnos aún más para profundizar estos lazos.

Pero, hoy estamos acá, formando parte de este logro tan anhelado entonces y constituyendo el hecho más esperado y la mejor retribución que podemos hacerle a la sociedad que sostiene a esta Universidad pública, abierta a todos, gratuita y de calidad que, como institución educadora, puede hacer realidad el sueño de una formación profesional, ciudadana y humana.

Fue esta decisión deliberada de los municipios de Río Cuarto, Las Higueras, Santa Catalina y de la propia Universidad Nacional de Río Cuarto, en pos de constituir un espacio local, con el propósito de coordinar acciones tendientes al desarrollo integral de nuestra sociedad que nos convoca en esta Sesión Inter-legislativa.

Por su parte, la Universidad, que ha definido que la extensión de su conocimiento y de la investigación aplicada, tienen un objetivo directo: las necesidades de su comunidad; así se constituye en articuladora, permitiendo definir la dinámica y las estrategias de intervención para mejorar las situaciones diagnosticadas en los espacios territoriales que nos comprenden. Esta instancia nos brindará la oportunidad de generar planes de acción donde participen las áreas del conocimiento científico-técnico, juntamente con los diversos actores sociales de la comunidad.

La posibilidad de conformación de la Mesa de Trabajo Sectorial de Tecnología, Informática y Comunicaciones de Gran Río Cuarto permitirá la formulación de un Programa de desarrollo a nivel local con la participación y aporte de todos los actores involucrados, Intendentes, Consejos Deliberantes, cooperativas, empresas de desarrollo de software local, etc. con la posibilidad de generar un polo de desarrollo de esta tecnología en región.

Lo expresando hasta aquí nos permite comprender a la universidad no como mero resguardo de conocimientos, ni como laboratorio de reproducción de la fuerza laboral. La universidad es, fundamentalmente, una potencia colectiva y plural de pensamiento y acción que despliega sobre su territorio su fuerza de imaginación y creación.

Entendemos que ya no se discute la trascendencia y significación que ha tenido en el pasado, que tiene en el presente y que estoy seguro tendrá en el futuro la Educación Pública para el desarrollo sustentable, la calidad vida y el crecimiento económico de la Nación. Porque entendemos de esta manera estamos contribuyendo con la participación de miembros de los diferentes claustros de la Universidad, en la construcción de relaciones productivas y enriquecedoras, para afrontar y resolver las problemáticas sociales que se plantean en la comunidad local y regional.

Todas las universidades nacionales desarrollan, además de sus actividades de docencia, diversos programas de investigación, de vinculación territorial, de formación docente, de articulación con los colegios secundarios, de asesoramiento a empresas y agencias gubernamentales, de acceso a bienes culturales, entre otras tantas cosas que hacen a los fines y funciones de la universidad.

La universidad, como toda institución, es esencialmente política. Expresa determinados deseos, intereses, en suma, valores, de una sociedad o un pueblo por aprender, por pensar, por saber, por expresarse: un deseo de vivir mejor. En general, cuando desde ciertos sectores se ataca a la universidad, se hace desde una visión elitista, que considera que no todos pueden acceder a los estudios superiores, o que no todos tienen iguales derechos. Resulta una obviedad que el capitalismo, más aún en su versión neoliberal, no precisa de sujetos críticos; necesita una masa de consumidores pasivos y una fuerza de trabajo disciplinada (Diego Conno, La cuestión de la universidad, Diario Página 12).

A dos años del centenario de la reforma universitaria, sin dudas nos debemos una discusión amplia, plural y abierta acerca de rol de la universidad, de su relación con el Estado y con la sociedad, con el sistema productivo; y también con los partidos políticos, con los sindicatos, con los movimientos sociales, con las organizaciones populares. Pero el piso de este debate debe ser entender a la universidad como un bien público y un derecho real y efectivo para todos.

El Consejo Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto ha hecho manifiesta su "preocupación por el proceso de desfinanciamiento de la educación pública, en general, y de las universidades nacionales, en particular", expresado en "recortes presupues-

tarios, atraso en el envío de los fondos, cancelamiento de contratos y convenios entre el Ministerio de Educación y algunas universidades, aumento en los insumos y servicios que afectan el normal desenvolvimiento de las tareas de enseñanza y despidos de profesionales y trabajadores que se desempeñaban en áreas ministeriales o en Programas socioeducativos.

Como Universidad Pública y gratuita, expresamos nuestro compromiso con el desarrollo sustentable, la inclusión social y la coordinada interacción con los actores sociales del territorio y los poderes públicos municipal, provincial y nacional. Ratifica su condición de Institución de educación superior, pública, gratuita, inclusiva y de calidad; democrática, popular y emancipatoria; comprometida con procesos de ampliación de derechos e involucrada en experiencias de democratización y participación social plena en la toma de decisiones”.

En este sentido, desde nuestras luchas y reclamos, me permito la lectura de la Resolución N° 024 del CS, aprobada recientemente y que da cuenta del compromiso asumido en defensa de la educación pública en la universidad:

Río Cuarto, 17 de Marzo de 2016

VISTO, el Expediente N° 120.111 y la Resolución Consejo Superior N° 023, de fecha 14 de marzo de 2016, y CONSIDERANDO:

Que por la citada Resolución, en reunión de fecha 01 de marzo de 2016, se conformó una Comisión “Ad-Hoc”, encargada de elaborar un documento que refleje la posición de éste Órgano de Gobierno con respecto a la aplicación del Decreto N° 336/16, en relación con los Contratos Programas suscriptos por la Secretaria de Políticas Universitaria con las distintas Instituciones Universitarias Nacionales.

Que, en cumplimiento a la tarea que le fuera encomendada, la Comisión “Ad Hoc” de referencia intervino pronunciándose al respecto.

Que esta Universidad Nacional de Río Cuarto se expidió en apoyo al documento del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) denominado “Las universidades públicas propiciarnos una política de estado en educación superior” en el cual se hace un llamado a todas las fuerzas políticas a preservar la continuidad de los avances en la materia en los últimos años.

Que en dicho documento se expresa el compromiso de las Universidades Públicas con el desarrollo sustentable, la inclusión social y la coordinada interacción con los actores sociales del territorio y los poderes públicos.

Que la implementación de acciones de las autoridades del Poder Ejecutivo Nacional, especialmente las definidas en el Decreto N° 336/2016 que dejan a potestad de los órganos del Poder Ejecutivo Nacional la continuidad de los Convenios con Universidades Nacionales, ponen en riesgo la continuidad de las políticas expresadas en el documento previamente citado y, de esta manera, pueden lesionar

tanto al sistema de educación superior como a otras áreas del estado con quienes se realizan los convenios.

Que el espíritu del Decreto citado pone en entredicho, sin fundamentación clara ni análisis particularizados, la pertinencia y conveniencia del conjunto de los convenios entre las universidades nacionales y el Poder Ejecutivo Nacional.

Que éste Consejo Superior manifiesta su preocupación por otras medidas que ponen en cuestión las funciones generales del estado que este organismo considera prioritarias, afectando políticas de inclusión educativa, culturales, comunicacionales, de derechos humanos y libre expresión, contraponiéndose claramente con los lineamientos expresados en el documento del CIN antes mencionado.

Que el espíritu de las medidas menoscaba injustificadamente la consideración de la sociedad sobre las capacidades y el rol de las universidades en la vida nacional, la transparencia de sus acciones, su calidad académica y sentido social.

Que además la citada Comisión manifiesta la necesidad de hacer oír el parecer de las Universidades, a través del CIN, para el análisis crítico constante y las propuestas dirigidas al sostenimiento de una educación pública e inclusiva y de una sociedad justa y democrática, ello atento al rol central de las instituciones de enseñanza superior en la producción y transmisión del conocimiento.

Por ello, y en uso de las atribuciones que le fueron conferidas por el Art. 200 del Estatuto de esta Universidad Nacional y Artículo 61, Inc. 9) del Reglamento Interno del Consejo Superior,

EL CONSEJO SUPERIOR

RESUELVE:

ARTICULO 1º: Encomendar al Señor Rector de esta Universidad Nacional solicite al CIN, se expida en representación cooperativa y solidaria del conjunto de las universidades nacionales, acerca de los modos en que el Decreto N° 336/2016 y medidas semejantes puedan afectar el desarrollo de políticas, programas y proyectos que el CIN apoyó en el documento mencionado, entre ellas:

1) Respeto por los marcos legales que garanticen financiamiento, legitimidad y proyección educativa, especialmente un presupuesto mínimo del 6 % del PBI para educación.

2) Programas de Infraestructura Universitaria que permitan continuar con obras de remodelación y construcción.

3) Programas de mejoramiento de la calidad universitaria.

4) Recuperación de la educación técnica.

5) Desarrollo del Programa Conectar igualdad.

6) Expansión de la educación superior.

7) Programas de apoyo económico para estudiantes como

becas u otros.

8) Políticas activas de ciencia, tecnología e innovación vinculadas a requerimientos sociales y productivos y tendientes al crecimiento del sistema científico.

9) Consideración de las universidades nacionales como consultoras prioritarias en el diseño, desarrollo y evaluación de políticas públicas.

10) Políticas culturales y de comunicación con participación activa de las universidades.

ARTÍCULO 2°: Regístrese, comuníquese, publíquese. To-
men conocimiento las áreas de competencia. Cumplido, archívese.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONSEJO SUPE-
RIOR A LOS QUINCE DIAS DEL MES DE MARZO DEL AÑO DOS
MIL DIESISEIS

RESOLUCION N° 024/2016

El primero de mayo del año 1971 esta Universidad daba sus primeros pasos...un día del trabajador esta casa de estudios hallaba su origen. Hoy 45 años después, porque creyeron, crearon y crecieron; somos una gran comunidad de trabajo que recorre el mismo camino: el de defender la Universidad Pública, el de defender el futuro de cada uno de nuestros estudiantes, el de defender el conocimiento y su rol fundamental en el desarrollo de una Nación.

En estos años los contextos no han sido siempre los mismos. Podemos mirar atrás y ver como gracias a trabajadores universitarios, docentes y no docentes; así como estudiantes y graduados, resguardaron el sueño de una universidad como generadora de trabajo y de saber. Hoy tenemos el orgullo de pertenecer a una comunidad educativa que no baja los brazos y que no declina en sus convicciones. Seguramente, por esto hoy cumplimos 45 años de vida Institucional trabajando y avanzando...pero necesitamos de todos para poder seguir por este camino. Muchas Gracias”

B. Un año antes...

Un año antes, en el emblemático Teatro Municipal de la ciudad de Río Cuarto, el 5 de Mayo de 2015, en razón de asumir en sus funciones como nuevas autoridades de la UNRC, Rector Dr. Roberto Rovere y **Virrector Prof. Jorge González**², éste último se dirigió al público presente de la siguiente manera:

² Profesor y Licenciado en Geografía. Docente del Departamento de Geografía de la FCH. Actualmente Vicerrector de la Universidad Nacional de Río Cuarto, por el período de conducción y gestión 2015/2019.

“Señor rector, decanos, ex rectores y vicerrectores, autoridades municipales, provinciales, nacionales y eclesiásticas; dirigentes de organizaciones sociales, rectores de universidades nacionales, representantes de trabajadores, de Cámaras de Comercio, docentes, no docentes, estudiantes, graduados, familiares y público en general: Mi más cálido agradecimiento por su presencia.

El origen de la Universidad Nacional de Río Cuarto es parte de esta historia que escribimos los aquí presentes y muchos que ya no están. Universidad pública, libre y gratuita que hace más de cuatro décadas, se hizo nido de jóvenes ávidos de saber y promesa de un porvenir.

Su creación fue aprobada y formalizada el 1° de mayo de 1971 por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional, como respuesta a un fuerte y significativo movimiento social, tanto local como regional, dentro de un programa de adecuación de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo.

Su fundación se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad (1971-1975), que tuvo como objetivo la diversificación y descentralización del sistema universitario nacional mediante la creación de nuevas universidades en el interior del país.

Hace pocos días cumplió 44 años, institución joven para el Sistema Universitario Nacional pero con la potencia de toda juventud. Su creación fue un hito trascendente en el que participaron numerosos sectores sociales de la comunidad local y regional, los cuales con esfuerzo tenaz, habían buscado durante años la posibilidad de contar con una universidad nacional en la región.

Esta institución, representa entonces, un ejemplo de una gestión comunitaria, porque fue un logro de hombres e instituciones movilizadas con objetivos claros, hecho que ha constituido el sello distintivo de su existencia.

Así, la Universidad Nacional de Río Cuarto, tiene una génesis distinta a la de otras universidades: nace de una gesta del pueblo, en un marco político común pero lamentable para los tiempos pasados y que tanta veces padeció nuestro país: los gobiernos de facto.

A pesar de ello, la comunidad había logrado entender la importancia de contar con una universidad en la ciudad de Río Cuarto, lo cual demuestra la madurez colectiva de un pueblo que con esta voluntad afirmaba un posicionamiento político, social y económico. De esta forma, la conciencia que se había construido durante el Estado de Bienestar, aun daba frutos en el pueblo, que estaba en condiciones de reconocer, los alcances que tendría una casa de estudios pública y gratuita para el logro de la transformación, movilidad y desarrollo social.

Fue así que un conjunto de fuerzas sociales consiguieron, lo que a mí entender, constituye una expresión única en la Argentina: lograr una universidad en una amplia región del interior del país. Sabemos que el contexto político no era favorable. Ya había comenzado la destrucción de aquel Estado de Bienestar y por lo tanto la estrategia

económica de sustitución de importaciones y que en el marco de un Sistema Económico Global comenzaba a instalarse, re-inaugurando un cambio de paradigma en detrimento de los pueblos de la llamada periferia.

Varios de los que estamos aquí, en este teatro lleno de historia, somos parte de esa vivencia fundacional: una movilización total del pueblo a través de organizaciones estudiantiles, docentes, vecinales, empresariales, sindicales, culturales y deportivas, entre otras, marcan el rumbo originario de la Universidad Nacional de Río Cuarto al servicio del pueblo. Mis padres participaron de esa manifestación. Yo tenía apenas 12 o 13 años, pero no olvido el impulso de las diversas agrupaciones, acompañadas de muchas personas humildes, pero llenas de convicciones, defendiendo el derecho a la educación universitaria para sus hijos.

Había hechos concretos, como la alianza de trabajadores y estudiantes, el apoyo de intelectuales, de sacerdotes tercermundistas y de otros exponentes comprometidos con una sociedad en riesgo, constituían un frente amenazante para los gobiernos militares y muy presentes en las denominadas "Universidades Grandes".

Docentes e investigadores tanto de una consistente formación académica, como de una intensa devoción social, migran al sur cordobés. Venían a Río Cuarto provenientes de las llamadas "Universidades Grandes", las cuales representaban focos de resistencia al status quo de aquel entonces.

Sin embargo se arriesgaron y fueron construyendo una academia, que más tarde, se fue consolidando con la llegada de profesores uruguayos, chilenos y de otros países, que terminaron haciendo suya esta causa educativa.

Desarrollaron un fuerte sentimiento de pertenencia, fueron sujetos de compromiso social, se vincularon al espacio geográfico echando raíces y dejando una descendencia: hijos directos o hijos del conocimiento que construyeron, hijos que aún hoy caminan por los pasillos de la universidad, no sólo prolongando su legado, sino transformándolo según las exigencias de esta época.

En el contexto de su historia, el presente acto es de gran significado para la vida institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto puesto que, en estos 44 años de vida, es la décima segunda vez que participamos en una ceremonia de asunción de sus máximas autoridades, las cuales han sido electas en un proceso celebrado en armonía y con una alta participación de la comunidad. Proceso que, por lo tanto, constituyó un ejemplo de civismo y ejercicio democrático por parte de todos los actores involucrados: docentes, no docentes, estudiantes y graduados. Un ejercicio transparente de la democracia que nos llena de orgullo a quienes, de uno u otro modo, participamos y aseguramos esta forma de vida dando continuidad al propósito de aquella movilización.

Los geógrafos hablamos de construcción del espacio geográfico en términos de tesis-antítesis-síntesis. La universidad también es dinámica y se desarrolla en un proceso dialéctico que conduce a su en-

grandecimiento en los sucesivos puntos de convergencia y divergencia propios de esta lógica de crecimiento.

En este proceso, desde su fundación, se ha alcanzado mucho: la universidad ha logrado su inserción en la realidad local y regional, pero en el marco de un proyecto nacional, latinoamericano y global.

Si bien debemos reconocer que aún no es suficiente, es nuestro desafío poner todas las capacidades en juego para que el impacto de esta universidad pública en su labor específica, que es la docencia, la investigación, la producción tecnológica y la formación de docentes y profesionales, tenga un rol decisivo en el desarrollo, progreso, transformación e inclusión social.

En el año 2010, la Asamblea universitaria convocada para reformar el Estatuto, estableció la figura institucional de un Consejo Social en el cual diversas organizaciones sociales, políticas, gremiales junto a los sectores productivos encausarían sus intereses en vistas de un proyecto colectivo. Hoy estamos en condiciones de multiplicar el esfuerzo para que ese Consejo se constituya en la referencia de nuestro trabajo.

Creemos profundamente en la universidad pública, gratuita, inclusiva, participativa y desafiante, no como un privilegio, sino como un derecho del pueblo.

Creemos que una sociedad equitativa tiene su soporte en la educación pública. Por eso, el sentimiento debe ser de una profunda responsabilidad por la cual, los logros y proyectos personales, respondan a un plan institucional que tenga como objetivo la formación sólida y amplia de profesionales y docentes comprometidos y una transferencia del conocimiento científico y técnico coherente con el sentido social que le dio origen.

Quiero terminar recordando a un referente para varios de nosotros, en lo intelectual, en lo personal y en su compromiso institucional, un amigo que siempre estará presente, rector de esta Universidad, sostenía que debíamos tener : “Imaginación, trabajo y coraje para mirar de frente al futuro”, Prof. Leónidas Cholaky Sobari.

Por último mis agradecimientos:

A los compañeros docentes, no docentes, alumnos, graduados, amigos de la vida, autoridades con quienes compartí distintos momentos de gestión, por su altura política y compromiso institucional: Profesor Nelson Cimminneli, Profesora Alba Loyo, Profesora Zulma Larrea, Profesora Ana Longhini... A mis amigos: Profesor Oscar Spada, Profesor Juan José Busso y Profesor Aníbal Bessone y equipos de gestión... A mi padre y mi familia. Muchas Gracias”.

Un presente iniciado hace 45 años

Las políticas están expuestas, la conducción marca su rumbo y la gestión se moviliza haciendo que las cosas sucedan, la universidad continúa su marcha, la comunidad universitaria es contenido y continente y la lucha enfrenta instituido-instituyente con utopía de superación.

Como marca de identidad, la universidad está dedicada a la formación, a investigar con interés y a vincularse con el contexto desde un profundo sentido social y desde multiplicidad de estrategias y acciones pensadas.

Un presente que se inició hace 45 años en un lugar en donde la pampa, húmeda, soleada y fértil, hace crecer la vida; en un pedazo de tierra donada con generosidad por Rómulo Remo Ré, allí una institución que además de hacer crecer, hace creer y crear... Presente que se enorgullece de contar con más de 17.000 estudiantes, mayoritariamente primera generación de universitarios en sus familias, situación que posibilitaron las políticas de inclusión de los últimos doce años. Presente iniciado hace 45 años, cuando en conjunto los estudiantes apenas llegaban a 3.000. En este tiempo transcurrido, son más de 22.000 los graduados en las diferentes carreras.

Un presente que se inició hace 45 años y que cuenta en este momento con más de 1.700 docentes y poco más de 500 no docentes pero que, comenzó sus actividades con algunos más de 300 profesores y con menos de un centenar de administrativos.

Un presente que cuenta con una propuesta educativa de más de 50 carreras de grado y se inició con menos de 20; que tiene hoy más de 30 carreras de posgrado y que en su comienzo no tenía ninguna.

Un presente que en su programa académico-científico acredita más de 300 proyectos de investigación, 150 proyectos pedagógico-innovadores y otros tantos proyectos de vinculación con el medio y 80 proyectos institucionales que relacionan a la universidad con el medio, región y el mundo.

Un presente que comenzó a gestarse hace 45 años en un territorio estratégico del país de 165 hectáreas y que a poco de iniciarse contó con 10.000 metros cuadrados edificados y que hoy tiene una superficie construida de alrededor de 50.000 metros cuadrados y además, posee 1445 hectáreas en campos experimentales (establecimientos: La Aguada y Las Guindas). En todas estas extensiones circulan cotidianamente más de 20.000 personas, en algunos casos constituyen el doble (o más) de los habitantes de la mayoría de los pueblos aledaños y son quienes le dan vida no sólo a la universidad, sino también a la ciudad y localidades vecinas. Todo ello habla de la importancia de la UNRC.

Un año, el último año, comprendido entre dos extremos: la asunción de nuevas autoridades universitarias, el 5/05/2015 y la Mesa Interlegislativa, el 28/04/2016, en el marco de las celebraciones de los 45 años de la UNRC, constituye un buen punto de partida para comenzar a mirar y a escribir o reescribir la historia, o las historias, otras historias que hoy tienen a esta querida institución como protagonista central.

2. Un inicio interpelante

SOBRE EL MOMENTO FUNDACIONAL: TRES ENTREVISTAS NECESARIAS

- CUARENTA Y CINCO AÑOS DESPUÉS... -

*Matías Caciabue*³

*Carlos Flores Mariscal*⁴

*Manuel Bustos*⁵

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), en sus cortos 45 años de edad, está densamente saturada de la historia social y política de la Argentina y el Continente. Numerosos y contradictorios grupos de personas, en tiempos políticos disímiles, la fueron forjando con sus ideas y con sus acciones. Es así que nuestra Universidad se encuentra cargada del realismo de cada momento de la historia de nuestro Pueblo, de ese mágico realismo que Gabriel García Márquez –junto a tantos otros hombres de nuestra cultura- describiera en sus cuentos.

Pudimos tener la dicha de entrevistar en Buenos Ai-

³ Licenciado en Ciencia Política en la FCH de la UNRC. Quien realizó las tres entrevistas a Dr. Alberto Taquini (hijo); Dr. Sadí Ubaldo Rifé y al Cr. Arnaldo Di Leo Lira, en Agosto de 2016, en la ciudad de Buenos Aires, lugar en donde residen.

⁴ Profesor en Historia. Actualmente estudiante de la Licenciatura en Historia en la FCH de la UNRC. Colaborador en la desgrabación y escritura de las entrevistas.

⁵ Estudiante del Profesorado de Historia en la FCH de la UNRC. Colaborador en la desgrabación y escritura de las entrevistas.

res a tres personas que conformaron el primer grupo político que sentó las bases de nuestra Universidad. Taquini, un ideólogo, Rifé, una autoridad, y Di Leo, un articulador. Tres breves entrevistas que relatan algunas de sus vivencias a través de su palabra y de sus ojos, que aún brillan cuando le nombramos el proyecto de crear un *Macondo Universitario* en la Ciudad surcada por el Río Chocancharava.

El cientificismo de la Argentina de los cincuenta y sesenta, la interrupción democrática, la necesidad de desactivar el conflicto social en el interior del país, el nacionalismo popular proscrito, el auge del desarrollismo, y la organización de la demanda ciudadana en una Comisión confluyeron en el tiempo y lugar preciso para que, en el medio de la “nada”, surgiera una de las primeras Universidades “modernas” de la Argentina del Siglo XX. Visto así, los tres entrevistados fueron, sin miedo a equivocarnos, los *Arcadio y Aurelianos Buendía* de una historia que corrió, seguramente, mucho más rápido de lo que ellos querían.

Taquini, Rifé y Di Leo no eran miembros de una organización cerrada pero compartían una misma matriz de ideas universitarias con sutilezas evidentes en las referencias políticas. Ellos, sin ser izquierdistas, compartían una idea transversal de la época: el imperio de la voluntad podía transformar el mundo.

Vaya si era cierto que se podía. Ellos lo hicieron, junto a tantos otros, al menos en el pedacito de mundo al que llamamos Río Cuarto.

Alberto Carlos Taquini, hijo de un científico del grupo de investigadores de los Premio Nobel Bernardo Houssay (1946) y Luis Federico Leloir (1970), era por entonces el joven Decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Hombre preocupado por las ideas, fue el impulsor del “Plan de creación de Nuevas Universidades” que mediáticamente se conocería con su apellido. Sadí Ubaldo Rifé, universitario cordobés mudado a la UBA y admirador del modelo universitario norteamericano, era el hombre del grupo con la capacidad de ejercer autoridad en una ciudad donde la Educación Superior era apenas un vago anhelo. Armando Plutarco Di Leo Lira, hinchista de Newell’s, dirigente estudiantil y no docente en la Rosario de 1960, fue el secretario privado –rebelde y peronista- de José Luis Cantini, el Ministro de Educación de Alejandro Agustín Lanusse, y el primer Secretario Económico y Administrativo de la UNRC y actual representante de nuestra Institución en la Ciudad de Buenos Aires.

Desde la Argentina de 2016 no compartimos algunas de sus posiciones, ideas y acciones. Pero eso no quita que no debemos reconocer la grandeza de sus hazañas y el amor por una Universidad que forjaron de manera protagónica.

Ya se ha escrito en torno a la creación de la UNRC. La idea de estas entrevistas, en este libro de los 45 años, es cons-

tituirse en un pequeño aporte sobre los primeros tiempos de la institución poniendo en papel las reflexiones de tres de las personas protagonistas de ese momento fundacional.

Ya lo dijimos. Ellos son un ejemplo de que la voluntad de los hombres puede promover la transformación del mundo. Aunque a veces la realidad sea escarpada y difícil, la historia de nuestro Pueblo nos demuestra que el mundo puede avanzar hacia mayores niveles de equidad y justicia. Sigamos construyendo una Universidad Nacional de Río Cuarto que marche en ese sentido...

**A. ENTREVISTA AL
DOCTOR ALBERTO CARLOS TAQUINI HIJO (81 años)
PROMOTOR DEL “PLAN DE CREACIÓN DE
NUEVAS UNIVERSIDADES”
CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, AGOSTO DE 2016**

**La creación de Río Cuarto es al Siglo XXI lo que
fue la Ley 1.420 para el Siglo XX**

El conocido Plan Taquini, ¿Cuáles eran tus objetivos?

Como consecuencias de mis acciones y la de un conjunto de colegas, algunas queridas y otras no queridas, en la Argentina de la década del setenta se impulsó la creación de nuevas Universidades.

Yo provengo del cientificismo, hoy hablar del cientificismo es hablar de una forma muy distinta a la década de 1960. En aquella época, la ciencia argentina estaba centralizada casi exclusivamente en el CONICET, no obstante la Universidad de Buenos Aires había establecido en el año 1959 la dedicación exclusiva para un grupo muy pequeño de investigadores que eran profesores de la Universidad.

Argentina ya tenía ingreso irrestricto lo que determinó una Universidad de masas que acabó con una Educación Superior casi exclusivamente de hombres, y que entre 1949 y el 1965 incorpora masivamente a sectores medios y populares, y a la mujer.

A nuestro entender de aquella época, esa masificación de la Universidad, con un pequeñísimo grupo investigando, dejaba a la Ciencia fuera de la universidad, porque había 20 mil alumnos y 4 investigadores.

¿Qué les preocupaba entonces en ese momento?

Lo que nos preocupaba era la relación entre la Co-

munidad Académica-Científica por un lado y la Comunidad Académica-Docente por el otro.

En mayo de 1968 el Doctor Olivera y yo vamos a un Congreso sobre Desarrollo en América Latina convocado por el BID. En su *paper*, Olivera afirmaba que la universidad tiene que tener un tamaño óptimo para que en un campus determinado se genere una unidad de producción. Yo tomo su idea y razono sobre la interdisciplinariedad y la departamentalización, y empiezo a afirmar que teniendo una biblioteca central, un comedor central y las aulas compartidas por los departamentos se hace la interciencia y que los departamentos de investigación tienen que estar separados de este tema. Lo que cambio yo es tamaño óptimo por tamaño máximo. Porque la UBA ya tenía 80 mil alumnos, ósea 4 veces más que el tamaño que proponía Olivera, y propongo el Plan de Creación de Nuevas Universidades.

¿Y dónde fue prosperando esa idea de nuevas universidades?

En Luján, formamos la primera comisión Pro Universidad. Aparece un grupo local que le pide al intendente la gestión de una Universidad. A raíz de eso, me contactó un periodista de la revista GENTE en enero de 1969 para realizarme una entrevista, el periodista era "Chiche" Gelblung. A la semana sale el artículo y al otro día me llaman de la Presidencia de la Nación.

Allí el Ingeniero Naval Olmos me cuenta que su padre hizo el primer incentivo para crear el colegio secundario en Zarate y estaba interesado en el tema de la creación de nuevas universidades, visitamos Zarate con Rifé y creamos la comisión Pro Universidad de Zarate. A partir de ese Ingeniero Aeronáutico, me contacta el edecán aeronáutico del Presidente Onganía que era de Río Cuarto y se llamaba Raúl Böehler. Éste, como tenía que volar 10 horas por mes, me propone llevarme a Río Cuarto para realizar una reunión por el tema, y termino hablando con el intendente Renato De Marco en el teatro de Río Cuarto. Fuimos con Boehler y Rifé. Ahí tuvimos dos oposiciones, la de los Centros de Estudiantes que creían que era un movimiento militar contra las Universidades y la segunda contra los Radicales de la Franja Morada con referencia en los Storani que son de Río Cuarto.

¿Cómo fue la comisión Pro Universidad de Río Cuarto?

Fue una cosa fenomenal, el presidente era el Ingeniero Lucchini que era el rector del colegio Industrial y el vicepresidente era el Doctor Martorelli, muy conocido y respetado que venia del desarrollismo muy cercano a Frondizi. La comisión tenía una militancia, la manejaban tres personas, eran muchos, eran como diez los que trabajaban.

¿Cómo se toma conocimiento sobre este avance?

La revista GENTE sacó dos artículos y también la Revista del Diario Clarín sacó uno y allí bautizan éste movimiento con el nombre de "Plan Taquini". Pronto lo invitan a Onganía a Río Cuarto y su ministro no le sugiere anunciar la creación de la Universidad, pese a tener una fuerte manifestación en el Acto para que eso sucediera.

Al poco tiempo lo rajan a Onganía, llega Levingston y se comunica conmigo para que realice una visita a la Universidad Provincial de Neuquén, la cual estaba a punto de cerrar por falta de recursos y proponemos la nacionalización. Hacemos un estudio y, junto con Río Cuarto, son las dos que empiezan a caminar fuertemente.

En realidad hubo siempre múltiples actores e ideas para impulsar la creación de las Nuevas Universidades. En primer lugar está la idea política, que es el campo activo. En la misma sintonía de la generación del 1880, cuando se realizó el Congreso Pedagógico que terminaría sancionando la Ley 1420 (en 1884) el fin era la generación de mano de obra calificada para el crecimiento del capital humano y poder lograr la modernización del país.

Ahora la sociedad actual tenía la necesidad de la Universidad para profesionalizar aún más a ese capital humano. Por lo tanto, el Plan de Nuevas Universidades, y la creación de Río Cuarto como puntapié inicial, es al Siglo XXI lo que fue la Ley 1.420, pensada por la Generación del 80, para el Siglo XX.

Seguro que el grupo de Onganía le dio una cabida adicional luego del Cordobazo, porque habían matado a Cabral en Corrientes y a Blanco en Rosario unos días antes. Por lo que el plan nuestro, que era meramente académico, se entronca con la coyuntura de la calle. La única y obtusa interpretación de los militares era desde la seguridad que decía que al no migrar los chicos podían quedarse un periodo de 6 o 7 años en sus casas.

Cuando llega Levingston me llama y me comenta lo de Neuquén que recién te contaba y le contesto que no estaba a favor que el Estado avance sobre las provincias pero estábamos en una situación irreversible que el gobernador no podía mantener la universidad y estaba la situación de la calle. Eso empujó la creación de una Universidad de la región del Comahue y que también incluía a Río Negro.

¿Y qué sectores estaban en contra de la creación de las Nuevas Universidades?

¡Un montón! Teníamos a los Rectores de las Universidades existentes en contra y al propio Ministerio de Educación también en contra. Decían que era un disparate la propuesta de Taquini, porque íbamos a hacer universida-

des y no teníamos en el país profesores suficientes. Cuando el Ministro José Luis Cantini acepta la firma de creación de Río Cuarto yo le mando esta carta. Léela fuerte así se escucha:

10 de noviembre de 1970.

Estimado Dr. Cantini:

No quería dejar de pasar las circunstancias sin manifestarle el placer que me ocasiono el acto de ayer. Dos hechos fundamentales del sistema universitario argentino han ocurrido. Por un lado la decisión del gobierno de la revolución de crear la subsecretaría de asuntos universitarios, tema que discutimos en la audiencia que me concediera pocos días después hacerse cargo el ministerio. Es con suma satisfacción que observo que la experiencia vivida en el ministerio le haya hecho cambiar la opinión expresada entonces y le haya llegado la concreción de un organismo donde tenga lugar la integración de los tres subsistemas universitarios, se pueda integrar la enseñanza media y universitaria y se planifique la creación de nuevas universidades. En el segundo hecho tiene para mí desde el punto de vista institucional y personal un significado mayor, la decisión del ministerio de crear nuevas universidades nacionales manifestada en su discurso de ayer fue una agradable sorpresa porque sus opiniones contrarias sobre dicho tema luego de mi exposición ante el consejo de rectores en mayo último y la reiteración que en tal sentido me hiciera al asumir el ministerio era motivo de una preocupación no solo por provenir del ministerio sino por saberlo de un hombre dedicado a la problemática universitaria argentina. Tomada la decisión de la creación de nuevas universidades nacionales en el ámbito natural de su ejecución como organizador del grupo de universitarios que desarrollo esta idea de política educativa quiero manifestarle como ya lo hiciera el consejo de rectores que la creación de rectores que la creación de nuevas universidades nacionales considero que debe ser hecha de forma tal que las mismas cumplan con los reales requerimientos que imponen la expansión estudiantil de la población universitaria y el desarrollo económico social de las distintas zonas del país por esos objetivos con mis colaboradores seguiremos bregando. Reiterarle mi apoyo a la nueva línea que el ministerio de Cultura y educación abre a partir de su discurso de ayer en materia universitaria, con el anhelo que la creación de nuevas universidades nacionales llegue a ser una realidad en el proceso de transformación y modernización de nuestro país. Saluda a usted con mis más distinguidas consideraciones.

Alberto Taquini Hijo

Increíble, Doctor Taquini...

Lo más curioso de esto es que apareció un agente nuevo que yo recién lo empiezo a reflexionar hace pocos años. Todas las universidades provinciales empiezan a pedir la nacionalización copiando lo de Neuquén. Entonces, los profesores y los alumnos empiezan a pedir que esto se ponga en marcha, como ya tenía la idea de que la universidad debía es-

tar en un campus y no de manera descentralizada, le preparo a Mignone la idea de crear las Universidades de Santiago del Estero y de Salta independizándose de la de Tucumán.

¿Por qué arrancó ese despliegue por Río Cuarto?

Porque en Río Cuarto había condiciones. Viendo un mapa del país y donde estaban sus Universidades Nacionales, resultaba obvio que en el área metropolitana de Buenos Aires había un hueco en la zona de Campana-Luján por el norte... y entre Buenos Aires (UBA) y La Plata (UNLP) tiene que haber algo a mitad del camino, pongamos la zona de Lomas de Zamora-Quilmes. Y en la provincia de Córdoba, si uno analizaba la Universidad Nacional uno veía 30% de la Ciudad y el Gran Córdoba, 30% de otras provincias del interior y 20% del sur provincial. Allí está Río Cuarto. ¿Por qué fueron prioridad? Por la razón que les comenté. Porque Buenos Aires, La Plata y Córdoba habían superado el tamaño óptimo. Rosario descentralizó en 1968 al Litoral y después teníamos que encarar Cuyo, de donde surge la Universidad de San Luis, el NEA y el NOA.

Muchas gracias, Doctor.

**B- ENTREVISTA AL
DOCTOR SADÍ UBALDO RIFÉ (88 años)
PRIMER RECTOR DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO
CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, AGOSTO DE 2016**

La Universidad era mi portafolio

Doctor Rifé, Buenas Tardes. ¿Cómo llega a ser Ud. el Rector de Río Cuarto?

Buenas Tardes. Alberto Taquini, Enrique Urgoiti, Marta de Cea y yo éramos profesores en la Facultad de Bioquímica y Farmacia de la UBA y discutíamos sobre Universidades, mucho e incluso nos peleábamos. Con el espíritu conciliador de Taquini nos peleábamos, discutíamos y todo lo que te imagines. Urgoiti era más bien un “monje budista”, una persona callada, muy reflexiva, muy culta, y hacía de mediador. La idea de las “Nuevas Universidades” salió de casualidad y Urgoiti fue el que empezó primero a calibrar la idea.

En ese momento, eran 8 las Universidades Nacionales, y mucha gente tenía que trasladarse para estudiar. Los de Río Cuarto tenían que trasladarse en colectivo a Córdoba o a Rosario. Viendo el mapa de las que eran: Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Litoral, Nordeste, Sur (Bahía Blanca), Cuyo, Tu-

cumán y Tecnológica. La gente se trasladaba y se desarraigaba. Tengamos en cuenta que de Córdoba y Bahía Blanca para abajo no había nada.

Se crea Río Cuarto como la primera de las “Nuevas Universidades” y se abre el desafío de poner a un primer Rector para una Universidad nacida de la nada y todos nos miraron a nosotros como los promotores de la idea. Resulta que Taquini no iba a ir ni por broma a Río Cuarto. Urgoiti era un pensador no ejecutivo que no podía organizar nada (no te podía ni preparar un café pero muy necesario en su tarea) y yo, el tercero, había nacido en Tandil pero había vivido toda mi vida y había también estudiado en Córdoba. Además, conocía la zona.

Entonces el Ministro de Educación de la Nación, Cantini, me llamó por teléfono, me dio las instrucciones y me designó. La Universidad la conocía de adentro y de Profesor Titular en la UBA pasé a ser rector. Yo había sido ayudante de segunda y de primera, había sido Director del Instituto de Biología Celular de la Universidad de Córdoba de la Facultad de Medicina, Profesor en Córdoba ya titular, había estado en Estados Unidos y me llamaron desde Buenos Aires porque había un Profesor que había sido un desastre en la cátedra de biología enseñando zoología en una época que la biología ya era celular, genética. Gané el concurso en Buenos Aires y ahí fue donde conocí a estos tipos.

Cantini me aclaró que tenía que presentar el plan de desarrollo de la Universidad y me habían puesto un plazo muy corto para hacerlo. Tenía el desafío de pensar cómo debía ser la Universidad y ponerlo por escrito. ¡Y armamos un plan compuesto por 11 tomos!

¿Y por qué Río Cuarto?

Porque en la Ciudad había aparecido una comisión. Estaba Luchini que era ingeniero, Martorelli que era médico, Aguilar que era Profesor de Secundario y Abogado, Yoma, entre otros.

Río Cuarto es una sociedad muy particular, donde la matriz agraria es rica y anda bien. A la vez hay mucha política de Pueblo, es radical. Las fuerzas de poder eran la Sociedad Rural, el Centro Comercial y el Rotary.

Este grupo de personas, que no tenían ningún cargo público y les sobraba tiempo y dedicación, se pusieron a trabajar con muchas ganas en esto e hincharon para crear la Universidad y empezaron a pedirla en todos lados. Una vez que fue Onganía a Río Cuarto, en abril del 70, estos tipos le coparon la plaza con carteles, gritando y con los chicos del secundario llenando todos los espacios. Onganía no era un Presidente fácil, le coparon el acto y lo indujeron a decir “y Río

Cuarto tendrá su Universidad"... y allí comenzó todo.

Vos no sabés lo que era tener atrás a esa comisión. Ellos se creían hasta dueños de la Universidad sin tener mucha idea de cómo debe funcionar una institución de Educación Superior. Llegar a la Ciudad, tenerlos encima. Había dos alternativas: o los copaba o me iba.

Me acuerdo que cuando llegué a Río Cuarto me di cuenta de lo que estaba haciendo. En la primera reunión del Consejo de Rectores que fui todos tenían su Universidad y yo tenía nada más que un portafolio con papeles, y era esa la Universidad. Lo primero que hice fue pedirle un escritorio al Intendente en la Municipalidad, y me dió una oficina, arriba en el primer piso, donde antes se pagaban las cuentas de agua. Ahí ya tenía por lo menos un lugar físico donde sentarme, aunque a veces me golpeaban la puerta queriendo pagarme las boletas de Agua!

Rápidamente me di cuenta que precisaba alguien al lado mío y, entonces, me sugirieron que hablara con el Secretario General de la CGT Río Cuarto, Telésforo Almaraz (Ferroviario), un tipo muy serio y muy bueno del que nos hicimos muy amigos. Él fue quien me mandara a un jovencito, llamado Humberto Gómez, para trabajar al lado mío, y que ya se jubiló.

Fui al correo a pedir una casilla postal para la Universidad puesto que no tenía dirección. El Jefe del Correo me dice que no tenía ninguna disponible y entonces se nos ocurrió poner un canasto con un número porque, nos dijimos, en la casillita postal no le van a entrar la cantidad de sobres, libros, publicaciones y carpetas que van a empezar a llegarnos. Después me fui a pedir el teléfono y, la Jefa de allí, me hizo llenar una solicitud y me atendió como si fuera un cliente más y me puso en lista de espera! Cuando ya teníamos el Campus, después de movernos por Buenos Aires por fin logramos tener un teléfono, llamé a la Jefa de Teléfono y la puse en comunicación con el Secretario de Comunicaciones y, muy asustada, enseñada dijo "Mucho Gusto, tenemos un gran honor de poder hablar por teléfono porque hemos hecho un trabajo enorme para poder instalarlo" ¡Y yo me moría de bronca acordándome cuando la primera vez me había tratado como un perro! [risas]. Éstas eran las autoridades del Pueblo y, convengamos, se podría hacer una comedia muy divertida.

¿Cómo fue armando usted el rompecabezas de la Universidad que quería y necesitaba Río Cuarto?

En el armado del Plan de Desarrollo se convocó a muchísima gente. Yo venía con la idea de Estados Unidos del armado de un Campus Universitario pegado a la Ciudad donde ahí estaba toda la Institución de Educación Superior. En Río Cuarto había condiciones para realizar dicha idea pero tuve que pelear con las personas que me querían vender un Hotel,

o una Casa Grande, o un edificio vacío de una Radio. Entonces hice llamar a concurso para la provisión de un campo en los alrededores de la Ciudad de no menos de 100 hectáreas.

Hubo, maravillosamente, tres ofertas para regalar campos para crear la Universidad. Hubo una oferta en el camino a Villa Mercedes. Otro del otro lado de la Ruta 36. Pero donde se construyó el Campus, fue un campo donado por unas señoritas de mucha edad, que no tenían descendencia, sucesoras de Don Rómulo Remo Ré. Por eso la biblioteca inicial llevaba su nombre.

Con mi cabeza de Profesor universitario, armé un jurado compuesto por el “Negro” Revol, responsable de la infraestructura de la Universidad de Córdoba, Pedro Gordillo, Ministro de Obras Públicas, y uno de Rosario. Ellos vinieron a estudiar las ofertas que había e incluso le pusimos una avioneta para sobrevolar los terrenos. De las tres ofertas, nos quedamos con ese. Lo tomamos en propiedad y enseguida nos pusimos a trabajar. Era un campo pelado que no tenía ni siquiera un buen alambrado. Las primeras construcciones las hizo el propio Luchini y seguro algunas deben quedar. El rectorado histórico seguro que está y creo que ahora funciona un Jardín de Infantes. Le habían dado 10 años de vida útil pero, la verdad, fueron muy buenas construcciones.

Así es. El último que se ha demolido creo que era el “Pabellón J” donde estaban los Centros de Estudiantes. Pero hay algunos refaccionados donde funcionan varios espacios como el Centro de Salud, de la Universidad.

Que increíble. Eso realmente me alegra mucho. Que esas construcciones sigan en pie y que la Universidad haya crecido.

Cuando me dieron el primer presupuesto, que eran unos \$ 250 mil de aquella época, hice que los cheques tuvieran dos firmas, la mía y la del Señor Martínez, que era un contador muy estricto que llevaba todas las cuentas. Me olvidaba de rendir un boleto de colectivo y Martínez venía a mi despacho a reclamar. Cuando me enviaron la primer partida, de unos \$ 50mil, salió en el diario la sospecha de “se robaron \$ 200 mil pesos” y los dejé que hablaran hasta que algún medio viniera a preguntar. Así es que vino LV16 y les tuve que explicar detalladamente que a la Universidad no llega ninguna valija y que eso era una primera partida del total del presupuesto. Así como lo digo, tuve que explicar a la sociedad como era el manejo de fondos de la Universidad porque era muy grande el nivel de desconocimiento de cómo funcionaba un organismo nacional.

Del escritorio en la Municipalidad al Campus, ¿Qué tiempo llevó ese traslado?

Antes de ir al Campus armamos la Universidad en un local, un galpón de la Municipalidad que era un depósito de bicicletas que levantaban de la calle y ese galpón me lo prestaron. Me prestaron mesas y sillas. Cada mesa tenía un cartelito. Allí estaba Alumnado, Despacho, Personal, Contaduría, entre otras. Cada mesa era una oficina. Después nos trasladamos al Campo, donde nos llevó un año armarlo. Nos mudamos ahí en muy breve tiempo. Hacía mucho frío en esos galpones pero no nos dábamos cuenta porque estábamos todo el día trabajando. Labriola, un ingeniero aeronáutico muy simpático que era el segundo de la Fuerza Aérea de Río Cuarto, nos prestaba las máquinas para cortar el pasto.

Para movernos, usaba mi auto y, a los actos en la Ciudad por las dificultades del estacionamiento, llegaba siempre tarde. Hasta que un día compramos un Torino, el primer auto de la Universidad, y pusimos a Marengo de chofer.

¿Cómo Río Cuarto se fue apropiando de la Universidad? ¿Qué se hizo y que se decía?

Hubo una primera crítica que en muy poco tiempo, por suerte, fue disipada. Se decía que “no podemos mandar a los chicos a estudiar al campo. Nosotros queremos la Universidad en la Ciudad”. Imagínese que si hubiese aflojado en mi decisión, y les hubiese hecho caso alquilando o comprando una casa en el Centro de la Ciudad, en cinco años hubiésemos tenido 25 propiedades esparcidas por toda la Ciudad anulando la posibilidad de construir realmente un polo de desarrollo educativo, científico y hasta urbano en Río Cuarto.

Cuando me criticaban, los convocaba para hablar y me acuerdo que me escudaba en la Ley universitaria, cosa que muy poca gente conocía su contenido, y en los principios de la Reforma Universitaria de 1918. “Los profesores –decían- tienen que ser de Río Cuarto” y les contestaba que no tenía ni idea de donde iban a ser los docentes porque para todo debíamos hacer un concurso con un jurado, con antecedentes y oposición. Les hablaba y les hablaba hasta que los amansaba en una lucha diaria.

Además en Río Cuarto estaba la Universidad del Centro, privada, del Doctor Tenaglia. Era la única Universidad del país con un letrado luminoso porque funcionaba en un primer piso de la Calle Sobremonte. Allí los estudiantes nos hicieron una huelga de hambre porque pensaban que se iban a quedar sin estudiar. Así es que fui a la Universidad a explicarle que lo que habían estudiado tenía valor y que podían pedir las equivalencias y que un comité los iba a evaluar. La mayoría se pasó al poco tiempo.

¿Y el armado de la Universidad? ¿Y el Plan de Desarrollo?

En el medio de todo eso armábamos el Plan de Desarrollo y, en esos primeros años, especialmente impulsamos a la Universidad como herramienta para la promoción de la Cultura. Organizamos ciclos de conferencias y actos en distintos lugares de la Ciudad como el Salón de Actos de la Municipalidad. Llevamos gente de la Cultura, del Arte y de todo un poco. Pasaron por Río Cuarto José Luis De Imaz, el autor del Libro “Los que Mandan”, Gustavo Cirigliano que era un educador renombrado. Hubo un Acto para hacerle un homenaje a Juan Filloy y llevamos la Academia Argentina de Letras desde Buenos Aires con un Salón de Actos repleto.

Me acuerdo que con Juan Filloy y Marcos Aguinis nos juntábamos a conversar en el Café del Gran Hotel de un sinnúmero de temas que me ayudaban a mí a despejarme de las responsabilidades de la Universidad y de los chismes de la Ciudad. Filloy tenía un humor extraordinario.

También llevamos a *Les Luthiers* y a Enrique “el Mono” Villegas a Río Cuarto y los hicimos actuar, si mal no recuerdo, en el gimnasio del Colegio Nacional. Llevamos a la Sinfónica de Córdoba y al Ballet del Teatro Colón juntos en un Teatro de la Ciudad repleto que parecía que se caía. Llevamos también a Cacho Tiraó, que en ese momento era uno de los grandes compositores de la música folclórica argentina en el Cine que está frente a la Plaza Roca. También llevamos a Mercedes Sosa que actuó en el Parque Sarmiento de la Ciudad. Eran todos espectáculos gratuitos y con eso generamos que la Universidad sea vivida por los ciudadanos de Río Cuarto.

Organizamos también las Olimpíadas Universitarias en Río Cuarto con un despliegue enorme y una enorme cantidad de Atletas en la Ciudad. Me acuerdo que fue Alberto Demiddi, un remero que obtuvo medallas olímpicas en 1968 y 1962 con el cuál proyectamos la idea de armar un pequeño dique en el Río Cuarto a la altura del Campus Universitario para practicar remo que después no pudimos concretar. ¿Sabés porque los colores deportivos son verde y blanco?

No, realmente desconocemos

Porque soy hinchado del Club Banfield. Sin ser de allí, un tío mío me llevó de chico a la cancha y quedé impresionado. Por eso el blanco y verde se impusieron, por fuera de los colores del escudo incluso, y para evitar cualquier pelea de los de Río Cuarto [Risadas].

El escudo y el emblema de la Universidad se hicieron por concurso y se presentaron de todos lados con un jurado importante de varias Universidades. Quien ganó el concurso fue un pariente mío llamado Edgardo Rifé y tuve que avisarle que, para evitar problemas, el premio lo tuvo que renunciar.

¿Y qué luchas políticas tuvo que dar para poner en pie la Universidad?

En Río Cuarto había un Diputado radical, el “Turco” Maum, que era una persona severa y polémica, y que se metió con las sospechas del manejo del presupuesto. Mi mayor tranquilidad era el Contador Martínez que actuaba como si no lo conociera, como si no fuera amigo mío, como parte de una línea de conducta. Este personaje se había declarado enemigo personal mío, y andaba diciendo yo era de la “Dictadura peronista”. Un día en el Centro Comercial me lo encuentro y no lo reconozco a propósito porque sabía que eso iba a herir su orgullo de “persona pública”. Lo encaré y le dije que conocía algunos de sus comentarios y le sugerí que busque mi nombre en el padrón del Partido Radical porque me afilié cuando era joven en la ciudad de Córdoba siendo estudiante. Se quedó sorprendido y diciendo “estoy atacando un correligionario”. Creo que era uno de esos personajes de la Ciudad que, cuando llegó la Universidad, ésta los tapó.

¿Cómo se fue organizando la parte académica de la Universidad?

Empezamos todo de cero, llamando los primeros concursos. Con la idea de que la Universidad sea un impulso al desarrollo de Río Cuarto y la región, trabajé en la idea del modelo americano de Departamentos. Obviamente salieron las críticas por la ausencia de Facultades pero creo que al poco tiempo salimos adelante porque el modelo de Departamento se ajustaba a las necesidades de una Universidad que se iba creando día a día.

Creamos cinco Departamentos, con eje en Ciencias Biológicas, Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, Económicas, Sociales y las ingenierías con base en Tecnología. Era una forma sencilla de administración académica de la Universidad porque tenía que manejarme con sólo cinco personas. Cada Director de Departamento armaba las materias básicas y a partir de ahí a las materias aplicadas. Me acuerdo que tuve muy buenos Directores y Docentes, que estaban identificados con lo que se tenía que hacer.

Nosotros apuntalábamos lo básico primero viendo como dar impulso a carreras que apunten al desarrollo regional. Por eso desde un comienzo se pensó en Agronomía y Veterinaria. Medicina y Derecho, que me molestaban para crearlas –porque querían ellos ser los profesores–, no las impulsamos porque las tiene Córdoba a poco más de 200 kilómetros y con una muy fuerte tradición en ambas.

Cuando llevamos el Plan de Desarrollo al Ministerio de Educación, el Ministro Dr. José Luis Cantini casi se cae de espaldas con los 11 tomos. Allí estaba toda la estructura docente y administrativa por escrito.

¿Y los primeros estudiantes? ¿Los primeros docentes y no docentes?

Éramos muy amigos entre todos y la construcción de la Universidad tratamos que esté siempre por encima de los intereses personales. Con la primera bandera logramos algo hermoso. La CGT donó la primera bandera y la Sociedad Rural donó el primer mástil.

Los docentes venían de La Plata, Rosario, Córdoba y Buenos Aires en su mayoría. Estaba Lanusse en el Gobierno y, puedo asegurar, jamás me dijeron que nombrara o no nombrara a alguien por sus antecedentes políticos o religiosos. Me acuerdo que en esa época hubo una avalancha de curas tercermundistas y los tomé para dar clases en Humanidades porque eran muy buenos.

Las clases arrancaron al año siguiente, en 1972. Fue tan rápido que todavía no teníamos las aulas terminadas y tuvimos que pedirle prestadas las aulas al Colegio Nacional. Eran pocos alumnos, apenas unos cientos, que eran de Río Cuarto y de alrededores.

El primer docente fue Previtalli, que era un físico-químico de Buenos Aires. El primer alumno fue Denner, un bioquímico de la Clínica Regional del Sur que se anotó en no sé qué carrera sólo para ser el estudiante número uno. De Secretarios Académicos tuve muy buenos universitarios. Estuvo conmigo Constante Pedro Zatta, que había sido Rector de la Universidad Provincial de San Juan (luego nacionalizada). Estuvo también el Doctor Saffores que luego fue Ministro de Justicia de la Nación.

Te cuento una anécdota de uno de los primeros estudiantes. Viajaba yo en auto desde el Sur del país hacia Río Cuarto de la reunión del Consejo de Rectores y estaba en la ruta haciendo dedo un pibe jovencito que era de Quemú Quemú (Provincia de La Pampa), lo levanto y venía a La Plata a inscribirse en Veterinaria. Entonces yo le digo que estamos inaugurando la Universidad de Río Cuarto, comenzamos también con la carrera de Veterinaria y empezamos hablar. Él me dijo "¡Qué bueno, lo voy a pensar!", lo dejé en la terminal de Río Cuarto para que siga a La Plata, y le di mi tarjeta. A los días cayó por Río Cuarto y me pidió una reunión en el rectorado ese estudiante que se llamaba Hugo Vassallo. Le di las instrucciones y lo acompañamos a inscribirse. A los días lo llamo y le pregunto si no quería trabajar, y le dimos un cargo de ordenanza o algo por el estilo con el que estaba contentísimo. A los meses cae un día en moto al rectorado, lo veo por la ventana a Vasallo y me dice "Doctor me compré una moto con lo que cobré. Ahora voy todos los fines de semana que puedo a mi Pueblo. ¡En moto!". Hoy Hugo Vasallo cría caballos de carrera en Quemú Quemú y le va muy bien. Ese es el espíritu emprendedor de Río Cuarto. Ahora vos podés pensar la suerte que tuvo el pibe ese de estar en la ruta, donde pasarían 20 autos, y es una

de las anécdotas que más satisfacciones me ha dado porque incluso al día de hoy me comunico con él por internet.

Los estudiantes eran, en su mayoría, de Río Cuarto y la zona. Veterinaria atrajo a muchos estudiantes porque en aquel tiempo se dictaba creó que en Rosario y La Plata.

Llegaron los primeros jurados y, entre ellos, un señor muy prestigioso llamado Luis Federico Leloir que ya era Premio Nobel. Un matemático de primer nivel llamado Luis Santaló y el gran Químico Ranwel Caputto estuvieron entre los jurados también. Estaba de docente en Río Cuarto Gil Turnez, porque tuvimos la suerte que en esa época hubo un despelote en la Universidad de la República del Uruguay y enganché un equipo de profesores muy buenos para que dieran clases en Río Cuarto que, con esa alma de Pueblo Chico, se decía que eran Tupamaros (inada que ver!). Docentes de muy buena categoría.

Los trabajadores no docentes eran de Río Cuarto. El primero, como te comenté, me lo recomendó la CGT local y era un joven de apellido Gómez. Un muchacho responsable y trabajador. Los no docentes también entraban por concurso. Armando Di Leo Lira coordinó el primer concurso no docente con Escalera que era Secretario General de Córdoba y con Gorrioz que era Director de Administración de Cuyo. La dificultad inicial era que en Río Cuarto no había tradición administrativa, así que nos contentábamos con que sepa escribir bien a máquina.

¿Cuánto tiempo duró su gestión?

Realmente fue un trabajo muy intenso en poco tiempo. Fue desde Mayo del 71 a Mayo del 73. Yo me fui cuando asumió Cámpora. Me vine rápidamente a Buenos Aires, lo ví a Taiana y le dejé mi renuncia indeclinable. Éste me dijo: "Doctor, nadie le pidió su renuncia". Yo le contesté que me iba porque no estaba de acuerdo con lo que se estaba haciendo. Me acuerdo haber estado uno o dos días, y la situación política se puso muy turbulenta. A mí me siguió Juan José Castelli como Rector, le decían "el prócer", y me acuerdo que no tenía idea de cómo se abría una caja fuerte, porque no sabía manejar una combinación.

¿Y porque fue tan intempestiva su salida?

Fue un período muy turbulento. A todos los tipos que estaban en la Cárcel de Devoto por actividades políticas los liberaron, sin distinciones. Y yo no estaba de acuerdo con ese manejo del país. Hay una anécdota donde Perón le pregunta la hora a Cámpora y él le dice: "la que usted quiera, mi General!" [Risa]. La verdad es que era un torpe y su mayor cualidad era ser un muchacho obediente.

Cuando ganó Héctor Cámpora, Río Cuarto mismo se convulsionó. Todas las Universidades se sacudieron. Yo quedé refugiado con mi cargo de Investigador del CONICET en el Instituto de Leloir en Buenos Aires. Me quedé allí tranquilo para que nadie me moleste. Allí estaban Danke, Torres, Sarró, Gimeno, Baldi, y un tal Lino Barañao que se la pasaba criticando el sueldo y yo le decía “anda a trabajar che!” [Risa].

¿Volvió alguna vez a Río Cuarto?

Pasé por ahí pero hace rato que no voy. Soy *Honoris Causa* de la Universidad y es un honor que agradezco mucho. Me gustaría ir a la Universidad para conocer cómo está el Campus. Si observé por internet todas las construcciones como están hoy en día. Creo que, visto desde hoy en día el armado de un *Campus* Universitario fue un acierto. También me gustaría visitar al estudiante Hugo Vassallo.

Muchas gracias, Doctor Rifé

Gracias a ustedes. Me siento orgulloso de saber que hoy Río Cuarto es una Universidad en pie, consolidada y con 45 años de existencia.

C. ENTREVISTA AL
CONTADOR ARMANDO DI LEO LIRA (76 años)
PRIMER SECRETARIO ECONÓMICO DE LA UNRC
y REPRESENTANTE DE LA INSTITUCIÓN
EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES
CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES, AGOSTO DE 2016

La Historia de un papel

Señor Armando Di Leo Lira, Buenas Tardes. ¿Cómo se entera de la creación de la Universidad?

Buenas Tardes. Antes de comenzar con la pregunta, te voy hacer una reflexión. Esta mañana, cuando me estaba afeitando, que es uno de los pocos momentos del día cuando uno se mira a la cara con detenimiento, veía a una persona hace 45 años atrás, o más, y pensé en todo lo que había ocurrido en el mundo, en nuestro país y en nuestra Universidad.

Los que tenemos más de setenta nos acordamos de la Segunda Guerra Mundial, el genocidio, Hiroshima y Nagasaki. La caída del Muro de Berlín. Todos los gobiernos civiles

y militares en nuestro país. Los gobiernos resignados, hasta llegar al día de hoy. ¡Realmente mucho tiempo!

Yo tenía una relación muy especial con estudiantes de Río Cuarto y de la línea Bell Ville, Marcos Juárez y Leones venían a estudiar a Rosario donde yo daba clases desde muy joven en el Instituto de Contabilidad. A los estudiantes de afuera de Rosario, le poníamos la materias teórico-prácticas viernes y sábado para que se les haga más fácil viajar. Es más, del Instituto de Contabilidad de la Universidad del Litoral, y Rosario a partir de 1968, viajaban a dar clases en la Universidad del Centro, que era una Universidad privada de Río Cuarto.

¿Cómo me enteré de la Universidad de Río Cuarto? Estaba de descanso en la localidad de La Cumbrecita, en las Sierras de Córdoba, cuando por la Radio escucho a Onganía desde un acto afirmando, ante el reclamo ciudadano, que “Río Cuarto tendrá su Universidad”. Eso me sorprendió gratamente porque yo venía de participar en el activismo que creó la Universidad Nacional de Rosario, que es un desprendimiento de la Universidad Nacional del Litoral. Era abril de 1970 y en julio de ese año llego como Secretario Privado del Ministro de Educación de la Nación, Doctor José Luis Cantini.

¿Cómo llega a ser secretario del Ministro?

Porque en el año 67 recibo una tarde una llamada del Rector de la Universidad del Litoral que me dice que venga a una entrevista. Allí me ofreció el cargo de Secretario Privado del rectorado. La verdad yo no lo conocía, pero por referencias que le habían dado de mí, Cantini me convoca. Fui secretario de él en la Universidad del Litoral, luego fui Secretario del Rector en la recién creada Universidad Nacional de Rosario y cuando se fue de Ministro de Educación era yo un mal necesario [Risas].

Al poco tiempo, entre los expedientes ingresados al Ministro, me encuentro con varias hojitas donde se realizaba el pedido oficial para crear una Universidad en Río Cuarto. Ahí empieza mi historia con la Universidad, que es la historia de un papel que llegó a mis manos.

Esa idea me encantó y empecé a hacer el lobby para que ese expediente pasara por todos los ámbitos y dependencias necesarios donde había cierta resistencia de muchos funcionarios para la creación de una nueva Universidad. De una Nueva Universidad porque realmente Río Cuarto surgió de la nada, y no por subdivisiones como en el caso de Rosario.

Al poco tiempo, aparece en mi vida el Doctor Alberto Taquini, con su Plan de “Nuevas Universidades” que lo discutíamos en conjunto y con quién seguíamos el expediente muy de cerca.

¿Y se conocen con Taquini en el Ministerio?

Sí, nos conocimos en el despacho del Ministerio. Allí comenzó una buena amistad donde discutíamos, y mucho, sobre el Sistema Universitario y los postulados de aquella época que eran la regionalización, la Universidad que sirviese al ambiente donde está inserta y que los egresados se queden en su lugar de origen para evitar el desarraigo.

¿Cómo se vincula a la Universidad definitivamente?

El Proyecto de creación realmente me sedujo. No existía nada donde afirmarse administrativamente o materialmente y la idea de arrancar de cero realmente me motivaba mucho. Creo que Río Cuarto cambió mucho en éstos 45 años que la Universidad está establecida. La Universidad fue parte del Plan Taquini, pero realmente en Río Cuarto la idea se vinculó rápidamente en los actores de la Ciudad.

El 1° de mayo, en un acto realizado frente a la Municipalidad, Alejandro Agustín Lanusse firma el Decreto-Ley 19.020 que crea la Universidad. Cuando se firmó la Ley hubo algo que me hizo ruido pero que no logré darme cuenta. A la noche, viendo en la TV las escenas del acto, me doy cuenta que se afirma que el Plan de Desarrollo de la Universidad debía estar listo el “31 de noviembre”. Allí me acordé que cuando se le llevó el Proyecto al Ministro, el Plan de Desarrollo decía que debía ser presentado el 31 de diciembre. El ministro, con buen criterio, resolvió que la entrega del Plan de Desarrollo se realice un mes antes y tachó diciembre y anotó noviembre. Los mecanógrafos copiaron casi sin pensar y todos los trámites administrativos del Ministerio de Educación y de la Presidencia se realizaron sin que nadie se diera cuenta del error. Llegó a la firma del Presidente y al anuncio en el Acto en la Ciudad de Río Cuarto y nadie deparó en ese detalle. Cuando el día lunes llegó al Ministerio, me encuentro con una llamada bien temprana del Secretario Legal y Técnico de la Presidencia muy enojado por esa equivocación y resolvimos una “responsabilidad a medias”, puesto que el expediente había girado también por sus manos.

Así que, por la Ley 19.020 que creó la Universidad y que está vigente, en nuestro país el mes de noviembre tiene 31 días. [Risas]

En el contacto con Taquini, tras salir la Ley, se hicieron diferentes grupos de trabajo para armar el Plan de Desarrollo y, a través de unos amigos de Rosario que armaron la estructura administrativa y financiera de la Universidad, colaboré de manera honoraria en el diseño de la misma. Hay que recordar que la Universidad nace departamentalizada. La otra Universidad en el país con Departamentos era la del Sur, en Bahía Blanca, y para que pudiera funcionar de esa manera, se hacía necesario contar con el armado de un Campus Univer-

sitario. La UNRC tuvo sus Departamentos hasta la época del Rector Maestre que, si mal no recuerdo, fue hasta el año 1987.

Realizado el Plan de Desarrollo, la Universidad comenzó a principios de 1972 con inscripción de alumnos. Mi primer contacto con la Universidad ya funcionando fue como jurado del primer concurso del personal administrativo, que funcionaba también en la Municipalidad de Río Cuarto en lo que podría ser la gestación del Claustro No Docente de la institución.

¿Y fue Secretario Económico de la Universidad también?

Así es. Fui el primer Secretario Económico de la Universidad, a cargo de la Secretaría Administrativa también, en ese período de 1972-1973. Después, como Dios está en todas partes pero resuelve en Buenos Aires y no existía la herramienta informática, el Doctor Rifé me sugirió que me presentara al concurso de Representante en la Capital Federal que tuvo un jurado compuesto por el Rector de la Universidad Tecnológica Nacional, el Rector de la Universidad Nacional del Nordeste y el por entonces Secretario Académico de la misma. Así me seleccionaron y me vine para Buenos Aires en Abril de 1973 hasta la fecha.

Y en el medio, ¿Cómo fue viendo la construcción de la Universidad?

Hay muchos hitos importantes. Uno de los primeros objetivos de la Universidad fue incorporar buen nivel académico porque una de las razones que justificarían la no creación de nuevas Universidades iba a ser el tema de la calidad académica. Se decía que no habría profesores para cubrir los requerimientos educativos, científicos y tecnológicos.

Río Cuarto, que era la primera del "Plan de Nuevas Universidades" pretendió siempre obtener el mejor nivel académico. Así se hacían concursos tanto en Río Cuarto como en la Capital Federal para cubrir la planta docente.

Después el crecimiento edilicio fue muy rápido y, así no lo sintamos, Río Cuarto siempre buscó una buena conexión con las Universidades del exterior. Muchos estudiantes de varias partes del país, e incluso desde el exterior, concurrían a Río Cuarto por las carreras de Veterinaria, Agronomía e Ingenierías por el buen nivel académico, y la Representación en Buenos Aires realizaba un importante trabajo en ese sentido. A las personas interesadas nosotros le entregábamos material y lo asesorábamos para que se decidiera ir a la UNRC. Incluso recibíamos las documentaciones para la inscripción aquí en Buenos Aires y luego mandábamos todo para la institución.

En la UNRC desde los primeros años se le dio mucha fuerza a las tareas de investigación y desarrollo, incluso a un

nivel por encima de lo que sucedía en las Universidades tradicionales. Recuerdo que al Instituto de Análisis de Materiales de la UNRC una firma de acá en Buenos Aires mandaba una especie de fusibles y los mandábamos por bolsa para allá para que los probaran.

¿Qué tareas ha desarrollado desde Buenos Aires para la Universidad?

Acá en Buenos Aires éramos los embajadores de la Universidad. Teníamos la parte administrativa, la parte cultural, la parte de relaciones institucionales, entre otras, que atender desde la Capital Federal. Además nunca faltaron los requerimientos más disímiles de los docentes, repuestos de máquinas, motos, ropa de trabajo, etc [Risas].

Hubo una época donde había problemas de abastecimiento de leche en polvo para los niños recién nacidos y entonces nos la rebuscábamos acá en Buenos Aires para mandar leche en polvo para Río Cuarto.

También fuimos los responsables de comprar los equipamientos de investigación. La UNRC hacía el trámite licitatorio, adjudicaba, y me mandaba a Buenos Aires el expediente. Acá hacíamos los trámites de importación que, tras un recorrido muy largo por varios Ministerios (Economía, Tesoro Nacional, Industria, Aduanas), lográbamos resolver la compra. Eran trámites muy complejos y más de una vez nos encontrábamos en la aduana sin poder sacar los equipos.

Así en la época del Doctor Raúl Matera como Secretario de Ciencia y Tecnología, con quién colaboré, impulsamos la creación del ROECYT (Registro de Organismos y Entidades Científicas y Tecnológicas) para poder simplificar esos trámites que eran cruciales para tener en el país una buena calidad educativa, científica y tecnológica.

Volviendo a Río Cuarto, en esa primera época se realizó una importante compra de equipamiento de primer nivel donde podemos contar a los primeros microscopios electrónicos, aparatos de resonancia magnética nuclear, entre otros. Además de los trámites en Argentina, tenía que contactarme con el proveedor en el extranjero para garantizar el embarque y el trámite de aduanas, que no es sencillo y en el que actuaba personalmente como despachante de aduanas.

Una vez llegó un equipo en un cajón roto. Cuando eso sucede, hay que realizar un peritaje entre el Vista de Aduana, la Caja Nacional de Ahorro y Seguro que en esa época teníamos que contratar y la Universidad. Cuando vino el Vista de Aduana, no estaba el Profesor de Río Cuarto. Cuando vino el Profesor desde Río Cuarto no podía la persona de Aduanas. Se fue dilatando el trámite hasta que lamentablemente el Profesor Ernesto Silber, uno de los docentes que había encarado la

compra de dicho equipamiento científico, falleció (en circunstancias dudosas durante la dictadura). Entonces yo seguía el expediente y un buen día me dicen que el equipo había caído en situación de rezago, había sido rematado y comprado por la misma Aduana. Fui a averiguar a la Aduana a averiguar porque no habíamos sido notificados previamente de esa situación. Dando vueltas me enteré que el laboratorio de la Aduana tenía un equipamiento muy viejo y eso le venía fenómeno. En un momento de sinceridad, un funcionario me dijo “a Ustedes los afanaron”. Con mucha bronca, viendo que el Estado le robaba al mismo Estado. Tras algún tiempo logré que el interventor de la Aduana, amigo personal del ex Ministro Cantini, firmara una “donación” de la Aduana a favor de la Universidad que tuvo que tener el visto del difícil Ministerio de Economía de la gestión de Martínez de Hoz. Tras todas esas vueltas, el equipamiento finalmente llegó a Río Cuarto.

¿Qué otras gestiones difíciles se realizaban en Buenos Aires?

Como te comenté recién. Dios está en todas partes, pero atiende en Buenos Aires. Hay una novela muy graciosa y cotidiana. En aquella época en vez de existir la Auditoría Interna, la revisión estaba a cargo del Tribunal de Cuentas de la Nación en Buenos Aires. Un contador fiscal atendía a las Universidades del interior y entonces teníamos que traer todos los meses la documentación para el libramiento de sueldos y gastos. Se llenaba en Río Cuarto una planilla, a la que se le adjuntaban toda la información de personal para que el Tribunal de Cuentas interviniese en ese libramiento. Del Tribunal de Cuentas, si estaba bien, ese formulario iba hacia la Contaduría General de la Nación para registrar todo y de ahí a la Tesorería. Al día siguiente yo me quedaba esperando la orden de pago hasta las cinco de la tarde y otro empleado de la Universidad me esperaba dentro del Banco de Córdoba, ya cerrado desde las tres de la tarde, para poder acreditar el pago de sueldos esa misma tarde y no retrasar, un día o un fin de semana, el cobro de los sueldos de docentes y no docentes. ¡Era una pirueta administrativa! [Risas].

¿Y cuál fue su lucha más importante estando en la UNRC?

En este país, si vos querés embromar a un tipo, hazle una denuncia. En el año 1979 se produjo una vacante en la Dirección General de Administración, se hicieron varios concursos. Yo fui jurado en dos de los tres. No alcanzaba el perfil de los candidatos y los declaramos desiertos. En el tercero yo no fui jurado y seleccionaron a un contador que no quiero ni nombrar, que venía de Entre Ríos.

Luego de que asumiera, yo le sugerí que viajara a Buenos Aires a conocer los distintos organismos del Estado

Nacional. Su personalidad era realmente petulante y en varios organismos, después me enteré, había caído muy mal. Rápidamente entró en cortocircuito con toda la gente en la UNRC. A este director se le ocurrió hacer una denuncia por una supuesta malversación de fondos de un subsidio del CONICET. En su denuncia, yo en Buenos Aires era el reductor de esos fondos. Estando en Río Cuarto por una capacitación a docentes, me entero de la denuncia, pero no de su contenido y regreso a Buenos Aires. La mañana que llego a Buenos Aires me llegué a hablar con el Dr. Pérez Collman del Tribunal de Cuentas de la Nación que desacreditó la denuncia. Pero cuando llego a mi casa a la noche me estaba esperando la policía para arrestarme y me entero de similares procedimientos en Río Cuarto. Buscaban documentación porque la denuncia decía que me había escapado con 37 biblioratos, que por supuesto no estaban ni en mi casa ni en la representación ubicada en la Casa de Córdoba. Me llevan a la comisaría y estuve tres días en prisión. Por fin me trasladan en avión a Río Cuarto donde la denuncia estaba radicada ¡Imagínate estar esposado por todo Aeroparque! ¡Y bajar en Río Cuarto también esposado! Ahí estuve detenido con el resto de los funcionarios de la Universidad, aunque incomunicado. Estábamos en prisión Venturín, Novo, Salemme y yo. Declaré ante el juez dos veces y luego me levantó la comunicación y al lunes siguiente me otorgó la libertad. La causa se cerró por falta de fundamento ya que éramos inocentes. La comunidad universitaria iba todos los días a preguntar cómo estaban los presos y exigir nuestra libertad.

En una Universidad recién creada este tipo de acciones solo sirven para dañar el prestigio personal y de la Institución. Cuando me sobreseyeron y me soltaron, fui al diario Noticias de Argentina porque habían titulado “Delincuentes de cuello duro” y abordé al director exigiéndole que sacara una nota informando que habíamos sido sobreseídos y me contestó que “A nosotros nos interesa el escándalo. Si a ustedes lo largaron es porque hicieron las cosas bien o se movieron influencias, pero para nosotros ustedes la hicieron”. Así es la prensa. Por eso cuando veo todas estas cosas que están pasando ahora uno ya sabe lo que pueden hacer un par de denuncias falsas, cruzadas por el Poder Judicial y los Medios de Comunicación. Yo denuncio a alguien, esa denuncia es una falsedad. Ese alguien sale perjudicado y luego a mí no me pasa nada. En este caso, la Universidad estaba en el medio, recién nacida. Eso no puede ser.

¿Qué puede decirnos de los Rectores, los Decanos, los Profesores y Docentes?

Yo he tenido muy buena relación con todos y siempre trate de aportar a la Universidad a la distancia. De los rectores tuve una gran relación con todos y una amistad personal con Alberto Cantero porque además vino después como Di-

putado a Buenos Aires. También con Pessoa, Seiler, Cholaky y Spada, de distintos signos políticos, tuve una gran relación.

Lo cierto es que hoy no me imagino mi vida sin Río Cuarto. Yo ingresé a la Universidad soltero. Hoy tengo tres hijos, dos nietos. Mi vida estuvo siempre cruzada por la UNRC. No me arrepiento de haber puesto mi modesto granito de arena a lo que hoy es esa Universidad. Uno, que siempre ha estado atento a los comentarios, puede afirmar que siempre han sido buenos.

¿Y entonces cómo ve hoy la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad Argentina en general?

En general, bien. Algunas están comenzando a funcionar y eso tiene dificultades. Pero la situación hoy es más fácil. La población ya ha aprendido lo que es una Universidad. Hubo un cambio de mentalidad.

En la época de Perón con los Hogares Escuela, que se destruyeron luego en el 55, se llevaba a los chicos el lunes a la mañana hasta el viernes a la noche. Allí eran alimentados, se atendía la salud y educados. Era una labor civilizadora.

Por eso es importante ahora el Proyecto de la Universidad Barrial en Río Cuarto, para que se vuelvan a aprender oficios y se promueva la Cultura. Sigo creyendo en la Universidad pública que, como toda actividad humana, tiene sus aciertos y sus errores. Pero yo soy un enamorado de la Universidad Pública.

¿Qué cree que va a ser de la UNRC en estos próximos años?

Creo que lo importante es que no pierda el rumbo. Docencia, investigación, extensión y desarrollo. Una Universidad que se autoalimenta para ella misma, no sirve. Hay que traer a la comunidad y hacerla sentir que la Universidad pertenece a ella.

Gracias, Armando.

3. ¿ADÓNDE SE UBICAN LAS HISTORIAS en esta HISTORIA?

En la interpelación de un presente, que se comenzó a construir hace 45 años o más, que también es interpelado, como cada una de las historias de la UNRC que se escriban en este libro desde la multiplicidad y diversidad de voces.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

ASI nació

*Dr. Alberto Taquini, Víctor Yoma, Hernán Viola,
Osvaldo Chiaramello, Raúl Roca y Ricardo Alanis¹*

El próximo 1º de Mayo de 2016 será el 45 Aniversario de la institución, razón que nos impulsa a recordar la verdadera historia del periodo fundacional, llenando un vacío con la revelación de importantes acontecimientos que deben conocerse, debidamente documentados que permitan evaluar la realidad y el alcance de la meta lograda. En principio, destacar que la idea y configuración del Proyecto Taquini fue la base que, ejecutada con una gestión adecuada, logro la creación de la primera Universidad Nacional De Río Cuarto. Esta meta significativo nada menos que introducir irreversiblemente el plan de creación de nuevas universidades en la vida de los argentinos en todo el país.

Procuraremos dejar reflejado con absoluta firmeza un hecho histórico, su secuencia, las etapas de avance, los contratiempos, las acciones opositoras, los intentos de impedir la concreción del objetivo, la férrea determinación de los emprendedores, la participación positiva de importantes personalidades, la solides del respaldo de las instituciones, participes y protagonistas de una gestión caracterizada por la vocación de servicio, la ética, la honestidad y una estrategia

¹ Miembros Comisión Fundadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto

adecuada como lo demuestra la meta alcanzada en plenitud en solo dos desafíos: el 1° de enero de 1972 la Universidad estaba en marcha, con un claustro docente de primer nivel académico, en el campus prometido, con un Plan de desarrollo modelo producto de un riguroso Estudio de Factibilidad y con 1.500 alumnos en igualdad de oportunidades, más los no docentes y el formidable impulso que significó en todos los aspectos para Río Cuarto y una gran región.

Providencial fue la participación del entonces Edecán Presidencial Com. Raul Boheler, hijo de una caracterizada familia de Río Cuarto, que entregó un ejemplar del proyecto al Intendente Ing. Renato De Marco. Taquini proponía la creación de la Universidad Pampeana en Santa Rosa (L.P.) o Río Cuarto., La determinación del Intendente y su Secretario de Gobierno Dr. Ever Barbero, a quienes se sumaron otros emprendedores como lo sería más adelante esta gestión, fue el punto de partida de una acción comunitaria excepcional.

Para completar este pantallazo sobre la historia del gran acontecimiento, permítasenos reproducir el concepto sobre Universidad que define el proyecto de Taquini: “La Universidad es una institución que conserva el conocimiento por la documentación, lo incrementa por la investigación y lo transmite por la docencia; todo ello con una finalidad específica: la de formar al hombre instruyéndolo y educándolo para vivir en la sociedad a que pertenece con libertad y en dignidad; capacitándolo así para ser útil así mismo y a sus semejantes y para llevar el nivel de vida espiritual y propios y el de la sociedad en que actual”.

EL PLAN DEMOSTRACIÓN I - II y III NOVIEMBRE DE 1969²

Desde la visita del Dr. ALBERTO TAQUINI y el Dr. ENRIQUE URGOITI el 18 de septiembre de 1969, la posibilidad de creación de una Universidad Nacional había generado una formidable expectativa en la ciudad. Reuniones, consultas, proyecciones a futuro, opiniones eran temas que habían captado el interés general. Asambleas en el Teatro Municipal con cientos de representantes de instituciones, estudiantes secundarios movilizados y todo un clima de gran fervor.

El 5 de noviembre visito por razones profesionales al Dr. Ever Barbero –Secretario de Gobierno Municipal- En un momento me dice que el 11 de noviembre, Día de la Ciudad, vendría el Gobernador de Córdoba, Ing. Huerta y que en la Municipalidad se prepararía una reunión con 20 o 30 personalidades locales, para solicitar apoyo al alto funcionario por la causa de la Universidad. Espontáneamente le respondo que me parece que un objetivo de tan gran importancia, debiera intentarse la mayor convocatoria posible.

La respuesta del Dr. Barbero, que revelaba alguna discrepancia con mi sugerencia, fue: “¿Qué harías vos en este caso?” La respuesta casi sin pensarlo y tal vez utópica fue: “Llenar la Plaza Olmos!” La mirada de Barbero fue una contundente expresión: “Estas loco...”

Bajando la escalera recordé que en 25 de Mayo 536 vivía mi Abuela, y que yo tenía allí una Olivetti Lettera. Estaba a 5 cuadras de la Olivetti. Allí fui, La Lettera en la mesa, papel borrador, dos hojas con el “proyecto” que es elemental, simple, accesible, conclusión que saqué dos horas después al leerlo. Pensaba también que estábamos a solo cuatro días del objetivo y que Barbero podía tener razón. Que se me había ido la mano. Quizás debiera haber cuantificado en 200 o 300 personas en Plaza Olmos. Llenarla era duro. Vuelvo a lo del Dr. Barbero y le entrego el Plan...

Luego, estando en el almacén Irigoyen, viene el dueño y me dice con cierto asombro: “Lo llama el Intendente”. Contesto a De Marco que me cuenta que está en su Despacho con sus Secretarios y algunos vecinalistas. Que mi plan está “aprobado”, pero hay quienes lo consideran inviable. Puede venir para aquí?. Con mucho gusto, salgo ya. Llego al Palacio Municipal, casi como quien va al Everest, Se arma el debate y entre los sí y los no dije: Es posible...yo me hago cargo...! Se hizo. Se llenó la Plaza. Se sumó el Gobernador con todo.



Así se colmaba la “Plaza Olmos” como muestra del excepcional movimiento comunitario que apoyó la idea. Más de 10.000 personas

DÍA DE LA CIUDAD Plan Demostración I - PLAZA OLMOS 11 DE NOVIEMBRE DE 1969

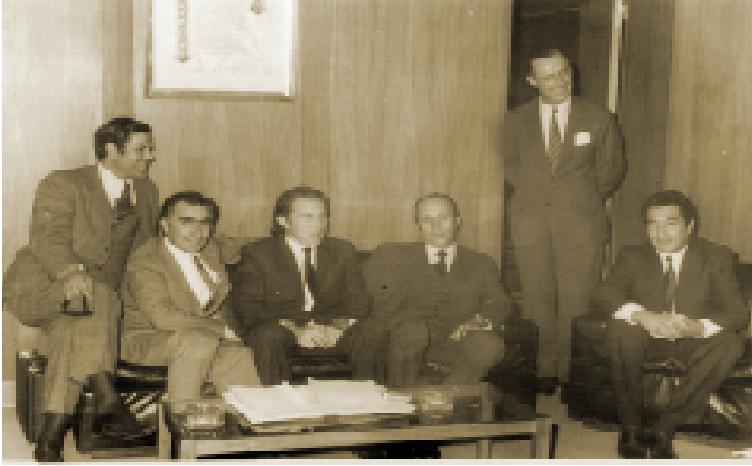


El Gobernador Ing. Roberto Huerta visita Río Cuarto el Día de la Ciudad, y los actos se inician ante una multitud de más de 10.000 personas en Plaza Olmos.

Frente al micrófono el Gobernador Huerta, a su izquierda el Sr. Intendente Ing. Renato De Marco y a su lado al Sr. Victor Yoma, autor del Plan Demostracion. Así se iniciaba la gestión de tan alto objetivo: la creación de una Universidad Nacional en Río Cuarto.

PRIMER AUDIENCIA CON EL MINISTRO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN 23 DE DICIEMBRE DE 1969

En la foto, tomada en el despacho del Dr. Taquini, ese 23 de diciembre los miembros de la Comisión analizan la documentación a presentar al Ministro, Dr. Dardo Pérez Guilhou, con datos estadísticos, educativos, económicos, sociales y de toda índole, que avalaban la iniciativa de Río Cuarto.



Observamos (de derecha a izquierda) Sr. Víctor Yoma, (Parado) Dr. Enrique Urgoiti colaborador del Dr Taquini. Dr. Sadi Rife. Sr. Jorge Arriague. Sr Luis Raul Roca, delegado CGT.

OPERATIVO “LEONES” FIESTA NACIONAL DEL TRIGO 8 DE MARZO DE 1970



Gobernador de Córdoba Ing. Roberto Huerta, ya sumado a la gestión de la Comisión Fundadora. Informa al Intendente De Marco que el 8 de marzo -5 días después- acompañaría al Presidente de la Nación, Gral Juna C. Onganía, en la Fiesta Nacional Del Trigo a realizarse en la localidad de Leones (Pcia de Cba), con posibilidades de lograr una audiencia. El Gobernador sugiere ir en caravana de autos y colectivos para presionar dicha audiencia.

Urgente se programa el “Operativo Leones”, una caravana de autos con carteles pensando en unos 20 o 30 coches.

Pero estaba flotando lo acontecido el 11 de noviembre del '69 en Río Cuarto y con ciertas adaptaciones, se despliega una acción intensa muy promocional en un clima de gran expectativa.

En la foto superior, frente al Palacio Municipal, se observa la salida hacia Leones de 20 omnibus, seguidos de una caravana de casi 200 automóviles.

Cuando se desplazaba el coche presidencial, en el acceso al Parque del Trigo, una nube de papel picado daba un tono festivo al acontecimiento y sorpresivamente se elevaron cientos de carteles pidiendo la Universidad. La audiencia fue a la noche y facilitó la invitación para visitar Río Cuarto, lo que ocurrió el 18 de abril de 1970.

CRECEN LAS ESPERATIVAS POR LA UNIVERSIDAD: EL ANUNCIO DE ONGANÍA EN RÍO CUARTO



Publicación: Diario El Pueblo (Río Cuarto, 18 de abril de 1970). Fotografía tomada de: creaciondeunrc.blogspot.com.ar/

“OPERATIVO RELÁMPAGO”

3 AVIONES CON LOS RECTORES DEL C.P.U.N.

Era el 15 de octubre de 1970, día jueves. Seguíamos avanzando en sumar adhesiones, iniciadas a casi un año en 1969 con el Plan Taquini. Ese día, alrededor de las 13 hs. nos llama desde Buenos Aires, donde residía el exgobernador de Córdoba, Ing. Huerta, que seguía colaborando con la Comisión. Llama y dice: “Yoma, el próximo lunes 19 se reúne el C.R.U.N. (Consejo de Rectores de Universidades Nacionales), organismo que depende del Ministro de Educación Dardo Pérez Ghilou, (declarado opositor al proyecto de Taquini, con el que mantuvimos un duro cruce en la audiencia del 23 de diciembre pasado) y se va a tratar el proyecto de Río Cuarto (...) Tienen todo dispuesto para rechazar y archivar sin vuelta el caso. La información es de fuente absolutamente confiable y confirmada. Lo que no hagan antes del lunes 19, no lo podrán hacer nunca más!!”

La reacción fue inmediata. Jamás se nos ocurrió abandonar la gestión. Ganándole tiempo al tiempo, armamos un plan que pudo parecer utópico, pero aplicamos el principio de: “No hay peor gestión que la que no se hace”. Y surgieron ideas, alternativas, evaluaciones, cálculos con la tremenda limitación del tiempo. Solo dos días: viernes y sábado!!

Por unanimidad, lo bautizamos “Operativo Relámpago”. En qué consistió? Llamamos una vez más al Presidente del Aero Club, Roberto Martínez Oberlin, y pedimos 3 aviones para salir el viernes de madrugada. Mientras se llamaba a todos los rectores por teléfono y se acordaba una entrevista en su ciudad, por otro lado, los “académicos” redactaban una muy dura nota para los rectores, con fundamentos sólidos, con justificativos inapelables y con un final de firmeza singular: los responsabilizábamos del futuro de la educación superior de nivel universitario, si descartaban nuestro proyecto, y en consecuencia el de las Nuevas Universidades.

Viajamos a Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Mendoza entre otras ciudades a entrevistar a los rectores. El lunes, a solo 72 horas de recibida la impactante mala noticia, quizás por la suma de factores coordinados nos llegó del mismísimo. Ing. Roberto Huerta y del Dr. Alberto Taquini la gran noticia: El Proyecto de la Universidad Nacional de Río Cuarto fue aprobado por el C.R.U.N.!!! Y lo más importante: Se ponía en marcha el Plan de Nuevas Universidades que irreversiblemente continuaría en Argentina, permitiendo la plena vigencia de la igualdad de oportunidades, el desarrollo de las diversas regiones, un gran impulso para el postergado interior, creación de fuentes de trabajo legítimo y disponer de las condiciones imprescindibles para ser partícipes de la nueva era del conocimiento y las comunicaciones.

DÍA HISTÓRICO NACE LA UNIVERSIDAD NACIONAL Ley 19.020 1 DE Mayo DE 1971



Discurso del Presidente Gral Agustín Lanusse, antes había hablado el Sr. Luchinni por la Comisión Fundadora, Todo Por Radio Nacional (LRA) y por onda corta.

En Plaza Olmos, frente al Palacio Municipal, en el palco especialmente levantado y ante una multitud de más de 10.000 personas, el Presidente de la Nación Gral. Alejandro Lanusse firma la ley que convierte a Río Cuarto en ciudad universitaria, quizás el mayor acontecimiento desde la fundación de nuestra ciudad, concretando la meta del Plan Demostración III.

Jornada inolvidable, emocionante, cuando en el punto culminante el locutor oficial de LRA Radio Nacional dio lectura al texto:

“En uso de las atribuciones conferidas por el artículo 5° del Estatuto de la República Argentina, el Presidente de la Nación Argentina sanciona y promulga con fuerza de ley:

Art. 1° - Crease la Universidad Nacional de Río Cuarto”

Allí estalló una ovación impresionante. Era el triunfo de las esperanzas y la alegría de los hombres maduros, la emoción de los jóvenes y las lágrimas de los viejos. Acallados los aplausos y las voces de reconocimiento, prosiguió la lectura:

“Art. 2° - La Universidad Nacional de Río Cuarto tendrá su sede en la ciudad del mismo nombre, se regula por las disposiciones

*legales y reglamentarias aplicables a las universidades nacionales
y comenzará a funcionar el 1° de enero de 1972”.-*

*Firmado: A. A. Lanusse y siguen las firmas de funcionarios - Mi-
nistros del Gobierno.-*

Luego hizo uso de la palabra el Ing. Alberto Lucchini en nombre de la Comisión, destacando que la nueva institución, en virtud de los rigurosos estudios de factibilidad y del Plan de Desarrollo diseñado, se haría orientada hacia las ciencias agropecuarias para el desarrollo de la vasta zona de influencia y destacó muy especialmente el rol fundamental del esclarecido equipo de lúcidos y brillantes académicos que impusieron la idea y que merecen un alto reconocimiento, especialmente los Doctores Alberto Taquini y Enrique Urgoyti, gestores del proyecto nacido en 1968, en Chilecito (La Rioja), durante un coloquio de intelectuales cuando el Dr. Taquini expuso la propuesta sobre *“Adecuación de la Enseñanza Universitaria Argentina a las necesidades del desarrollo”*. De ahí surgieron los planes para proveer de recursos humanos de alta capacitación e incorporarse a nuestra región, importante productora de bienes de gran demanda que generan fuentes de trabajo y riqueza a la sociedad toda.



COMISIÓN FUNDADORA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

1971- UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO -2016

La UNIVERSIDAD cumple 45 años. Ello nos transporta al septiembre de 1969 cuando en el firmamento de Río Cuarto surgió la esperanza, la ilusión, el gran objetivo que parecía una utopía...

Pero pudo más la perseverancia, la fe, la convicción, la certeza de que si sumáramos a la comunidad, era posible.

Y así fue, Ahora con los años nos reviven recuerdos, afectos, conclusiones, una fuerte sensación y el impacto de ver la realidad de hoy y el vacío de los que ya no están, con quienes compartimos esos años inolvidables y que mucho merecen máxime cuando ahora sinceramente gozamos de un privilegio no buscado, que se traduce en el trato que nos brindan gente como Ustedes, en la confianza que nos dispensan, en el afecto sincero y en un reconocimiento que surgió naturalmente quizás como fruto de lo logrado con vocación, con pasión, con entrega y convicción.

Estamos muy agradecidos y permítasenos hacerles llegar un afectuoso saludo para todos los que integran esta Casa de Altos Estudios, en las personas del Señor Rector ROBERTO ROVERE y del Señor Vice-Rector Señor JORGE GONZALEZ.-

Con nuestra más sincera cordialidad:

Dr. ALBERTO TAQUINI - VICTOR YOMA - HERNAN VIOLA
OSVALDO CHIARAMELLO - RAUL ROCA - RICARDO ALANIS

Primera sección.

...HISTORIAS DE LA
UNIVERSIDAD O DE
acontecimientos
QUE LA IMPLICAN...

*Tengo miedo del encuentro
con el pasado que vuelve
a enfrentarse con mi vida.
Tengo miedo de las noches
que pobladas de recuerdos
encadenen mi soñar.
Pero el viajero que huye
tarde o temprano
detiene su andar.*

(Le Pera, *Volver*, 1935)



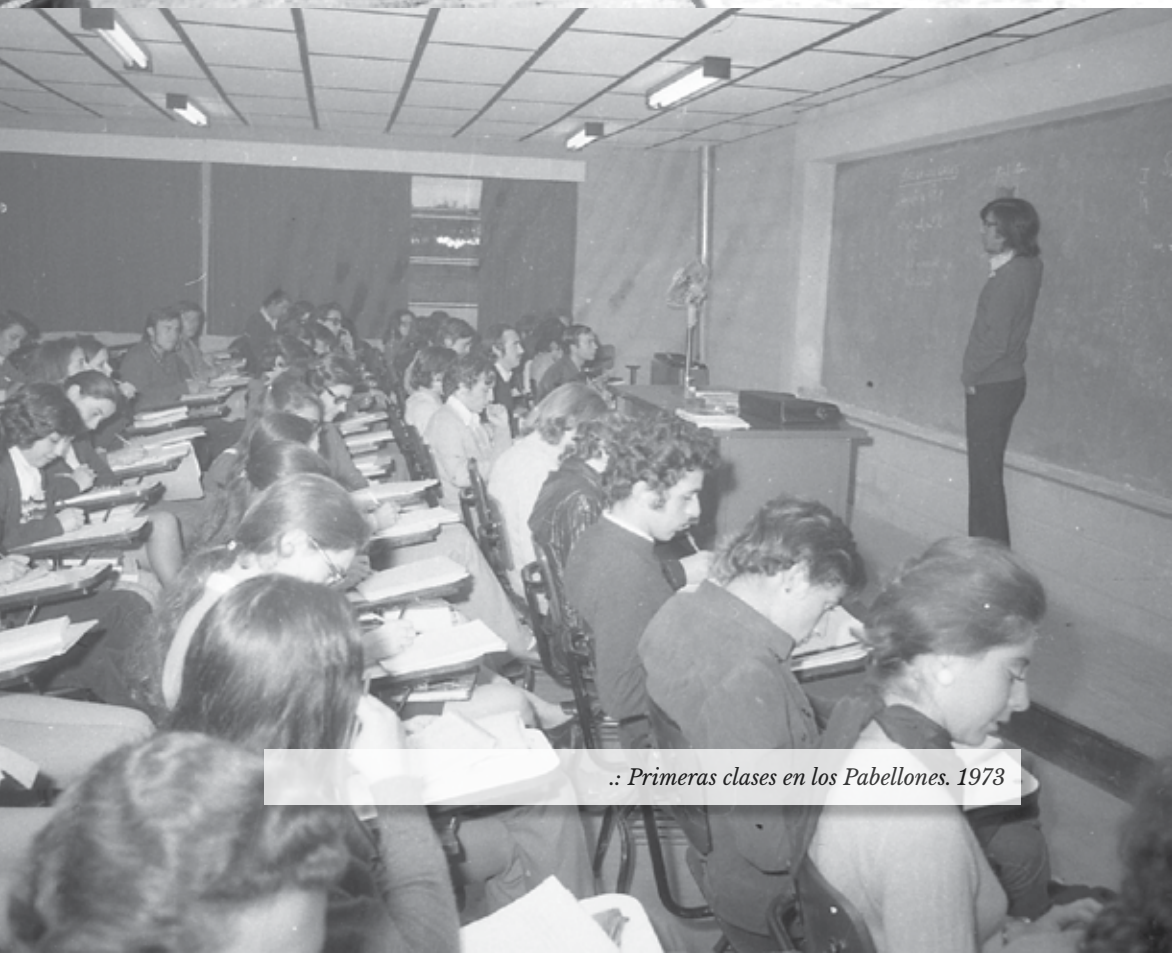
:: Anfiteatro Gral. San Martín. 2016



:: Jornada de Defensa de la Universidad Pública. 2016



.. Portal de ingreso a la UNRC. 1972



.. Primeras clases en los Pabellones. 1973



.: Laboratorio. 1973



.: Laboratorio. 2016

1.

BREVE HISTORIA DE LA UNRC

Ángel Cella¹

La HISTORIA DE la Universidad Nacional de Río Cuarto es un derrotero de pujas y contrastes, luces y sombras, marchas y contramarchas, hasta natural botín de guerra político y militar, según las épocas -en segundo orden después del Municipio local-, transcurrida en una ciudad que opera como capital de una región influyente de Córdoba, una de las cinco provincias núcleo de mayor producción primaria, de un país institucionalmente inestable durante 53 años, hasta 1983.

Su existencia institucional de 45 años atravesó ese sinuoso recorrido y ha salido airosa pese a los inevitables antagonismos que la signaron.

Esto es así en parte. En otra, fue una conquista cultural trascendente para una región potencialmente poderosa, en la que Río Cuarto, ciudad estrella, la creación de la Universidad Nacional le hizo vivir un crecimiento intelectual pero a la vez una contienda política de intereses de grupos inicial, legítima pero interesada, entre la educación superior pública, de gestión estatal y privada.

La importancia de la Universidad se expresa en estos contextos, de diferentes maneras. Como fuente de trabajo es

¹ Ex miembro de la comunidad universitaria.

mayor que el propio Municipio, aunque tenga el segundo presupuesto de la ciudad, a veces recortado por razones no bien entendidas en las crisis, otras por interpretaciones polémicas ideológicas. Su presupuesto representa una inyección económica para el medio, al que hay que sumarle el aporte económico que representa la concentración del alumnado regional y de otras provincias argentinas. La Universidad del Estado aporta, no saca. Brinda estudios superiores gratuitos, no cobra tasas como el Municipio por retribución a servicios. Es la índole y función de cada institución.

Para comprender esta lectura, más allá de los objetivos distintos, uno educativo superior y otro de bien común, su poder institucional y su presupuesto la hacen apetecible para la dirigencia como plaza política, aunque se haga política universitaria, no partidista, sin que pierdan por ello sus conducciones identidad ideológica. La Universidad, en definitiva, también es un centro de poder.

El Municipio es poder político, la Universidad es poder intelectual pero también institucional, sin perder coloratura ideológica, abierta al debate de las ideas. Ambos, Municipio y Universidad, concentran fortaleza de conducción, aunque no compiten, más vale se complementan, a pesar de que no necesariamente hayan encontrado armonía continua a lo largo del tiempo. La comunidad necesita de ambas, compartiendo objetivos comunes.

La Universidad ha tenido un recorrido accidentado a lo largo de cuatro décadas y media de existencia. Ha sido el espejo inevitable del andar político institucional y del poder fáctico que ha vivido la Argentina en ese mismo tiempo. Ha sido un país en miniatura soplado por la fronda política. Nada dejó de atravesarla. Coincide su trayectoria con etapas de esplendor y de opacidad republicana de los ciclos vividos en el último medio siglo. Hay que reconocer sí, que en tiempos democráticos, salvo excepciones, convivió en autonomía plena y libertad de cátedra. Y cuando no tuvo autonomía, no descuidó su prestigio como centro de estudios pero no aportó al debate del pensamiento.

Entre 1986 y el presente ha tenido un perfil progresista en su conducción, en la formación académica y profesional y ha sido más participativa e interdisciplinaria en el conocimiento producido. Nunca navegó las aguas del neoliberalismo en la nueva democracia. Sus conducciones con diferentes matices gobernaron desde la centro- izquierda y el progresismo. Su alumnado en la Federación Universitaria de Río Cuarto fue de la centro izquierda de Franja Morada a la izquierda democrática en sus diferentes coloraturas. De sus 45 años de existencia, los últimos treinta han tenido independencia y recupero del ámbito de la discusión.

Caminó otro andarivel. Pasó del “pensamiento único” impuesto por los hechos a la libre deliberación. La libertad

de cátedra se internalizó como derecho del docente y garantía del alumno a pensar según sus convicciones, sin violentar sus conciencias.

La experiencia nacional entre la imposición de la doctrina del “ser nacional” de las dictaduras y el “deber ser” institucional de la democracia no dejó de ser traumática, pero la Universidad se preparó para etapas mejores. La mordaza y la ceguera ideológica la supieron penetrar con alguna resistencia pero la restitución del régimen democrático le sacó las vendas. Se interactuó con el pensamiento en libertad, propio de una Universidad.

La UNRC también ha sido y es -como que es una síntesis de todos sus tiempos- una comunidad de trabajo de empujados proyectos académicos, de investigación, extensión y transferencia del conocimiento, aún en momentos de oscurantismo político.

Patentó la propiedad intelectual de sus investigaciones, implementó carreras con modalidad a distancia, doctoró a sus profesores, tiene experiencias de franjas horarias para estudiantes que trabajan y superó las pruebas de acreditación de la CONEAU (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) de sus carreras, entre otras realizaciones.

También tuvo retrocesos y fracasos. Algunos proyectos de investigación no prosperaron, otros fueron rechazados por considerárselos supuestamente subversivos y hubo carreras que se cerraron y se reabrieron como Trabajo Social y Ciencias de la Educación por su supuesta ideologización. Se cerró una Escuela de Arte, por parecidas sospechas. Se quemaron 800 libros durante la dictadura, un sacrilegio académico. La orden fue dada por autoridades nacionales, no por el interventor de turno. Si no hay libre albedrío intelectual sin violencia moral donde se guarece la libertad del hombre, no hay Universidad como cuna del conocimiento.

Pero hubo iniciativas que procuraron recuperar la oportunidad y el empuje. Se implementó el Sistema de Ingreso para Alumnos Mayores de 25 años, sin título secundario, que tuvo muy pocos egresados. También contribuyó a la formación de dirigentes para la función pública para los municipios de la zona mediante cursos institucionales dentro de ADESUR, una asociación institucional que la Universidad creó con la región.

Tiene políticas de apoyo a los estudiantes, que además de becas de distinta índole, montó en la era autónoma un comedor universitario que hoy sirve 750 raciones diurnas. La Universidad ha sido un complemento sustantivo y enriquecedor para la vida regional.

Tuvo una mirada académica, científica, literaria, política y artística del mundo cultural contemporáneo que la ha rodeado, distinguiendo a personalidades y saberes para alum-

brarse. Otorgó títulos de Doctor Honoris Causa a prestigiosos cultores del conocimiento, valores e ideales como Ernesto Sá-bato, René Favalaro, Paulo Freire, Raúl Alfonsín, Adolfo Pérez Esquivel, Eduardo Falú, Estela de Carlotto y Evo Morales, entre otros.

Como todo reducto enciclopédico, la Universidad como institución educativa en democracia es una parábola del pensamiento humano que absorbe todas las ideas y las procesa pero no las cristaliza. Siempre las expone al cambio para hacerlas crecer.

Aunque no siempre haya sido así en la casa de altos estudios local. Como se dijo, dejaron su sello las épocas. El conocimiento no tiene patria aunque la propiedad intelectual sea una defensa de las propias ideas producidas como capital social. Como centro del conocimiento, así ha procedido en contextos políticos diferentes de país desde 1986 -en términos generales- nuestra casa de altos estudios.

La historia de la institución, como queda dicho, se sucedió atravesada por los vaivenes de cada ciclo pero a casi medio siglo de existencia la Universidad de Río Cuarto está robusta, intenta renovarse constantemente y siempre busca el futuro.

Ninguna institución está exenta del conflicto político institucional propio o impuesto pero es perfectible. Erró, acertó, apostó, pero sobre cada crisis supo construir una oportunidad. Así hizo realidad el lema con el que nació: “*Creer, Crear, Crecer*”.

Hay testimonio de esto. El Consejo Académico y Científico de España ubica a la UNRC por su compromiso académico y sociocultural entre las primeras 20 casas de altos estudios estatales de las 47 existentes en el país.

RUMBO PERSEVERANTE

En democracia la vida académica y científica universitaria no es lineal pero sí libre, universal y profunda aunque no necesariamente desprovista de vicisitudes. A la UNRC le tocó transitar desde que se fundó el 1º de Mayo de 1971, por la Ley 19.020, dos dictaduras cívico militares, dos gobiernos nacionales civilmente inconclusos -Alfonsín y De la Rúa- y las presidencias electivas más largas que el país ha tenido en su historia -Menem y el matrimonio Kirchner-, que la expusieron a vivencias y cambios, ora pacíficos, ora drásticos por la concepción diferente que tuvieron de la vida de los claustros universitarios.

A caballo de concepciones políticas antagónicas, nuestra Universidad pública y gratuita -por momentos no ne-

cesariamente libre-, sea en el neoliberalismo estático no sujeto a discusión o el progresismo pragmático, en democracia o en gobierno de facto cívico-militar, se abrió paso y no perdió el rumbo regional para la que fue creada. Amordazada o no, no perdió consciencia de su rol de formadora con sentido de territorialidad.

Creó carreras de vanguardia -ejemplo, Ingeniería en Telecomunicaciones-, las puso al servicio de la demanda académica, formó docentes e investigadores propios -muchos de ellos revistan en el CONICET-, ofrece a su alumnado enseñanza superior y de posgrado y amplió su espectro de investigación atendiendo las necesidades regionales.

Por eso es oportuno exponer una síntesis de su quehacer, cuando la casa de altos estudios cumple 45 años, en coincidencia con el Bicentenario de la Independencia Nacional. No es poco ocupar con su historia en la región casi una cuarta parte de la existencia como país políticamente emancipado. También su casi medio siglo es culturalmente representativo en la historia de la Villa de la Concepción del Río Cuarto, fundada en 1776, en la línea de fortines que demarcaba el límite de la civilización de entonces. Habla de la impronta de su impronta institucional.

La Universidad pasó de la intervención federal con rectores nombrados directamente por el Poder Ejecutivo Nacional, cuya autonomía política y académica le fue arrebatada por el gobierno de facto de Juan Carlos Onganía en 1966, hasta los conductores electos por las asambleas universitarias a partir del decreto nacional 154 del Programa de Normalización Institucional de las Universidades de 1986 dictada durante la presidencia de Raúl Alfonsín, cuyo ministro de Educación era Carlos Alconada Aramburú. Los tiempos violentos del país, en el interregno democrático entre 1973 y 1976 -gobiernos de Cámpora, Perón y Martínez de Perón- relegó también hasta 1986 la normalización universitaria.

También pasó a estar bajo el imperio de dos leyes universitarias. La primera promulgada por Raúl Alfonsín, la de la normalización. La segunda promulgada por el gobierno de Carlos Menem, que dejó abierta la puerta al arancelamiento que no se produjo, salvo excepciones. Recientemente se invadió la autonomía de la Universidad como tal, por el gobierno de Cristina F. de Kirchner. Una ley del poder político dispuso el ingreso irrestricto a las universidades -deseable pero con nivelación asistida- a las carreras con cupo, potestad propia de la autonomía universitaria. Se le atribuyó intenciones electorales. La justicia en primera instancia dispuso la inconstitucionalidad de la norma por respeto a la autonomía universitaria.

La falta de infraestructura física y de masa crítica docente no deja de ser un inconveniente serio al ingreso irrestricto. En la generalidad de las casas de altos estudios estatales no existe el cupo de ingreso, caso concreto la Universidad

de Río Cuarto. Otra cosa son los cursos de nivelación, con el acompañamiento tutelar que evita el desgranamiento inicial de cohortes de ingresantes para no frustrar vocaciones.

No debe extrañar ni sorprender que la UNRC, como institución de la formación profesional regional, sea la síntesis de idas y vueltas. Es la pluralidad que no descarta la diversidad ni el disenso sino al contrario, porque hace al mundo del discernir que, por definición, es parte de la esencia de la Universidad como tal. La UNRC da cobijo abarcador a todas las teorías, que han enriquecido su cantera del conocimiento interdisciplinario que reclama una mayor capitalización social.

Tal vez, esto último sea una deuda mutua de la Universidad y la sociedad regional, aunque los intentos se reiteran buscando la mutua inserción.

Sus 45 años de investigación en diferentes disciplinas es posible que hayan dejado jirones de traspaso de conocimientos pendientes, pese a los vasos comunicantes que mantienen la multiplicidad de entidades e instituciones sectoriales con la casa de altos estudios y viceversa.

Otro intento para ganar pertenencia en la comunidad, es “la Universidad Barrial”, un programa recientemente lanzado por la gestión del rector Rovere para acercar la Universidad a quienes por diversas razones no pueden acceder al campus. Presentado en Barrio Alberdi, ofrece 20 cursos de capacitación en los rubros Cultura, Deportes, Oficios y Recalificación Laboral, además de Formación Ciudadana. Acá docentes, nodocentes, graduados y profesionales pueden ofrecer sus propuestas de talleres. La propuesta es para todas las edades. Consustanciar la Universidad con toda la comunidad, además de sus alumnos, es un proyecto para insertar la casa de altos estudios en diversos estratos sociales. El intendente Juan Manuel Llamosas ha resuelto integrarse al programa por su contenido social.

EL CAPITAL ACADÉMICO

La UNRC, desde sus comienzos forjó su planta de profesores con docentes e investigadores fogueados en otras casas de altos estudios prestigiosas, que querían dejar el agobio de las grandes urbes y concursaron con jurados escogidos, hasta que sus propios egresados fueron ganando espacio en las cátedras locales. Los docentes foráneos, sin que se integraran a un coto ajeno a la ciudad, generaron algunos recelos internos que se fueron superando con el tiempo.

La inserción de la UNRC al entorno regional -del que proviene parte importante de sus alumnos- siempre fue difícil. Para la propia ciudad, en parte aún es una institución de extramuros, aunque hoy esté actualmente integrada a los ejidos urbanos físicos de Holmberg y de Las Higueras. Río Cuarto,

un medio muy localista, hoy la tiene no obstante incorporada al patrimonio educativo cuando sus autoridades y docentes ya son hijos del territorio.

La Universidad la sienten como propia los padres locales y regionales que tienen sus hijos cursando no tanto así el resto de la comunidad, sin que deje sentirse una ciudad con Universidad. El sentimiento de pertenencia debe potenciarse.

Una mayor complementariedad entre Universidad y Comunidad Regional, además de formar profesionales, mejorará la calidad de vida de sus habitantes. No hay institución formativa, de investigación y de extensión del conocimiento en la región con mayor potencialidad que la Universidad. Debe ser aprovechada al máximo, no sólo en la formación, que como tal, sólo es un eslabón de la función universitaria.

La sociedad del conocimiento y la educación continua son factores modernos y decisivos de la igualdad y movilidad social ascendente de los países y sus pueblos.

Contar con una Universidad Nacional es una ventaja comparativa para un polo de desarrollo regional con un rol de primarización de la producción que debe avanzar. Sigue siendo un proyecto ambicioso pero demorado -del que hay algunas muestras como "Bío 4" que produce bioetanol con maíz departamental como combustible más ecológico-, sumar valor en origen.

Hay aportes que se multiplican. Junto al convenio para impulsar el polo de desarrollo tecnológico mencionado se le acaban de abrir las puertas a la UNRC por parte de la Agencia de Innovación Tecnológica creada por ley por el gobierno provincial para hacer de Río Cuarto la Capital Alternativa Agroalimentaria que incorpore ese valor en origen para darle un tenor productivo más sofisticado, más rentable y sustentable. Los mismos intendentes reclaman que Río Cuarto lidere un proceso regional que procure una mejor producción y bienestar general, en la que la UNRC está convocada por el gobierno de Córdoba.

Como premisa hay que cambiar la mentalidad, la inversión para que arriesgue y no se haga reserva de valor sólo en "ladrillos" y en divisas. No alcanza con los proyectos y las propuestas sino que hay que atraer la inversión. La Universidad puede ampliar su aporte, ser soporte en la investigación, que haga agroindustria y contribuya a crear trabajo industrial genuino, de calidad y bien remunerado, que haga más estable la ocupación y evite la exportación a granel.

Las facultades de Agronomía y Veterinaria, de Ingeniería, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales y Ciencias Humanas desarrollan centenares de proyectos de investigación en todas las áreas de interés de la región y producen conocimientos respaldados en la idoneidad, experiencia y prestigio de sus equipos.

La UNRC, en 45 años de vida, ha profesionalizado la calidad de la enseñanza, la docencia y de sus egresados contribuyendo a la actividad productiva de la ciudad y la región, en un nivel reconocido en el país.

PROYECTO SUPERADOR

La Universidad Nacional ha sido un proyecto superador para la ciudad y la región. Por su sostén estatal, a veces sub-presupuestado, aseguró la permanencia de más posibilidades de desarrollo y más calidad académica y científica. Fue escogida en 1971 para poner en marcha el denominado Plan de Nuevas Universidades elaborado por Alberto Taquini, ex decano de la Facultad de Bioquímica y Farmacia de la UBA, en los años sesenta, un universitario imaginativo y estudioso, basado en la necesidad de acercar la formación universitaria específica a distintas regiones del país.

La creación de la UNRC fue una fundación cultural reconocida por la Nación a la región. El Estado le dio y le da sustentabilidad institucional. Desde su fundación, Río Cuarto se fortaleció y tuvo otra proyección en el país, más allá de todos los avatares.

Un paréntesis en esta breve historia. Es de rigor aceptar y sería injusto no reconocer los afanes universitarios privados en la ciudad. Un educador inquieto, que fue ministro de Educación por tres meses durante la intervención federal de la Provincia del vice-comodoro Roberto Huerta en la bisagra de las décadas de los años sesenta y setenta, Héctor Silvestre Tenaglia, un profesor de Física y Química, graduado en la Escuela Alejandro Carbó de Córdoba, fue un pionero. Fue el promotor de dos emprendimientos privados: el Instituto Superior de Ciencias (1959) y la Universidad del Centro (1962), de los que fue rector, ambos desaparecidos pero que introdujeron a la ciudad en otro nivel de la enseñanza.

Otra cosa fue la disputa de cómo se creaba la Universidad Nacional, con presupuesto del Estado como se creó. Esa fue una historia aparte. Hay que suponer que, pese al proyecto atrayente de tener una universidad nacional, las instituciones privadas, de economía dificultosa, veían poner en peligro la existencia de sus propias casas por el ingreso gratuito.

Río Cuarto siempre fue una comunidad con capacidad de iniciativa propia. Su mote de “El Imperio” deviene de su intención de formar una provincia propia, cuando los gobiernos provinciales se negaban a escuchar sus requerimientos en el siglo XIX. Nunca se escindió ese espíritu colectivo emprendedor. En el caso de la Universidad hubo estrategias distintas pero sin perder de vista el objetivo. Aciertos y equívocos pero lo hecho, hecho está.

La Universidad fue un logro fuerte, basado en una palanca de presión -difícil de sostener con gobiernos cívico militares- de la que no se apartó pueblo alguno del sur provincial. Paralelamente los gobiernos de facto se sentían tentados por proyectos sociales y educativos que provenían de sectores intelectuales porque los acercaba políticamente a la gente.

El primer roce fuerte que produjo el proyecto de una Universidad Nacional para la comunidad y la educación rio-cuartense fue el montaje en su origen. Onganía (1966-1970) y Alejandro Agustín Lanusse (1971-1973), cabezas de golpes de estado, se sintieron atraídos por el “Plan Taquini” de Nuevas Universidades, basado en su regionalidad. A uno le faltó el coraje de crearla y el otro, más audaz, vino a Río Cuarto, ley en mano, suscribiéndola en una tarima montada sobre la explanada del Palacio Municipal frente a la plaza Olmos, cubierta de alumnos secundarios y público, en una jornada gris y de pertinaz llovizna.

Cuajaba el proyecto superador por su institucionalidad estatal, al tiempo que la comunidad política y educativa crujía porque existía previamente una universidad privada que quería sobrevivir. Tenía el derecho ganado de la iniciativa pero el nuevo proyecto político tentador como plan decidido desde las altas esferas de gobierno pudo más y concluyó su existencia.

Los presidentes castrenses siempre se desvivieron por una concentración popular, por una plaza llena de gente que los aclamara. Siempre creyeron atraer porque la sociedad los consentía, para sobrellevar el “caos”. Nunca fueron solución política, ni económica, ni moral. Para aquellas épocas el prejuicio porque gobernarán los militares con algunos sectores civiles no espantaba. Los interregnos de gobiernos civiles y castrenses se habían naturalizado como alternancia, en una especie de enfermedad institucional. No creaban sentimientos de culpa cívica en la gente. Hoy nos hemos curado de esa patología política.

La oportunidad de aquella plaza colmada la tuvieron los dos. Onganía -quien fue el primero que recibió a Taquini e inicial partidario de la creación de la UNRC-, la tuvo cuando inauguró el monumento a Lucio V. Mansilla, en Avenida Sabbattini y Perón en 1969. Luego con las autoridades locales se trasladaron a la plaza Olmos y ante otro paseo colmado, ante el pedido de la gente a viva voz de la apertura de la Universidad, no tuvo la audacia para el anuncio.

Lanusse también tuvo su plaza y la aprovechó, en el mismo paseo cívico municipal, donde se formalizó la creación. A Lanusse, que tenía planes políticos -quería constituir el Gran Acuerdo Nacional (GAN) para impedir la vuelta al poder de Perón en 1973- no le resultaron, pero la Universidad de Río Cuarto se fundó, entre otras de aquel plan, y quedó en pie.

La campaña civil de la región había dado su resultado, aunque la decisión había partido de un gobierno cívico militar. El nuevo patrimonio intelectual se había alcanzado, después se pluralizaría. Se había vencido, se creía, aunque nunca se lo admitió, la resistencia al temor de que crear nuevas universidades con el patrocinio del Estado era sembrar el riesgo de construir focos de conflictos político estudiantiles, en distintos lugares.

Ese pensamiento pudo detener a Onganía, quien había desalojado e intervenido las universidades en 1966 en la tristemente célebre noche de los “bastones largos”, particularmente en la UBA, para sofocar la rebeldía juvenil por la caída del gobierno de Arturo Illia, un presidente republicano y honrado. Había otros que pensaban al revés: hacerlo era desorganizar áreas ya demasiado pobladas de alumnos como Buenos Aires, Córdoba y La Plata, que las hacían potencialmente riesgosas.

El ex jefe del Ejército del propio Illia -Onganía-, que lo había reemplazado de hecho, en 1966 terminó eclipsando su estrella por el “Cordobazo” del 29 de mayo de 1969, cuando esa “unidad en la acción” tan temida de estudiantes y trabajadores convirtieron la capital cordobesa en un polvorín deflagado.

Volviendo al planteo sobre la naturaleza del origen, ¿cuál era el choque de intereses en Río Cuarto por el impulso a crear la Universidad Nacional? El asentamiento del proyecto como se dice. ¿La Universidad del Estado se creaba de cero con presupuesto propio o sobre la estructura de la Universidad del Centro? Los educadores privados querían “nacionalizar” la UC o que coexistiera con la universidad privada. En el contexto de la época el gobierno analizando el cuadro de situación optó por crear una Universidad del Estado, dentro de un plan que lo había hecho suyo.

Era un desencuentro de grupos políticos y de intereses educativos pero detrás del proyecto de la UNRC se supo amalgamar un movimiento comunitario regional representativo que se mantuvo ajeno a la connotación militar de entonces.

Costó pujas pero los alumnos de la universidad privada fueron finalmente absorbidos por la institución estatal y recibieron sus títulos de egresados. Fue lo importante. También docentes de la universidad privada pasaron con el tiempo a revistar en muchos casos en la estatal. Era un capital académico útil. Con cierta “grieta” en la sociedad local, no tanto regional, la nueva Universidad Nacional buscó su camino y lo halló.

El sector privado sentía que transfería un espíritu universitario y el esfuerzo de una década. Miradas distintas. Hoy la UNRC está plantada, a veces con fondos mochados -una miopía- pero segura de su rumbo.

En la Argentina, no se habían creado nuevas universidades en el sistema nacional desde las fundaciones de la Universidad de Cuyo -Mendoza- y del Sur -Bahía Blanca-, muchos años atrás. El perfil regional de la nueva casa de altos estudios riocuartense con carreras como Agronomía, Veterinaria, Contador Público, ingenierías Mecánica y Electricista, sin perjuicio de las disciplinas humanísticas, la pusieron a tiro de las apetencias comarcales -una rica región agropecuaria con epicentro en la ciudad- y de las aspiraciones de otros sectores, que reforzaron aquel petitorio comunitario masivo.

Profesionalizar y darle volumen a la empresa pequeña y mediana familiar variopinta regional fue un fuerte incentivo para su creación, a través de la formación de sus futuros egresados. La fundación de la Universidad jerarquizaba la mitad sur de la provincia, cuando el distrito sólo contaba en el ámbito oficial con la Universidad de Córdoba en la capital provincial -creada en 1613- y una delegación regional de la Universidad Tecnológica Nacional en San Francisco. Este dato pone de relieve la trascendencia en perspectiva que supuso la fundación de la UNRC.

La creación de la UNRC y el plan que la contenía tuvo otra resistencia. Las universidades nacionales de entonces conformaban una elite, y sus rectores una clase intelectual que veían como una competencia sin jerarquía el plan de nuevas casas de altos estudios estatales.

Pero el proyecto fue serio. Profesores de distintas universidades del país -como queda dicho- elegidos por concurso y el respaldo de un Plan de Desarrollo de la UNRC, aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación, le dieron a la institución base cierta y paulatino prestigio en el país.

LOS IMPULSORES

Párrafo aparte merece la llamada Comisión Pro Universidad Nacional de Río Cuarto, luego devenida en “Comisión Fundadora”, con el respaldo del entonces intendente de facto Renato De Marco y que se sumaron figuras notables de la época como el ex intendente de la UCRI, Ricardo Martorelli; el director de la “Escuela de Artes y Oficios” -Colegio Industrial-, Alberto Luchini. Humberto Aguilar, distinguido docente; Lorenzo Cocco, de la Sociedad Rural; Telésforo Almaraz, de la CGT Regional, y el empresario Osvaldo Collosa, por sólo citar a algunos integrantes. El grupo de personalidades representaba un arco ciudadano que le dio fortaleza al proyecto que contaba con buena prensa. No faltaron algunas instituciones que respaldaron a la Universidad del Centro en su estrategia pero el apoyo popular a la nueva casa de altos estudios fue decisivo.

Esta Comisión tuvo un gran operador en los hechos, Víctor Yoma, un joven comerciante con cintura políti-

ca, de agenda múltiple, que supo inyectarle dinamismo a las gestiones que apuntalaron la iniciativa. Era secundado por un inquieto estudiante, Jorge "León" Harriague, un joven posteriormente víctima, según comentarios de la época, de la desaparición de personas. Hoy a Yoma, de avanzada edad, se lo ve con carpetas bajo el brazo, que contienen documentos de aquella época. Tal era el entusiasmo que lo animó desde su creación. A Yoma, el rector Alberto Cantero lo distinguió, por su empeño, de aquel grupo de emprendedores.

Los miembros más activos de la Comisión Pro Universidad fueron personas que costearon con sus bolsillos flacos los viajes y las demás gestiones. Habían tomado partido por un proyecto con compromiso ciudadano. Hubo momentos que quedaron aislados por cambios de las autoridades de facto pero no abandonaron el objetivo. Organizaciones culturales, sociales, empresarias, sindicales y de todo tipo se sumaron al atrayente fin, mientras la pugna sorda por su naturaleza jurídica se daba en las sombras y a veces a la luz del día.

Después de aquel 1° de mayo, la UNRC, resuelto su estatus jurídico como una nueva Universidad Nacional, arrancó su vida institucional con oficinas en el Palacio Municipal y aulas usufructuando las del Colegio Nacional de calle Baigorria. Después con la donación de la Sucesión Remo Ré, de un campo de 100 hectáreas al noreste de la ciudad, junto al río, comenzó otra etapa. El Proyecto Campus impulsado por la Comisión Pro Universidad y el Ministerio de Educación permitió comenzar a levantar los primeros pabellones de techos de chapa y paredes de ladrillos huecos que inicialmente albergaron los primeros pupitres.

El primer rector organizador era Sadí Ubaldo Rifé -después nombrado con el tiempo Doctor Honoris Causa de la casa de altos estudios-, un profesor de la Facultad de Bioquímica y Farmacia de Buenos Aires, de la cual como se dijo había sido decano el creador del Plan de Nuevas Universidades, Alberto Taquini. Fue una construcción intelectual y material muy laboriosa pero un proyecto que todos querían que se consolidara.

Desde la edificación del primer galpón pasaron por la administración de la casa de altos estudios rectores organizadores interventores nombrados por el Poder Ejecutivo, democráticos y *de facto*, de izquierda y derecha, que dominaron el escenario ideológico hasta 1983. Pero salvo períodos excepcionales, había mordaza para la discusión abierta. Alfonsín puso en marcha la normalización universitaria con su asunción.

Después de Rifé, vinieron interventores como Juan José Castelli, Augusto Klappenbach y Jorge Luis Maestre, entre otros.

Los meses de Klappenbach se caracterizaron por el "asambleísmo" para tomar todo tipo de decisiones como la

creación de una carrera, la recomendación de la designación de profesores o una reglamentación para el alumnado. La horizontalidad de las decisiones fue su momento. Los saltos cualitativos de la vida de la Universidad tuvieron los matices más diversos

Entre 1971 y 1983 -también durante las presidencias de Perón e Isabel Perón hubo intervenciones y las universidades no llegaron a normalizarse-, la vida universitaria en general fue plana como ocurría en el resto de las actividades comunitarias donde el debate político estuvo ausente, salvo excepciones como las de Klappenbach. O existió con violencia sectaria entre 1973 y 1976.

En los años de gobiernos peronistas fueron expulsados de la Universidad decenas de docentes e intelectuales de izquierda concursados que venían de otras casas de altos estudios para evitar la persecución ideológica. Otros iban presos y se recuerda la muerte dudosa de uno de ellos en la Central de Policía. También personal no docente no comulgante con la fracción de turno sufrió los despidos.

En Río Cuarto funcionaban con vigilancia discreta sólo las corporaciones empresarias, algunos clubes y el Municipio, aquellas instituciones libres de sospechas subversivas. No había libertad ni discusión de ideas. La prensa del país era un espejo del facto de turno. Acá ocurrió otro tanto, se reflejaba a los grandes medios. Todo adquirió una asepsia insípida.

El estudiantado pudo distraer menos tiempo en la actividad gremial e ideológica, pero la Universidad como caja de resonancia del palpitar político intelectual era inexistente. No tenía alma. Había contracción al estudio pero todo era desideologizado, no había matices. Se estudiaba lo que se imponía. Nadie oponía una idea. Todo era como se permitía, monocolor, ideológicamente inexpresivo.

No había diversidad de pensamiento. La doctrina del “ser nacional” del militarismo ataba la lengua y mataba los cuerpos si se osaba desafiar esa consigna que encubrió un genocidio. La vida universitaria también era atravesada por esos miedos.

Ese largo tiempo vivido fue convulsionado y temeroso, había un control férreo sobre el estudiantado considerado foco de conspiración. La militancia clandestina de los jóvenes fue mayor en el denominado Proceso de Reorganización Nacional. En Río Cuarto, hubo una treintena de jóvenes desaparecidos, algunos alumnos de la Universidad. Fueron años de riesgo y temor.

La normalización

En 1986, ya con el país abierto a las libertades individuales como derecho adquirido, en plena recuperación democrática, el rector normalizador Ricardo Omega Petrazzini -le había precedido otro que renunció, Juan Carlos Pereira Pinto, ambos nombrados por el PEN-, presidió la asamblea de 60 miembros que eligió democráticamente el primer rector.

Dos senadores nacionales radicales, ambos de Río Cuarto, Fernando Hugo Mahum y Conrado Hugo Storani, que representaban a Córdoba, época de esplendor político radical en la ciudad, con Miguel Ángel Abella como intendente, habían influido en la designación de estos rectores de tránsito democrático.

La etapa de la normalización terminó de relajar el ceceo ideológico y se sancionó el primer Estatuto de la casa de altos estudios. La Universidad echó a andar nuevas estructuras. Fueron memorables las ponencias pronunciadas en las asambleas, sobre todo el contrapunto entre los líderes estudiantiles Américo Balmaceda -Franja Morada- y Eduardo Acastello -ex candidato a gobernador por el kirchnerismo-, que le pusieron calor a los debates. Confrontaban por darle vuelo a la vida democrática en la Universidad. Otro tanto hacían los asambleístas docentes. Había estallado con vehemencia el silencio de tantos años cautivo en los claustros.

Petrazzini, con presiones de su partido, la UCR -el reino pero democrático de las internas-, que resistió el nombramiento de “punteros” durante su gestión, cumplió su “cometido en 15 meses”. Adaptó el Estatuto de la Universidad de Cuyo para la Universidad local, logró concursar con creces el porcentaje exigido de profesores para normalizar la vida universitaria -el Ministerio de Educación imponía el 50% más uno de los docentes- y convocó a la Asamblea Universitaria que el 22 de abril de 1986 eligió el primer rector, Roberto Seiler.

Petrazzini había nombrado decanos normalizadores de las facultades. Juana Josefa Chessa, en Ciencias Exactas; Jorge Luis Lenardón en Agronomía; Alberto José Chiáchera en Ciencias Humanas; Américo Torresi en Ingeniería, y Heraldo Darío Remondino en Ciencias Económicas ocuparon esos cargos. Por otra resolución rectoral, se integró el Consejo Superior Provisorio con los cinco decanos, con el presidente de la Federación Universitaria de Río Cuarto, Américo Balmaceda, y los delegados Víctor Savy y Eduardo Acastello.

Seiler, profesor titular de Agrometeorología, que había acompañado como Secretario de Ciencia y Técnica la gestión de Petrazzini, recién doctorado en la Universidad de Columbia, Missouri, EE.UU., -hoy es director nacional de Prevención de Emergencias-, fue el primer rector electo, por dos votos de diferencia sobre Alberto Cantero. Esa Asamblea inicial en la que votaron 60 miembros, profesores, estudiantes y

graduados, duró 11 horas, hasta las tres y media de la madrugada. Fue un hecho histórico en la Universidad.

Egresado de la Universidad de Córdoba como ingeniero agrónomo, Roberto Seiler, nacido en Isla Verde, en nuestra provincia, fue el rector más joven, 35 años, que ha tenido la casa de estudios. Hizo fórmula con el economista Santiago Gastaldi, ejerció dos períodos de dos años cada uno, como reza el Estatuto aprobado en asamblea durante el periodo de normalización y perdió su segunda reelección en 1990 frente a Alberto Cantero, que no se presentó en 1988. Después Cantero lo hizo dos años más tarde, para permanecer nueve años al frente de la Universidad, tras 3 reelecciones.

La Universidad tuvo tres ingenieros agrónomos -Seiler, Cantero y Leónidas Cholaky-, un licenciado en matemáticas -Marcelo Ruiz-, un ingeniero mecánico aeronáutico -Oscar Spada- y el actual médico veterinario Roberto Rovere, electos como rectores.

Seiler había adquirido relación y consenso en sectores investigadores de la Universidad, antes de llegar al Rectorado desde su cargo de secretario de Ciencia y Técnica de la Universidad. Esa fue parte de su base electoral para alcanzar la conducción, apoyado por Petrazzini, un rector normalizador riocuartense, de arraigada familia radical, que tuvo diálogo en su gestión y era renuente a los reportajes. Petrazzini, también era impulsado como candidato por un sector de su partido, pero se negó a serlo.

Seiler salió de una lista de candidatos que los colaboradores inmediatos presentaron a Petrazzini, a su pedido. Éste llegó a conocerlo y a valorar sus antecedentes al desempeñarse como secretario de Ciencia y Técnica. Hugo Storani, riocuartense, que era por entonces Director Nacional de Asuntos Universitario de Alfonsín, lo consideraba “el mejor candidato”, en ese momento.

La etapa de Seiler fue de “normalización” interna. A la Universidad, que había desembocado en la era democrática después de un largo letargo político-institucional, le llevó tiempo en reglamentar el Estatuto y su vida interna. Fue una tarea ardua. Los claustros se acomodaban de a poco a la nueva realidad pero Seiler se dio tiempo para no desatender la vida académica, aparte de la actividad científica y técnica.

Al primer rector le preocupó la “apertura de la Universidad”. Quería “incorporarla a la ciudad y a la región”, sostenía. No sólo para recibir sus alumnos sino para compartir el quehacer comunitario. Eran semanales sus viajes a pueblos de la zona para entrevistarse con sus intendentes y conocer sus inquietudes.

Siempre hubo un afán de integrarse que no se ha logrado totalmente y por el que deben las gestiones encontrar una estrategia eficaz. Hay conocimiento producido y se debe

hallar el modo de que sea demandado. Hay inversión de la propia comunidad con sus impuestos y debe aumentar su calidad de vida tanto en el área rural y urbana con su Universidad. Un ejemplo: investigaciones sobre la producción de energía no convencional como eólica y solar pueden ser herramientas para abaratar costos, mejorar el medio ambiente y aportar al autoabastecimiento energético hoy perdido. El gobierno nacional trabaja en estos temas.

Seiler implementó el primer sistema de becas e impulsó el SICUN, Sistema Universitario de Cuarto Nivel con otras universidades del centro del país para darle cabida a los doctorados, firmó los primeros convenios de intercambios estudiantiles de grado con universidades brasileñas, hizo el segundo Proyecto Campus con el que se sectorizó por áreas el predio universitario y presidió en los últimos seis meses de su gestión el CIN, Consejo Interuniversitario Nacional, ente coordinador de la vida de las universidades.

Cuando expiraba su segundo mandato, se conformó el gobierno cuatripartito -sectores peronistas aportaron por fuera para que ello ocurriera ya en el menemismo-, incorporándose el claustro no docente a la asamblea universitaria con 6 miembros con voz y con voto.

La Universidad normalizada vivía ya en plena autonomía académica y autarquía financiera. En libertad de ideas y debate asegurado. Las organizaciones estudiantiles y los sectores docentes le habían impreso un nuevo vuelo y se respiraba otro aire en las casas de altos estudios. La bisagra institucional había alentado una Universidad plena, con sus logros y carencias, en una época en que el presidente Alfonsín había declarado una "economía de guerra" para el país por los momentos difíciles que se atravesaban -camino a la hiperinflación- y "era difícil sacarle más presupuesto para las universidades".

También pasó con De la Rúa pero recortó fondos para las universidades que influyeron en su renuncia. Hubo protestas masivas de docentes y estudiantes de las comunidades universitarias públicas reclamando más presupuesto. Con Cavallo redujeron los sueldos también. Es una debilidad incomprensible de los gobiernos echar a mano al presupuesto universitario para paliar otras demandas.

El actual gobierno se dice defensor de la Universidad Pública y que no persigue una universidad de élite. Este posicionamiento debe ser evidenciado en la dotación necesaria de fondos públicos.

Hay un detalle de cómo la Universidad de Río Cuarto ayudó a forjar un nuevo perfil de vida cívica para aquellas épocas. Para los primeros tiempos de la normalización universitaria ya estaba revelado el cruel pasado reciente de la última dictadura militar que horrorizaba y se quería concientizar a las nuevas generaciones de que sus atrocidades no podrían

volverse a repetir. Era el “Nunca Más” desde la perspectiva universitaria.

El reemplazo flagrante por los estatutos militares y pisoteo reiterado a la Carta Magna y la convalidación de lo actuado por los gobiernos cívico militares por las distintas cortes supremas entre 1930 y 1986 -pocas leyes fueron derogadas de esos 53 años cuando volvía la democracia alternativamente-, llevaron al Consejo Superior a incorporar en los currículos de las distintas carreras la asignatura Estudio de la Constitución Nacional.

La iniciativa sirvió para apuntalar el culto al respeto a las instituciones. Hoy, a 33 años de sus restituciones definitivas, ayudó en su momento a fortalecer la conciencia cívica de jóvenes que no habían experimentado esas épocas excepcionales de los “años de plomo”, la noche política más oscura del siglo XX.

EMPRENDIMIENTOS ÚTILES

Antes de seguir, cabe hacer algunas observaciones. En los años de la Universidad intervenida hubo emprendimientos útiles que superaron las coyunturas y hasta hoy perduran. Son datos de la historia universitaria.

El rector Jorge Maestre (1974-1976), médico cordobés radicado en Río Cuarto, sustituyó el Sistema Departamental de Enseñanza instituido por Rífe por el régimen de facultades que hoy subsiste y funciona. Los bachilleratos agrotécnicos para la enseñanza media creados en localidades de la región para sustentar la etapa previa de los futuros ingenieros agrónomos y veterinarios fue una buena idea. En este proyecto fue secundado por su secretario general Humberto Aguilar, director del Colegio Nacional Nocturno N°2 de Río Cuarto y destacado pedagogo local.

Maestre, sanjuanino de origen, dirigente de juicio sereno, estudió Medicina en Córdoba y militó en el peronismo, llegando a ser presidente de la Federación Universitaria de Córdoba. Dirigente histórico del PJ, con otros interventores debieron conducir la Universidad en un período tenso bajo la presión de la derecha loperreguista.

Es de imaginar lo difícil que era producir hechos académicos y científicos medidos y plurales, en medio del debate político antagónico en un país en que se exponía la vida por sostener las ideas. La concepción de la Universidad abierta a las ideas como fuente de la educación superior en una Nación envuelta en la violencia intestina era una tarea poco menos que imposible. Una administración universitaria desplazaba una tendencia y ponía otra en su lugar, vorazmente. Aunque se cumpliera una tarea docente o técnica, unos eran

los buenos y los otros los réprobos y viceversa. La vida universitaria no tenía sosiego, como cualquier otro estamento del Estado. Eran tiempos en que los rectores tenían custodia armada en su antedespacho.

El advenimiento al poder por tercera vez de Juan Perón el 12 de octubre de 1973 creó la esperanza del aquietamiento de las pasiones por su giro autocrítico pero no alcanzó para dar paso a un país pacificado y a una vida universitaria libre y ordenada. El paso a la clandestinidad de Montoneros, después del 1° de mayo de 1974, desató una violencia incontrolable con las "Tres A" del ministro López Rega, que creó el caldo de cultivo para la más sangrienta dictadura.

Era triste y a la vez intimidante en la Universidad local que la palabra y el diálogo eran silenciados por portafolios con armas o guardaespaldas con pistolas bajo las axilas al amparo de trajes de impecable corte. Esto se vivió en la Universidad de Río Cuarto.

Eran épocas que felizmente las actuales generaciones de estudiantes no experimentaron pero que deben conocer, que son también para otro "Nunca Más" como clima en los claustros.

Otros rectores. Cantero

Después de dos períodos de Seiler, Alberto Cantero, profesor de Agronomía y Veterinaria, fue 9 años rector entre 1990 y 1999, cuando su aureola universitaria de "hacedor" atrajo el voto independiente que lo eligió intendente de la ciudad. Fue electo por primera vez en 1990, participando el claustro nodocente con voz y voto. Lo acompañó en la fórmula Justo Sorondo Ovando, un profesor de la Facultad de Ciencias Humanas. La conducción cambiaba de signo político pero todo democráticamente.

Tras ser elegido unos días antes decano de Agronomía y Veterinaria, Cantero alcanzó el Rectorado. Abundó en realizaciones. Gestor con ascendencia en la comunidad universitaria, ejerció el poder tres períodos de dos años y el último de 3. En su segunda reelección se estrenó el voto directo y ponderado impulsado en 1993 y aprobado por Asamblea.

La UNRC fue la casa de altos estudios pionera en este sistema electoral. La ampliación de la participación directa de los miembros de la comunidad universitaria en la elección de sus principales autoridades hizo obsoleta la elección indirecta de rectores y decanos a través de las asambleas. Fue la primera en materializar este instrumento de democracia interna, que se propagó a otras casas de estudios.

La primera ponderación del voto directo -luego Oscar Spada la modificó para hacer "más democrática la partici-

pación de los claustros”, sostenía-, contemplaba el 58,33% para el estamento docente, 25% para el estudiantil y 8,33% para graduados y nodocentes.

La casa de altos estudios ya había sido pionera en incorporar al gobierno universitario el claustro nodocente en 1990 que conformó el gobierno cuatripartito e intervino en la primera elección de Cantero. En sus gestiones fue acompañado entre su primera y tercera reelección por Jorge Anunziatta, docente de Ciencias Exactas, como vicerrector.

El tiempo prolongado de su gestión le permitió realizaciones importantes en lo académico y científico, además de ejecutar obras de infraestructura. Aumentó el porcentaje de profesores tiempo completo concursado, inició la evaluación externa de la Universidad y reglamentó el número de materias que debían aprobar anualmente los estudiantes para mantener la regularidad.

A Cantero se lo “veía” en Río Cuarto por su capacidad de gestión de fondos como “menemista” pero en su administración no actuó como tal. Consiguió refuerzos de fondos para la gestión académica, de ciencia y técnica y para obras de infraestructura y defendió la autonomía de la Universidad de los recortes presupuestarios de los años `90. Menem, por otra parte, era consciente de la imagen favorable que despertaba su quehacer de rector y lo tentó dos veces para ser candidato político pero eludió ser impulsado como convencional constituyente en 1994 y como diputado nacional en 1997. Se le escucha decir que “había sido elegido para ser rector” y no especuló políticamente. Tal vez, ya maduraba su proyecto de ser intendente de la ciudad y no habría querido abandonar el “territorio”.

El Canterismo tuvo descendencia y también distanciamientos. Lo sucedió quien había sido secretario general de su gestión, el ingeniero agrónomo Leonidas Cholaky, un docente chileno afincado en Río Cuarto después del derrocamiento de Salvador Allende en la vecina nación. Del equipo de Cantero surgieron con él 3 rectores. Fueron los otros dos Cholaky y Oscar Spada.

A Cantero y Spada con el tiempo los separó el enfoque sobre el papel de la conducción ante la tragedia suscitada en 2007 en la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería donde murieron cinco docentes y un alumno, siniestro que abrió un surco profundo en la sensibilidad de la comunidad universitaria. Miembros de la conducción de Spada hoy gobiernan la Universidad con Roberto Rovere, ex secretario general del ex rector. La influencia inicial del “canterismo” después se diluyó.

Cholaky llegó al poder universitario enfrentando a Carlos Marchesini, ex decano de Ciencias Económicas por varios períodos, identificado con la UCR, que también había dirimido sin éxito la rectoría con Cantero, en su segundo pe-

río. Cholaký, en su reelección, obtuvo sin rivales en 2002 el 70,28% del voto directo ponderado, el más alto de la historia de la Universidad democrática, contra el 29,72% de votos en blanco.

Cantero, en cuanto a la gestión, en lo académico promovió hasta entonces el mayor porcentaje de profesores con dedicación exclusiva, 50% del total de 500 profesores de planta y 700 auxiliares y fijó en un 50% el porcentaje de materias aprobadas por año para mantener la regularidad del alumnado y mejorar su rendimiento académico. Concluyó sus mandatos con 12 mil estudiantes de grado y 600 de posgrado, con 7 mil egresados. Se llevaron de 33 a 40 las carreras de grado y se crearon 8 maestrías y 3 especializaciones con evaluación externa, según Memoria del Rectorado de Cantero.

En la infraestructura edilicia del campus, construyó la nueva Biblioteca Central -que inauguró la ex ministra de Educación Susana Decibe-, levantó 6 mil metros cuadrados de aulas y anfiteatros y amplió por compra a 165 hectáreas el campus universitario.

También creó sendas estructuras de alojamiento destinadas a alumnos de la región y docentes visitantes. Construyó residencias estudiantiles gratuitas con el apoyo de municipios y cooperativas de la región.

Dio impulso a la relación institucional de la Universidad con municipios y comunas, creando ADESUR, un ente para intensificar la cooperación comunitaria y la formación institucional de sus funcionarios. Este convenio perdió consistencia en los periodos posteriores por problemas financieros de la Universidad y de los municipios de la región pero continuó la interacción. Se creó también Radio Universidad y el Canal universitario.

Cantero formó parte de Convergencia Universitaria, el movimiento interno que lo llevó a la rectoría, como también a Cholaký y Spada. Como queda dicho tenía ascendencia universitaria, aunque generaba ciertos bolsones de resistencia por algunas decisiones. Soportó por cuestiones del momento, como otros rectores, tomas estudiantiles de la casa de altos estudios propias del folklore de la vida universitaria.

Después de nueve años, teniendo la chance de ser nuevamente reelecto -no existía como ahora por estatuto la prohibición de una segunda reelección-, dio por "concluido su ciclo". Su administración había trascendido los muros del campus como un rector de perfil ejecutivo y el PJ necesitaba un candidato a intendente "fuerte" que lo hiciera retornar al Palacio de Mójica, lo que consiguió al cabo de 26 años de la nueva democracia.

CHOLAKY

Cholaky, su secretario general, con “chispazos” con Cantero que nunca trascendieron los muros del Rectorado, llegó al poder con el apoyo de la estructura que se había constituido durante la anterior gestión. Antes de ser su secretario general, se había desempeñado también como decano de Agronomía y Veterinaria.

Cholaky, acompañado de Spada, a quienes los unía una particular afinidad personal, desde el arribo al país procedente de Chile -se había hospedado en el hotel familiar de su compañero de fórmula- surgieron como binomio propuesto en una reunión de secretarios que presidió Cantero y triunfó en las elecciones. Otra fórmula que circuló entre los claustros, por entonces, fue la de Jorge Anunziata - Osvaldo Simone pero no llegó a discutirse formalmente en el seno del oficialismo. La oposición, como consta anteriormente, aprontó otra vez a Marchesini pero la elección terminó 57,4% a 34,95% a favor de Cholaky.

Ambos, Cholaky y Spada, se acompañaron entre 1999 y el 2005. Cholaky le habría propuesto invertir la fórmula en 2002 pero Spada no aceptó. Les había tocado, en la crisis terminal del gobierno de la Alianza, remar con un presupuesto reducido por la grave situación económica de aquella época. El recorte presupuestario del Sistema Universitario Nacional originó manifestaciones públicas de rechazo que reunió a todas las ramas de la educación, a sus gremios y organizaciones estudiantiles. A Cholaky le tocó gobernar la Universidad en tiempos de recesión, con restricción de fondos.

La Nación le llegó a deber a su administración cuatro millones de pesos de aquel momento y por ese retraso ya recortado y subejecutado se recurrió con un amparo a la Justicia Federal. Eran épocas de vacas flacas y difícil gestión. Lo importante era mantener la educación de grado sin perder solidez. También administró hasta donde pudo para crecer en infraestructura.

Cholaky, figura querida y respetada en la comunidad universitaria, de personalidad severa pero no carente de calidez humana, creó una carrera que constituyó una explosión de la matrícula universitaria por aquel entonces: Abogacía. El proyecto se había originado en la Facultad de Ciencias Humanas, cuando su decano era el constitucionalista Ricardo Muñoz. Era una especialidad cercana y atractiva para los alumnos de la región que reunió en su primer año una inscripción de 1.500 alumnos, aunque ingresaron muchos menos después del entusiasmo inicial y las exigencias propias de la carrera.

Sus seis años fueron “difíciles” para el país y “el Sistema Público de Enseñanza”. Cholaky, apasionado por la “educación pública y gratuita” -en su país estuvo arancelada hasta que el segundo gobierno de Michel Bachelet le otorgó estatus gra-

tuito- consideraba a la educación “una inversión estratégica”.

En su gestión 338 docentes lograron sus títulos de cuarto nivel, se crearon nuevas carreras -entre ellas, la mencionada de Abogacía- y ocho de postgrado; se implementó el ciclo básico en la Modalidad a Distancia en carreras de Ciencias Económicas, vinieron a la Universidad 150 profesores extranjeros a dictar cursos y se capacitaron 700 profesores de nivel medio con postulación. Se dio apoyo escolar a estudiantes secundarios en riesgo, se triplicó el número de alumnos del PEAM (Programa de Adultos Mayores de 50 años) y se llevó a la UNRC al quinto lugar de publicación de libros en el país con su Editorial Universitaria, dentro del Sistema Universitario Nacional.

Se mejoró la relación docente-alumno y 76 trabajadores nodocentes que cursaron el ciclo secundario creado en la Universidad recibieron sus títulos habilitantes. En infraestructura, se construyeron aulas con capacidad para 2.130 butacas. Estos datos fueron extraídos de su discurso-balance de la última colación de su segundo mandato.

En uno de sus últimos reportajes como rector, dijo que quería que lo recordaran como “un defensor de la educación pública”. Y lo fue.

Cuando dejó el Rectorado tuvo una emotiva despedida de diversos sectores de la comunidad universitaria. Cabe citar que la gestión de Rovere homenajeó al desaparecido rector, imponiéndole su nombre a la calle colectora de ingreso al campus.

Spada

Spada, que con Cholaky fueron los rectores con más experiencia de gestión por su participación en distintos gobiernos, accedieron a la conducción de la UNRC -ambos se iniciaron como secretario Técnico y de Servicios y secretario general de Cantero desde 1990, respectivamente-, con su Plan Estratégico Institucional concibió a la Universidad como un “bien social, con excelencia académica, moderna y eficiente, además de multiplicadora del conocimiento socialmente útil y público”. Así reza en el Estatuto en vigencia, que modificó en parte la Asamblea Universitaria. En esa reforma, el mandato de los decanos se dispuso dejarlo en tres años y extender a cuatro el del rector.

Spada, profesor efectivo de la Facultad de Ingeniería, era un hábil lector de la vida universitaria, que le permitió una difícil convivencia con una comunidad universitaria sensibilizada por el trágico accidente ocurrido en la Planta Piloto en 2007 de la unidad académica de donde provenía.

Tenía una porfía en sus convicciones: “El conocimiento universitario debe ser útil a la sociedad”, decía; algo que le cuesta a la casa de altos estudios, no demandada lo suficiente por la comunidad regional. Los conocimientos producidos por la Universidad deben ser más aprovechados en la transferencia de ciencia y tecnología.

En su primera gestión, Spada alcanzó los 1.064 docentes investigadores, consiguió financiamiento para 200 proyectos de investigación y fomentó otros 400 con aportes propios. Aumentó un 60% el presupuesto del área de Ciencia y Técnica y tuvo un crecimiento anual del 193% del presupuesto para la docencia de grado, según los registros de su gestión.

El PEAM alcanzó los 1.800 alumnos en 74 talleres -hoy suman 80-. En acuerdo con la Municipalidad de Río Cuarto, se montó su nueva estructura de funcionamiento en un área del predio del Paseo de El Andino. La relación con el intendente Juan Jure fue fluida y productiva. No lo fue así entre Cantero y Rins, que después se enfrentaron por la Intendencia, en la que el ex rector no alcanzó la reelección.

También la gestión de Spada aumentó en un 50% el presupuesto del Programa Nacional de Becas para acompañar el financiamiento del alumnado que requería ese beneficio. Estas realizaciones se desprenden de su memoria de gestión del 2005-2008 acompañado como vicerrector por el médico veterinario Juan José Busso, en cuyo período hubo 24 colaciones de grado. El médico veterinario Aníbal Bessone fue su compañero de fórmula en su segunda gestión.

Spada fue presidente rotativo del CIN y realizó una sesión plenaria en el campus del organismo al igual que Seiler y Cantero, en su momento.

Al final del primer período de Spada, un acontecimiento desgraciado -el suscitado en la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería el 5 de diciembre de 2007 donde explotó un tambor con hexano, usado para experimentar un refinado de aceite comestible- signó parte sus dos administraciones, que no le impidió ser reelecto en abril del año siguiente.

La tragedia se cobró la vida del alumno Juan Politano y de los docentes investigadores Miguel Mattea, Liliana Giacomelli de Ceballos, Carlos Ravera, Damián Cardarelli y Gladys Baralla.

La comunidad universitaria vivió como un tajo en sus sentimientos el hecho que terminó con la condena de varias autoridades, responsables de áreas docentes por estrago culposo. El pago de la indemnización a los deudos de las víctimas por resarcimiento moral mediante un acuerdo judicial con dinero del Ministerio de Educación tensó las relaciones entre el propio Spada y Cantero, por no coincidir en qué momento debía efectivizarse la reparación económica a los familiares afectados. Cerca suyo se dijo que Spada también se

sintió invadido en su autoridad porque Cantero había dejado de ser el rector que debía tomar las decisiones.

En el Estatuto reformado por Spada, se modificaron los porcentajes del voto ponderado por claustros y se fijó una sola reelección por cuatro años para el rector. También, se modificó la composición de la Asamblea Universitaria, del Consejo Superior y de los consejos directivos de las facultades.

En un intento de “mayor democracia” –decía Spada- entre las proporciones del voto directo ponderado para elegir autoridades, propuso que ningún claustro tuviera una representación mayor al 50% pero encontró resistencia en los docentes, cuyo estamento finalmente vio reducido su 58,33% de cuota parte al 53%. Los alumnos mantuvieron su original 25% y el resto, graduados y nodocentes, repartieron por partes iguales su porcentaje (11% cada uno). Aunque de espíritu progresista, el claustro docente adoptó una posición conservadora y corporativamente no quiso ceder su primacía en la elección del gobierno universitario.

Spada gobernó la UNRC dos períodos de tres años cada uno y no superó por una mínima diferencia la prueba para acceder a un tercer mandato cuando intentó inaugurar el gobierno de cuatro años de duración. La comunidad universitaria se decidió por un cambio. Ganó Marcelo Ruiz, profesor del Departamento de Matemáticas de la Facultad de Ciencias Exactas y ex secretario general del gremio docente, luego cercano al gobierno kirchnerista, que había hecho una oposición al Rectorado de Spada por su postura en el caso del lamentable accidente, además de disentir con otras políticas de su conducción. Lo acompañó el docente Javier Salminis de Agronomía y Veterinaria. El resultado final en segunda vuelta fue 49,25% a 48,65%, una polarización casi absoluta.

RUIZ

Ruiz puso en la gestión particularmente un acento social. “El compromiso de la Universidad con la democratización de la sociedad y el abordaje de sus problemáticas sociales y ambientales” fue una de sus consignas. Entre sus principales acciones, se destacan la creación del “Observatorio de Derechos Humanos”, la “participación proactiva en las comisiones Municipal y Provincial de la Memoria”, las jornadas de “Construcción de Ciudadanía de las Mujeres” y de “No a la trata de personas”. Otras de las realizaciones de su gestión fueron la “Primera Jornada Nacional de la Diversidad” y charla debate sobre “Los jóvenes y el Código de Faltas”, temas sensibles de la problemática social.

Se crearon el Consejo Social y el Observatorio de Conflictos Socio Ambientales, abordándose temáticas vincula-

das a la “Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual”, Cooperativismo, Agroecología, Micro-emprendimientos Familiares, Salud Mental y Universidad, Preservación y Control del río Cuarto, Bosque Nativo, Adicciones y Discapacidad. También hubo actividades de Promoción de Inclusión Socioeducativas y Jornadas sobre el Pensamiento Crítico, además de interactuarse con los intendentes de la región.

La Memoria y Balance 2011-2015 de Ruiz destaca la firma de 207 convenios de prácticas profesionales y pasantías. Habla también del fortalecimiento del Programa de Becas con un incremento del 233% de los recursos en tres años. Reformó -de acuerdo a esa memoria de gestión- el Sistema de Ciencia y Tecnología, con participación de la comunidad local y regional en las prioridades y se potenciaron las áreas de Graduados, Posgrado y PEAM. El informe indica que el total de inversiones en obras públicas y equipamiento, parte de ellos en ejecución y licitación, fue por 75.220.117 pesos. También se creó la Secretaría de Trabajo en el organigrama universitario para atender los problemas laborales.

ROVERE

Por primera vez un rector -Ruiz- no obtuvo su reelección en 2015 y el poder volvió a la descendencia de gestiones anteriores. La mayor parte del equipo de Spada, encabezado por quien fuera su secretario general, Roberto Rovere, ex decano de Agronomía y Veterinaria, obtuvo una ventaja en la victoria, inicialmente “inesperada” sobre el candidato oficialista. Sacó una diferencia que no tenían en sus cálculos de casi 20 puntos. “Teníamos confianza pero no esperábamos estos porcentajes”, dijo la dupla ganadora que integró el ex secretario de Economía de Spada, Jorge González.

Cuando se presentó el binomio poco más de un mes antes del comicio, se advirtió la fuerza electoral que podría traccionar. Cuatro decanos (Agronomía y Veterinaria, Ingeniería, Ciencias Económicas y Ciencias Humanas), un ex rector (Seiler) y ex funcionarios como el ex vicerrector Aníbal Bessone, Ricardo Roig, Lucía Fortuna, Enrique Bérnago, el ex secretario técnico de Ciencias Exactas, Luis Poloni, y otros salieron a respaldarlo en la foto de la presentación de la lista.

En el triunfo de Rovere, acompañado en la fórmula por González, pesó la corriente universitaria que tuvo incidencia en la vida institucional de los últimos 20 años, entre otros factores.

Los observadores universitarios interpretaron que Ruiz no tuvo el suficiente diálogo hacia adentro de la comunidad universitaria y, en cambio, volcó como había prometido, una fuerte impronta en la problemática social de la ciudad

y la región. Parte de sus votantes de 2011 se habrían sentido postergados por esa actitud y volvieron a la descendencia de administraciones anteriores. Una interpretación complementaria es que Rovere engrosó sus filas también con sectores que habían sido críticos con el propio Spada y habían votado a Ruiz.

Rovere, que sumó experiencia de gestión como secretario general y con el ejercicio del Decanato de Agronomía y Veterinaria, ex funcionario activo, capaz de generar consensos, es el primer médico veterinario en acceder al Rectorado.

Ruiz reconoció la derrota pero dijo que “el planteo de la legitimación social de la Universidad y su transformación, así como el reemplazo de las prácticas neoconservadoras son un proyecto largo”, con lo que deslizó su propósito de darle continuidad competitiva a su proyecto universitario en el futuro

Rovere, que compartió algunas políticas públicas preexistentes a su acceso al Rectorado pero que supo rodearse del apoyo de otras expresiones políticas, inició su gestión con un fuerte replanteo del organigrama de conducción. Redujo a la mitad los 40 cargos de gestión de la administración anterior que -aseguran- “le permitirá ahorrar a la Universidad 4 millones de pesos y reducir su burocracia”, trabaja en la creación de tecnicaturas -carreras cortas -y analiza el funcionamiento de la Secretaría de Trabajo, creada por Ruiz. También diversificó y amplió las funciones del Observatorio de Derechos Humanos creado en la gestión precedente.

A principios de 2016, las universidades sufrieron un ajuste presupuestario al no recibir los fondos previstos actualizados y sus reclamos de mayor aporte para atender gastos de financiamiento agravados por el aumento de las tarifas públicas fueron atendidos en una medida que no conformó a sus rectores. El propio Rovere, que participó de una breve audiencia que les concedió el presidente Mauricio Macri, hizo pública su preocupación por la situación financiera de la casa de altos estudios local.

La conducción actual se puso al frente de la defensa del presupuesto universitario con una reunión del Consejo Superior ampliado junto a la comunidad universitaria en pleno que se reunió en el aula mayor para analizar en profundidad la situación presupuestaria.

Las demandas de los rectores y los gremios docentes por paritarias que costó satisfacer, provocaron paros y protestas que por su amplia adhesión no se registraban desde 2001 cuando se recortaron fuertes partidas al presupuesto universitario.

La masividad de la protesta de mediados de mayo, que además de las columnas gremiales integró a organizaciones estudiantiles kirchneristas, de izquierda y de Franja

Morada -brazo universitario de la UCR, partido miembro de la alianza de gobierno-, fue un llamado de atención a las autoridades. La Universidad tiene capacidad de movilización como los sindicatos en la demanda de sus reivindicaciones.

A los 45 años de vida institucional, le vuelve a tocar a la UNRC la lucha por un presupuesto que asegure la educación pública y gratuita en las casas de altos estudios y, tanto sus autoridades como docentes y estudiantes, han sido enérgicos en sus reclamos. Asegurar el acceso a los claustros públicos -sin perjuicio de la coexistencia con las universidades privadas- es garantía de una sociedad impulsada por profesionales e investigadores aptos para consolidar junto a otros sectores sociales, económicos y políticos un país con desarrollo sustentable.

El gobierno debe evitar caer en la tentación de recortar fondos al Sistema Universitario estatal -aunque asegura que no lo hará- porque niega igualdad de oportunidades a quienes pueden tener acceso a la educación superior para la igualdad de oportunidades. Y esta debilidad que ya tuvieron Menem y De la Rúa, hoy se espeja en Brasil con el presidente provisorio Michel Temer que eliminó un fondo educativo para pagar deuda externa. Miopía política.

Al mismo tiempo la universidad pública, que ofrece más facilidades para ingresar a los claustros, debe al igual que la universidad privada mejorar su performance. Dice el miembro de la Academia Nacional de Educación Alieto Guadagni que al siglo XXI se lo considera el "Siglo de la Universidad" ya que "no hay avance económico ni progreso social sin Universidad de calidad".

"En los países industrializados el 40 por ciento de los jóvenes tiene una graduación que en América Latina es inferior pero se recupera, aunque en la Argentina ese crecimiento se retrasa. En la última década en Brasil creció el 87%, en Chile el 148% y en Argentina sólo el 50%". Crecemos, pero menos. Agrega que "se gradúan más estudiantes en la universidad estatal que en la privada pero que hay mucha deserción estudiantil y pocas materias rendidas por año". Concluye diciendo el experto que "es necesario definir una nueva política universitaria porque el capital humano, basado en la educación, es más importante que el capital físico".

En lo académico la máxima preocupación está centrada en brindar una formación de calidad a los estudiantes que ingresan, promoviendo su permanencia y titulación (graduación). En el marco del "Programa de ingreso, continuidad y egreso en las carreras de grado", aprobado por el Consejo Superior, la UNRC acentúa sus políticas de inclusión con un fuerte énfasis en los procesos de alfabetización académica que potencien la continuidad de los estudiantes al dominar habilidades discursivas propias de los campos disciplinares; las innovaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

con integración de las nuevas tecnologías y del trabajo colaborativo e interdisciplinar para movilizar la motivación por aprender y los cambios curriculares con la participación de todas las facultades, emprendidos desde la gestión central de la institución.

La intención es ofrecer buenos y adecuados contextos de aprendizaje para que los estudiantes puedan continuar sus estudios; en ese sentido también se enfilan las Mesas de Discusión para la implementación de estrategias de semi-presencialidad y de educación en contextos diversos, entre ellos los de encierro, para estudiantes en situación de cárcel.

En el contexto del mismo Programa, la UNRC advierte que hay retrasos por diversos motivos en la titulación de los alumnos y ha dispuesto lanzar un programa sobre “Potenciación de la Graduación” (aprobado por Resol. N° 103/2016 del Consejo Superior), que facilite el egreso a aquellos cursantes que adeuden las últimas materias de sus carreras y las hayan abandonado en los últimos años.

Al margen de estas consideraciones generales, en este medio siglo la casa de altos estudios local ha hecho su contribución institucional en esta parte del territorio nacional para hacer posible el desarrollo buscado.

Este último año, la gestión Rovere ha avanzado con emprendimientos que procuran una mayor pertenencia de la Universidad a la comunidad. Ha firmado sendos convenios para impulsar desde el Gran Río Cuarto -Holmberg y Las Higuieras- y una decena de empresas asociadas al desarrollo de un polo tecnológico que dé proyección específica a la región y otro con la organización que nuclea a los recuperadores urbanos locales, para mejorar su actividad y capacitarlos para fortalecer sus vínculos con el sector empresario, para avanzar en su soberanía alimentaria y para contenerlos socialmente.

La Universidad Nacional de Río Cuarto, más allá de la historia de los contratiempos lógicos de toda institución, tiene hoy 15 mil alumnos, 1.828 docentes y 538 nodocentes. En 45 años, dio la oportunidad para que más de 25 mil alumnos se convirtieran en profesionales con títulos. Además, tiene 300 proyectos de investigación en marcha.

Este año se inscribieron 4.754 aspirantes y por primera vez se observa una cohorte de alumnos que provienen de familias en las que no hay un profesional universitario. El 50% de sus alumnos son de la ciudad y el resto de la región y de otras provincias, lo cual pone en evidencia las políticas nacionales e institucionales de inclusión de los últimos años. Es una muestra de mayor inserción. La historia de la UNRC no ha transcurrido en vano. En consecuencia su creación tampoco.

El apoyo de una región consustanciada con la creación y desarrollo de la UNRC acrecienta sus frutos. Hay que sumar pertenencia como institución para aportar su capital intelectual y productivo, pero lo hecho legitima su existencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Entrevistas y testimonios de autoridades, ex rectores, funcionarios y demás miembros de la comunidad Universitaria.

Entrevistas a ex intendentes de la región y gestores de la creación de la UNRC

Archivos de la UNRC

Archivo personal

Diarios La Calle, Puntal, La Nación, Clarín y Página 12

Revista “Voces” de la UNRC

Publicación “Hoja Aparte” de la UNRC

“Puro y Fresco de Río Cuarto. Tenaglia y otros providenciales”,
Lionel Gioda, Editorial de la Fundación de la UNRC

2.

Una universidad moderna. En torno a LOS ORÍGENES FUNDACIONALES DE LA UNRC

Damián Horacio Antúnez¹

SI BIEN ROTULAR un proyecto de la magnitud y la complejidad del que dio origen a la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) acaba simplificando una realidad que lo desborda, ese sello de modernidad que acompañó al proyecto de *universidad pampeana* podría justificarse en términos del sentido que adquiere en el contexto de los años sesenta. Me refiero a esa modernidad-desarrollista que en Argentina comenzaba a identificarse como tal a partir del programa de gobierno del presidente Frondizi (1958-1962) pero que acabaría por trascenderlo hasta imprimir con su sello al conjunto de los años sesenta. Con un sistema político disfuncional, que excluía al peronismo del escenario electoral, la *política* habría de quedar *en suspenso* a partir del desembarco de la dictadura militar de la Revolución Argentina, donde aquella idea de anteponer la economía a la política acabaría por imponerse.²

Convengamos que desde el desarrollismo se apostó por acelerar el ritmo de desarrollo industrial como un modo

¹ Profesor Dpto de Historia. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Email: antunezdam@gmail.com

² La caracterización de la *política en suspenso* corresponde a De Riz, L. (2000).

de cambiar las relaciones sociales y económicas; una apuesta hacia aquello que el frondizismo denominaba una nueva integración política superadora de la antinomia peronismo-antiperonismo. No obstante, la realidad se encargó de mostrar con nitidez los límites de este proyecto que ni siquiera la salida electoral de 1963 -como culminación de la crisis política del año anterior- lograría superar.

En otras palabras, los poderes fácticos convinieron en suspender la política hasta nuevo aviso con el golpe militar *sine die* de la Revolución Argentina y su programa en tres tiempos. Me refiero a esa prelación del tiempo económico sobre el social y de éste sobre el político. Una vez más, había que supeditar cualquier posibilidad de solución política a las transformaciones operadas desde la economía en el cuerpo social. En este contexto comenzaba a articularse un nuevo tipo de relación entre desarrollo y seguridad que algunos años más tarde tomaría dimensión regional. De hecho, la reestructuración del organigrama burocrático administrativo que introdujo la Revolución Argentina llevó a ligar el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), heredado del gobierno de Frondizi, con el Consejo Nacional de Seguridad y el Consejo Nacional de Ciencia y Técnica en el *Sistema Nacional de Planeamiento y Acción para la Seguridad Nacional* (Rovelli, L., 2009, 122). Así, durante el transcurso de la década del sesenta, el *desarrollo como nuevo nombre de la paz* del papa Pablo VI tomaba un sentido político-defensivo en clave de lucha contra el avance de cualquier tipo de experiencia socialista.

En ese marco, la juventud y con ella los estudiantes y obreros industriales crecientemente radicalizados se convertían en nuevos actores sociales con renovadas demandas y reivindicaciones. En este sentido, los franceses ya habían mostrado el camino de la convergencia de obreros y estudiantes en las barricadas parisinas. Por eso también se hacía evidente la necesidad de planificar el crecimiento urbanístico no sólo disponiendo de parques industriales y barriadas populares con sus servicios sociales conexos, sino además articulando todo esto con un sistema universitario que orientara el perfil de los estudios y la disposición y organización de altos centros de estudio en función del plan de desarrollo y seguridad nacional.

La maduración de estas ideas hacia el final de los años sesenta *vis-á-vis* el impacto del mayo del '68 y sus réplicas en distintas latitudes del mundo occidental llevó a replantearse el lugar y la función de la universidad en el contexto de la planificación para el desarrollo. En rigor de verdad, un tema que en la Argentina de mediados de la década del sesenta todavía no formaba parte de lo que podría definirse como la agenda política del gobierno, ni era identificado como un foco de conflicto. De hecho, el burdo desembarco del plantel de profesores del nacionalismo católico tras la *noche de los bastones largos*, más allá de la torpeza política y el daño institucional causado con el desplazamiento de un ingente número de aca-

démicos de reconocido prestigio, no parecía indicar más que la toma de posición por parte del nuevo grupo gobernante en un ámbito que le era hostil ideológicamente y al que creían dominarlo con el simple expediente de imponer una disciplina escolástica.

Sin embargo, más temprano que tarde, las fuerzas que operaban en el Onganito develaron una creciente tensión entre la “corriente modernizadora” del ministro de Economía Adalberto Krieger Vasena y la “corriente integrista-nacionalista” del ala política del gobierno. La apuesta a un crecimiento económico por la vía de una inversión extranjera que debía acabar con los “sectores ineficientes” de una economía dual demandaba una oferta universitaria que impulsara a los sectores más dinámicos de esa sociedad y esa economía en proceso de reconversión. Fue al avanzar el año 1968 cuando comenzaron a converger las demandas sociales de apertura tanto de nuevas carreras como de nuevos centros universitarios que descentralizara y redistribuyera aquel poder real y simbólico de las hasta entonces diez universidades nacionales, con los referidos planteos en materia de seguridad nacional. Se trataba de planteos renovadores en materia de enseñanza superior, enfocados a la formación de técnicos y especialistas que harían posible la Argentina del desarrollo.³ Por otra parte, aparecía la cuestión de la seguridad interna vinculada al “problema de la juventud universitaria”. También por entonces comenzaba a hablarse del sobredimensionamiento de las viejas universidades. Una situación que -al tenor de los discursos oficiales- parecía haberse transformado en un problema endémico que ni siquiera el desarrollo y la creación de las nuevas universidades privadas había podido revertir.

En síntesis, una Argentina industrial, que superaba los 20 millones de habitantes y con una matrícula universitaria en pleno crecimiento parecía incompatible con un sistema de enseñanza superior propio de otro modelo de país. La idea de descentralizar las grandes universidades con una población estudiantil sobredimensionada y de acercar una oferta educativa superior renovada -tanto en materia de carreras como de organización de las nuevas casas de estudio- a núcleos poblacionales con un importante desarrollo de sus potencialidades productivas estaba en la base de lo que acabó por denominarse *Plan Taquini*. Es decir, lo que formalmente se conociera como “Programa de adecuamiento de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo”. El referido Plan fue elaborado por un equipo de trabajo coordinado y presidido por el Dr. Alberto C. Taquini (h.) -joven y dinámico decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en un cónclave que tuvo lugar en la resi-

³ Al finalizar la década de 1960, el sistema de enseñanza superior argentino contaba con diez universidades nacionales que, en orden cronológico de fundación, eran las siguientes: Córdoba (1613), Buenos Aires (1821), La Plata (1905), Tucumán (1914), Litoral (1919), Cuyo (1939), Tecnológica (1948), Nordeste (1956), Sur (1956), Rosario (1968).

dencia *Samay-Huasi* de la ciudad de Chilecito, provincia de La Rioja. Nació entonces el documento fundante del programa de readecuación universitaria que, el 1° de mayo de 1971, diera origen a su hija primogénita: la UNRC (Taquini, A. C., 1970).

Río Cuarto en la Argentina DESARROLLISTA

Sin dudas en la década del sesenta se colocaron los cimientos del Río Cuarto moderno. Una época en la cual el “tiempo social” iba encontrando canales por donde colar aquello que las restricciones políticas impedían. Por otra parte, la impronta desarrollista había dejado su marca en la ciudad, no sólo a partir de la dinámica gestión municipal del radical intransigente Ricardo Martorelli (1958-1962) -uno de los protagonistas centrales del movimiento pro universidad nacional-sino también en el aporte de quienes lo sucedieron en esa convulsa vida institucional de la Argentina post-peronista.

La idea de dar un salto tanto cuantitativo como cualitativo en cuanto al modelo de ciudad tenía que ver con el arrastre de ese proceso de transformación industrial de la provincia que no dejaba de reclamar un perfil agro-industrial para la economía litoral pampeana, en la que Río Cuarto y el sur cordobés desempeñaban un papel relevante. Esa perspectiva desarrollista reclamaba también una actuación concurrente del Estado en lo que respecta a infraestructura pública y apoyo a la inversión productiva y del sector privado en lo que concierne a la vocación emprendedora.

A modo de *sinécdoque*, donde un nombre puede condensar lo más sustancial de un fenómeno social, me animaría a sostener que el Río Cuarto sesentista podría asociarse al del empresario Carlos Biset. Al decir de Víctor Yoma (2016), “(...) otro emprendedor local dedicado a la comercialización de generadores eléctricos y miembro activo de la comisión pro-universidad nacional, Biset dejó una impronta indeleble en ese Río Cuarto que pretendió dotarse de un definido perfil agro-transformador.” Desde otro lugar, Juan Muzzolón, por entonces estudiante secundario y en pocos años más militante local del Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), subraya también la figura de Carlos Biset como artífice de un moderno holding empresario que incluía empresas como Rumifer, La Lácteo, Bimaco y hasta la emisora LV16 (Muzzolón, J., 2014, 20). En otros términos, en Río Cuarto, la década del desarrollo aparecía fuertemente ligada a unos nuevos actores económicos que, en medio de las restricciones políticas de la época, devinieron actores sociales.

Lo cierto es que las transformaciones sociales de esa peculiar combinación que reúne conceptos como nacionalismo-desarrollismo-modernización en el contexto de un Esta-

do burocrático-autoritario no se hicieron esperar (O'Donnel, G., 1982). En Río Cuarto, hacia finales de la década del sesenta, una serie de nuevas demandas sociales mostraban la punta del iceberg de una infraestructura social inadecuada a sus necesidades. Entonces, la iniciativa de contar con una universidad nacional tomaba renovado impulso social.

Hacia más de una década que distintos sectores de la sociedad venían trabajando para dotar a la ciudad y su entorno de una institución de estudios superiores. Como bien lo reflejara el ex intendente Martorelli, frente a la negativa del rector de la Universidad Nacional de Córdoba -el socialista Dr. Jorge Orgaz- de crear una Facultad de Agronomía y Veterinaria en Río Cuarto, comenzó a explorarse la vía privada a través de la nueva ley de "enseñanza libre", cuya reglamentación ya se había hecho efectiva en el primer trimestre de 1959 (Sanguinetti, H., 1974; Martorelli, R., 1991, 14-17).

Así, un grupo de educadores de la ciudad -entre quienes figuraban dos actores centrales del ámbito educativo local como el profesor Héctor Tenaglia y el Dr. Manuel Irusta- creaban en 1959 el Instituto Superior de Ciencias, primera institución de estudios terciarios de Río Cuarto. A esto se sumaba, al comenzar la década del sesenta, la creación de un Instituto de Bachillerato Agrotécnico que incorporaba una escuela de profesorado y que poco tiempo después se transformaría en la Escuela de Agronomía dirigida y gestionada por el Dr. Manuel Irusta. El salto hacia la creación de una universidad privada, la Universidad del Centro, no tardaría en llegar por la vía del grupo de docentes y directivos del Instituto Superior de Ciencias.

La Universidad del Centro se ideó a partir del perfil productivo del entorno de Río Cuarto, lo que incluyó una Facultad de Ingeniería Agronómica, otra de Ingeniería Agro-mecánica, otra de Ciencias Agro-económicas y, finalmente, una Escuela de Servicio Social Rural. Este esquema académico recogía sin ambages ese perfil productivista-desarrollista como si se tratara de una marca de época: el perfil profesional era directamente tributario de las necesidades de desarrollo regional y, a su vez, las entidades locales vinculadas tanto al sector agropecuario como a los servicios vinculados directa o indirectamente con aquel apuntalaban económicamente la iniciativa. No obstante, la cuestión del sostenimiento financiero sería un problema irresoluble y agravado con el tiempo (Martorelli, R., 1991, 14-17).

Ahora bien, al arribar a 1969, los anhelos de la comunidad riocuartense de contar con una oferta efectiva en materia de estudios superiores no se hallaban plenamente realizados. Por una parte, los institutos terciarios -de gestión privada- no devinieron naturalmente en carreras universitarias, aunque allí estuviera la Universidad del Centro. Una iniciativa que cubría una demanda perceptible pero que a poco de andar mostraba grandes dificultades de funcionamiento,

traducidas en déficit operativos que acababan presionando sobre las cuotas de los estudiantes. Por otra parte, se hacía cada vez más evidente que sin apoyo estatal semejante proyecto no podía consolidarse ni en el plano docente, ni mucho menos en el de la investigación.

Pero, aun con todas sus dificultades, no puede dejar de considerarse a la Universidad del Centro como un avance institucional en pos de la creación de la anhelada universidad nacional. Un avance institucional que, desde lo formal, dotaba a Río Cuarto de una casa de altos estudios que, desde una iniciativa de gestión privada, se había transformado en un relevante actor de la vida socio-cultural de la ciudad y su entorno. Además, por sobre todo esto, la Universidad del Centro acabó instituyendo un nuevo actor, los estudiantes universitarios presentes, futuros y potenciales. En otras palabras, actuaría como el fundamento último del movimiento pro-universidad nacional que tomaría un nuevo y definitivo impulso a partir de 1969. Ahora Río Cuarto sumaba al núcleo de estudiantes secundarios articulados en los tradicionales colegios Nacional y Normal, una incipiente población universitaria que acabaría por ponerse al frente de los reclamos de creación de lo que en un comienzo se denominara Universidad Pampeana.

Una sociedad en movimiento: Río Cuarto y la universidad posible

En el contexto social y político de la Argentina del post-Cordobazo la creación de nuevas universidades comenzaba a ser analizado por el cuestionado gobierno del General Onganía. Lo que daría en llamarse Plan Taquini ya había tomado estado público cuando a mediados de noviembre de 1968 el Dr. Alberto Taquini, decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA, presentara el trabajo de su grupo de investigación sobre “el problema universitario argentino” titulado *Adecuamiento de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo* en el foro convocado por la Academia del Plata (Universidad Nacional de La Plata) reunido en la residencia universitaria de Samay Huasy de la ciudad de Chilecito. Además, hacia mediados de 1969, el ciclo de protestas y estallidos sociales inaugurado por la conjunción del Corrientinazo-Rosariazo-Cordobazo había reactivado la cuestión de la creación de nuevas universidades convertida ahora en un asunto vinculado a la seguridad nacional. Los estudiantes universitarios habían estado en el centro de estas revueltas sociales y por tanto, la idea de descentralizar, descomprimir y llevar los estudios superiores hacia la periferia de los centros urbanos cobraba especial relevancia (Martorelli, R., 1991, 18-23; Bonetto, W., 2015, 10).

En definitiva, a los mencionados motivos modernizadores que impulsaban la creación de nuevas universidades

se le sumaban aquellos relacionados con el conflicto político-estudiantil. Entonces, Córdoba volvía a convertirse en ese “meridiano” político del país, por lo que la creación de una universidad pampeana, propuesta en el Plan Taquini, pareció emerger como una de las posibles respuestas al problema universitario que planteaba la agenda política de ese convulso 1969.⁴

Esta situación actuó como condición necesaria para reactivar en Río Cuarto las demandas de una universidad nacional; pero aún faltaba la condición suficiente. Dicho de otro modo, faltaba poner el “poder popular” en movimiento. Con esto me refiero a las condiciones para activar la movilización. En este sentido, el sociólogo norteamericano William Gamson y su equipo han demostrado que un entorno grupal de apoyo se torna esencial para activar la voz colectiva de un conjunto de individuos para ponerse al frente de una protesta o, como es éste el caso, de la demanda o reclamo social. Por otra parte, otro investigador de los movimientos sociales, Robyn Dawes ha subrayado que ni siquiera los motivos más egoístas pueden suplir la importancia del deseo de contribuir al bien del colectivo o grupo de pertenencia a la hora de activar un movimiento de demanda colectiva. Dicho esto, deberíamos indagar en el derrotero histórico que activaron unas estructuras de movilización que, como veremos, se develarían en todo su esplendor hacia el último trimestre de 1969 (Tarrow, S., 1997, 54-55).

En esta instancia, cabría preguntarse sobre el impacto de la propuesta de Taquini que entroncaba con el viejo anhelo de la universidad pampeana para Río Cuarto, sobre cómo desembarcó en la ciudad y sobre quién o quiénes fueron los impulsores del nuevo movimiento. Todo esto -es preciso insistir- en un contexto nacional en el que ya se había roto el cerrojo del “tiempo político”; por cierto, mucho tiempo antes de lo previsto en los planes oficiales.

Quienes se colocaron al frente del movimiento pro universidad desde una comisión creada a tales efectos como el ex intendente Ricardo Martorelli o el empresario local Víctor Yoma, coinciden en señalar el papel vehicular desempeñado por un riocuartense radicado en Buenos Aires y, casualmente, edecán aeronáutico del presidente Onganía: el vicecomodoro Raúl Boheler. Así, este edecán presidencial, al tomar contacto con una copia del proyecto en la presidencia de la Nación y observar la postulación de Río Cuarto como sede de una futura universidad pampeana, tomó contacto con Taquini y se decidió a buscar el modo de impulsar el proyecto desde Río Cuarto. Esta determinación, en palabras de Víctor Yoma, lo llevó a mediados del mes de agosto de 1969 a aprovechar un viaje de servicio en “...un avión de la Fuerza Aérea y traer a Río Cuarto una copia, un ejemplar básico del Plan Taquini”.⁵ Copia

4 El Plan Taquini proponía, entre otras, la creación de una universidad pampeana cuya localización podía ser Santa Rosa (La Pampa) o Río Cuarto.

5 “Raúl Boheler fue el autor del primer paso por la Universidad Nacio-

del proyecto que Boheler entregó al intendente municipal -a quien no conocía- Ing. Renato De Marco.

También los testimonios de Yoma y Martorelli subrayan que al entregar la copia del proyecto de Taquini al intendente De Marco lo hizo no en su carácter de edecán presidencial sino a título personal. No obstante, cabe cuestionarse si aún tratándose de una gestión no oficial, esta decisión de llevar el proyecto a Río Cuarto era conocida por el presidente y, por tanto, contaba implícitamente con su aval. Este interrogante se vuelve aún más pertinente a la luz del posterior apoyo presidencial a la creación de la universidad nacional para Río Cuarto cuando sus propios funcionarios del área educativa manifestaron, desde un primer momento, su oposición al proyecto.

Pero aquello es parte de una escena posterior, cuando el movimiento pro universidad comenzaba a desplegar su acción. Entonces, el proyecto debió enfrentarse a una serie de intereses creados para comenzar a navegar por unas aguas que si desde la superficie podían parecer calmas, las corrientes internas, en más de una oportunidad, lo pondrían en jaque.

Lo cierto es que en unos pocos días, desde el momento en que la copia del proyecto aterrizó en la pista de la oficina del intendente, comenzaron a activarse una serie de movimientos que derivaron en la puesta en marcha de un plan de acción para convertirlo en una causa colectiva, en la causa de la hora para los riocuartenses. Un plan de acción pro universidad nacional que desde un primer momento se vio arrastrado por el vértigo de unos acontecimientos que hicieron del manejo de los tiempos y de las relaciones políticas la clave de su éxito. Una actividad que debe analizarse a la luz del epílogo de esa Revolución Argentina que había pretendido postergar *sine die* el “tiempo político”.

Todo comenzó con una serie de consultas del intendente con su secretario de Gobierno Ever Barbero, con su sucesor al frente del colegio Industrial, Ing. Alberto Lucchini, con el rector del Colegio Nacional N° 2, Prof. Humberto Aguilar e inclusive con referentes de distintos ámbitos de la vida social y comercial de la ciudad -como fueron los casos del Escribano Ernesto Fantín, el referido empresario Víctor Yoma o el comerciante Osvaldo Collosa- que fue creando un clima favorable para que el 18 de septiembre se organizara la primera visita a Río Cuarto del Dr. Taquini para que expusiera su proyecto. Pocos días después se constituía la Comisión Ejecutiva Provisoria pro Universidad Nacional Pampeana presidida por el escribano Ernesto Fantín, quien estaría acompañado por el odontólogo Luis Torres Fotheringham como vicepresidente, el comerciante Miguel Zabala como secretario y el ingeniero Alberto Lucchini como tesorero. De inmediato se fijaron las pautas de trabajo y un ambicioso plan de actividades tendiente a contactar al mayor número de autoridades nacionales y pro-

vinciales que debían ser ganadas para la causa, establecer contactos con comisiones similares que bregaran por la creación de otras universidades nacionales, al tiempo que se buscaba sumar adhesiones en el seno mismo de la sociedad riocuartense. En definitiva, se trataba de operar en dos sentidos: hacer del proyecto una causa que se tradujera en un verdadero clamor popular al tiempo que se articularan una serie de apoyos considerados claves para que el gobierno nacional acabara haciendo suya la iniciativa.

Con la sociedad riocuartense movilizada y un trabajo fino en el nivel de las influencias en las distintas esferas del poder parecía despejado el camino hacia la victoria. Al finalizar el mes de octubre, la Comisión Provisoria presentaba un informe en un plenario realizado en el palacio municipal detallando la intensa labor emprendida hasta entonces, donde sobresalían las reuniones mantenidas con autoridades provinciales, con el propio Taquini y miembros de otras comisiones similares a la riocuartense. En noviembre, ya había quedado conformada la Comisión Definitiva, ahora presidida por el Ing. Lucchini, acompañado por el ex intendente Martorelli en la vicepresidencia, junto a un *staff* que albergaba a referentes de distintas instituciones como es el caso de la Iglesia con el padre Gomila o de la CGT con el sindicalista Néstor Rojo. Posteriormente, se producirían nuevas incorporaciones como fueron los casos de tres activos promotores del proyecto, los comerciantes Víctor Yoma y Osvaldo Collosa y el estudiante Jorge Harriague (Martorelli, R., 1991, 32-38).

Podría decirse que la renovación de la Comisión y la entrada en escena de nuevos y activos promotores, como fue el caso de los referidos Yoma, Collosa y Harriague, no es más que la traducción formal de lo que fue el despegue definitivo del plan de acción pro universidad nacional. Esto ocurrió con el despliegue de lo que sus propios protagonistas -autores intelectuales y materiales- denominaron como “Primer Plan Demostración”. Bajo esta denominación pasó a la historia la primera manifestación pública realizada para reclamar la creación de la Universidad que tuvo lugar el 11 de noviembre de 1969 con motivo de la visita a la ciudad del gobernador de la provincia, Ingeniero Roberto Huerta. Se trató de una multitudinaria y muy bien organizada concentración popular en la Plaza Olmos, donde no faltaron carteles, volantes y un dispositivo organizativo que no perdió de vista los más mínimos detalles, aún cuando se corría contra el tiempo y no se contaba ni con experiencia ni con una estructura movilizadora. Todo se iba creando al son de las circunstancias y entonces la voluntad, la creatividad y el arrojo de aquellos que se habían puesto la campaña al hombro le imprimieron su sello a la iniciativa.⁶

6 El diseño y coordinación de lo que diera en llamarse “Plan Demostración” estuvo a cargo del Sr. Víctor Yoma. Este plan de actividades para movilizar las fuerzas vivas de la ciudad en pos de demostrar el arraigo y popularidad del movimiento pro universidad nacional al gobernador Huerta fue redactado en folio membretado de la Municipalidad de Río Cuarto por Víctor Yoma como

La doble vía de acceso a la universidad comenzaba a transitarse. Si por un lado el pueblo había salido a la calle, las instituciones y fuerzas vivas de la ciudad se hacían presentes con declaraciones, solicitadas y carteles; por el otro, la Comisión participaba de un almuerzo con el gobernador en la Asociación Atlética Banda Norte y le presentaba una suerte de declaración de compromiso con el proyecto que el Ingeniero Huerta suscribió como parte de los actos protocolarios desarrollados en la jornada.⁷

Recapitulando, convengamos que se trató de un éxito inicial en ambos recorridos, el pueblo riocuartense y sus instituciones hacían suyo el proyecto y la Comisión sumaba un aliado de peso, el gobernador de la provincia. Ahora, faltaba dar el salto a la Nación para asentar el proyecto en el seno del gabinete de Onganía sin descuidar el frente interno; es decir, mantener movilizada a la sociedad sin que se apagase el fuego del clamor popular, logrando consolidar los intereses a favor de la Universidad Nacional. Se trataba además de neutralizar a aquellas fuerzas, tanto locales como nacionales, que ya comenzaban a operar en sentido contrario. En otros términos, el impetuoso éxito inicial había puesto en alerta a los enemigos del proyecto, quienes habían pasado abiertamente a la ofensiva. De hecho, la semana previa a la visita del gobernador, aparecía una solicitada en el diario *La Calle* firmada por una larga lista de estudiantes de la Universidad del Centro manifestando su disconformidad con lo actuado hasta entonces por la Comisión Provisoria y haciendo referencia a "...la criticada falta de representatividad de los hombres que [la] componen..." (Martorelli, R., 1991, 39).

Ciertamente, se ponía de manifiesto el conflicto de intereses entre quienes estaban aferrados a la continuidad de la universidad privada y aquellos que apostaban por la creación de la universidad pública nacional. En este sentido, las firmas de los estudiantes estaban ocultando la de sus más conspicuos valederos, a quienes tanto Martorelli como Yoma identifican políticamente con la Unión Cívica Radical del Pueblo (UCRP) y en lo social con aquellos que venían controlando, desde hacía más de una década, los principales resortes económicos de Río Cuarto por la vía del Centro Comercial. Una identificación que se vuelve tautológica a la luz de la declaración del Comité Departamental de la UCRP del 28 de noviembre de 1969. En cualquier caso, los intereses del rector Tenaglia por rescatar a la Universidad del Centro de una muy probable extinción junto al grupo del radicalismo del pueblo que se sentía excluido de la vida política local y a sus valederos del Centro Comercial

paso previo a su puesta en marcha por parte de la Comisión. En el mismo se detallan objetivos, medios y una especie de croquis del itinerario de la visita del gobernador. Ver: "Plan Demostración" en *Archivo Particular del Sr. Víctor Yoma*, consultado el 26/2/2016; *La Calle*, Río Cuarto, 11/11/1969, pp. 1, 11-12.

7 "Plan Demostración" en *Archivo Particular del Sr. Víctor Yoma*, consultado el 26/2/2016. Entrevista al Sr. Víctor Yoma, Río Cuarto, 26/2-4/3-11/3 de 2016.

encontrarían en el ministerio de Educación de la Nación a sus más importantes aliados.⁸

La LLAVE DE LA VICTORIA: ENTRE LA ACCIÓN COLECTIVA Y LA ACCIÓN POLÍTICA

Si el balance del Primer Plan Demostración había sido altamente exitoso, su contracara no era otra que la esperable reacción del enemigo. Sí, el proyecto de creación de la universidad nacional tuvo oposición y ésta pronto hizo su entrada en escena. Una presentación en clave de cuestionamiento a la Comisión por haber dejado actores abajo del escenario pero también cruzada por los intereses vinculados al sostenimiento de la Universidad del Centro, ya para 1970 con muy graves problemas financieros, al punto que se habían adulterado balances para enjugar déficits, los impagos se hacían cada vez más frecuentes e inclusive se había solicitado a la intendencia un subsidio por la vía de incrementos en las tasas municipales.⁹

La inconstitucionalidad de una medida que proponía el desvío de fondos de las tasas municipales al sostenimiento de una entidad privada estaba fuera de toda discusión y probablemente se haya utilizado como una forma de presionar al municipio para arbitrar algún tipo de fondo financiero desde la Provincia o desde la Nación. Lo cierto es que el profesor Tenaglia, rector de la Universidad del Centro, que había estado al frente del ministerio de Educación de la provincia vio la oportunidad de reconvertir el proyecto de Taquini para crear la UNRC en otro que nacionalizara la cada vez más insostenible universidad privada.

Para esto, Tenaglia encontraría tierra fértil en el ministerio de Educación de la Nación. Allí, tanto el ministro Darío Pérez Ghilhu como sus funcionarios del área de estudios superiores mostraron desde un primer momento su oposición

8 Ver: *El Pueblo*, Río Cuarto, 30/11/1969, p.5. Cabe destacar que la copia de dicha solicitud incorporada al Archivo del Sr Yoma viene acompañada de una serie de notas explicativas mecanografiadas por el mismo Yoma entre las cuales puede leerse lo siguiente: "Esta solicitud fue publicada por la UCR que comandaba el tristemente célebre Fernando Mauhum, pocos días después de la visita a Río Cuarto del Gobernador Ing. Roberto Huerta el Día de la Ciudad -11 de Noviembre 1969-, cuando se llevó a cabo el Plan Demostración I, colmando la Plaza Olmos con más de 10.000 personas que apoyaban la gestión de la Comisión Fundadora de la UNRC. El firmante Omega Petrazzini poco después fue sancionado con prisión por actos delictivos. Era esta forma la reacción del "oscuro poder" que imperaba en la ciudad, ante un acontecimiento trascendental comunitario, que había escapado al manejo del grupo, que tenía formidable influencia en Tribunales, Policía, medios de comunicación, etc. Seguro que hubieran manejado la Universidad, como luego hicieron con el Banco Popular...". Estas valoraciones surgen también de las entrevistas en profundidad mantenidas con el Sr. Yoma en Río Cuarto, los días 26 de febrero, 4 y 11 de marzo de 2016, así como algo de esto también se menciona en Martorelli, R., 1991, 38-58.

9 Universidad del Centro -Instituto de Altos Estudios Agropecuarios de Río Cuarto Dec. 2227/68-, "Cálculo de recursos y presupuesto de gastos para el ejercicio 1969", en *Archivo Particular del Sr. Víctor Yoma*, consultado el 4/3/2016.

al proyecto. Se trataba de un equipo de técnicos e intelectuales provenientes del nacionalismo católico y en particular vinculado a la Universidad Católica Argentina (UCA); en rigor de verdad, la usina intelectual que había facilitado los cuadros políticos y buena parte de los equipos técnicos al gobierno de Onganía.

Algunos nombres merecen especial atención ya que nos muestran conexiones hacia el futuro inmediato; es decir, su notable capacidad de reciclaje en el gobierno peronista que surgirá de las elecciones generales de 1973. Tal es el caso de Tomás de Anchorena quien, siendo subsecretario de Agricultura y Ganadería de la Nación en esta época, acabará como embajador en Londres con el nuevo gobierno constitucional o el de Augusto Saffores que de la Dirección General de Provincias pasará a reportar como funcionario del Banco Central al igual que su colega, el secretario del CONADE, Eduardo Zalduendo. En fin, veremos que los espacios de toma de decisiones en los niveles “técnico-político” en absoluto eran ajenos a las “prácticas políticas” del momento, al tiempo que tejían sus redes de intereses. De todos modos, no serían particularmente estos funcionarios el principal obstáculo para el proyecto sino, antes bien, quien estaba al frente de las políticas universitarias en el organigrama del ministerio de Educación, el director de Altos Estudios, Lic. José Mario Juan Cravero, otro exponente del nacionalismo católico de la UCA y reconocido militante del tomismo filosófico.

Pero sería injusto colocar el acento sólo en la dirección de Altos Estudios en lo que respecta a la carrera de obstáculos que debió transitar el proyecto, ya que la primera embestida que recibió la Comisión tuvo lugar en la entrevista con el propio ministro de Educación Pérez Gilhou, el 23 de diciembre de 1969. Las crónicas que han hecho tanto Martorelli como Yoma del trato agravante y soez que le dedicó el ministro a la numerosa delegación riocuartense -una suerte de provocación dirigida fundamentalmente al Dr. Taquini, quien acompañaba a la delegación- son elocuentes de la posición ministerial. En rigor de verdad, Pérez Gilhou venía de entrevistarse con Tenaglia, quien había logrado el compromiso ministerial con la universidad privada. Además, el ministro había tomado la iniciativa reformista del Dr. Taquini como una intromisión en su área con fines desestabilizadores, declarándolo abiertamente su enemigo.

No obstante, la Comisión vería compensado ese amargo encuentro en el ministerio de Educación con los otros dos grandes éxitos movilizadores. Se trató, en primer lugar, de la caravana de vehículos que se dirigió a la localidad de Leones el 8 de marzo de 1970 -coordinada por el miembro de la Comisión Víctor Yoma- para tomar contacto con el presidente Onganía, quien visitaba la localidad con motivo de la festividad del trigo. Todo partió de la información que, unos días antes, le transmitiera el aún gobernador Huerta al presi-

dente de la Comisión, Ing. Lucchini. Se trataba de una oportunidad imperdible para abordar al presidente con otro efecto demostración. Nació así el denominado “Operativo Leones”, oportunidad en que varios miembros de la Comisión lograron acercarle personalmente el petitorio ciudadano a Onganía en medio de una caravana de coches con carteles y gente vitoreando el reclamo. El otro éxito movilizador que renovó las energías colectivas cohesionando a un número todavía mayor de riocuartenses tras la causa de la Universidad Nacional fue el nuevo efecto demostración pero ahora con motivo de la visita de Onganía a Río Cuarto el 18 de abril. Fue entonces cuando se puso en marcha lo que dio en llamarse el “Segundo Plan Demostración”, una nueva y aún más masiva movilización y concentración popular en Plaza Olmos que arrancó el compromiso del presidente de sancionar la ley de creación de la universidad, una vez finalizados los estudios de factibilidad.¹⁰

Pocos meses después, el desplazamiento del Gral. Onganía de la presidencia y su reemplazo por el Gral. Levingston aportaba un respiro en el frente burocrático-institucional respecto a ese clima de tensión puesto que también implicó un recambio ministerial. Ahora la cartera educativa pasaba a estar en manos de un funcionario algo más ecuánime y cordial, el Dr. José Luis Cantini. No obstante, el nudo gordiano no había sido aún desatado y el conflicto se había desplazado ahora al nivel técnico-burocrático del Poder Ejecutivo Nacional. Todo parecía depender de lo que arrojara el estudio de factibilidad a realizarse desde el ministerio de Educación de la Nación, ya que el símil realizado desde la cartera educativa provincial y coordinado por un técnico de renombre como lo era el Dr. Carlos Laguinge había sido objetado desde Buenos Aires (Martorelli, R., 1991, 131-142)¹¹

A esta altura de las circunstancias, el proyecto parecía depender de unos criterios presuntamente objetivos y bajo este paraguas se escondían quienes pretendían que la Universidad Nacional de Río Cuarto no pasara la prueba. Así lo haría saber ni más ni menos que el ya referido Licenciado Cravero, director de Altos Estudios del ministerio de Educación de la Nación, quien -con motivo de su visita a la ciudad el 24 de octubre de 1970 para presidir el acto de colación de grados de la Universidad del Centro- no dudó en manifestar su escepticismo respecto de la posibilidad de creación de la UNRC. Asimismo, ponderó el papel de la Universidad del Centro y convocó a los riocuartenses a apoyarla argumentando que:

Al ser autorizada la Universidad, Río Cuarto demostró -señaló Cravero- que puede formar en Río Cuarto, profesionales universitario en Río Cuarto, bajo el control riguroso del Estado Nacional.

¹⁰ *El Pueblo*, Río Cuarto, 18/4/1970, p. 17. Entrevista a Víctor Yoma, Río Cuarto, 26/2-4/3-11/3 de 2016

¹¹ Ver también: *Archivo Particular del Sr. Víctor Yoma*, “Detalle cronológico de las principales entrevistas mantenidas durante la gestión pro-universidad en Río Cuarto, 1969-1971”, consultado el 11/3/2016.

Y eso es muy importante para tener en cuenta el futuro universitario de la ciudad". "Por eso es necesario que la comunidad, el pueblo riocuartense, apoyen decididamente a la U.C. Es un bien inapreciable el que poseen y en él pueden estar cifradas las esperanzas de creación de la Universidad Nacional". Tras ello los periodistas preguntaron al licenciado Cravero acerca de la Universidad Nacional y el movimiento que se gestó en la ciudad para su creación. Cravero dijo entonces que la Universidad Nacional está condicionada a una serie de factores que se engloban en la política educacional del país.¹²

Lo cierto es que si desde el recambio de gobierno se habían acrecentado las entrevistas y contactos con funcionario nacionales y provinciales de las más diversas áreas e inclusive con altos mandos de las fuerzas armadas, a partir del mes de octubre el clima pareció deteriorarse para los objetivos de la Comisión, tal como lo corroboran las declaraciones del funcionario Cravero. En otras palabras, se volvía a mostrar el apoyo ministerial a la Universidad del Centro, bien sea por la vía de su mantenimiento como entidad privada, bien sea por la de su nacionalización. Pero como no hay mejor defensa que un buen ataque, la Comisión decidió cruzar al campo de juego en el que parecía definirse el futuro del proyecto. Se trataba del Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales, quienes debían emitir un dictamen que, aún sin tener un carácter vinculante, sería trascendental.

De este modo, se trazó una suerte de hoja de ruta para contactar a los diez rectores de las universidades nacionales de manera de ganar esta partida. Para ello resultaron de gran valor las relaciones ya muy estrechas que se habían tejido con el propio Alberto Taquini quien actuó como facilitador. Estas vinculaciones, es decir, lo que en términos de Tarrow definiríamos como la suma de aliados influyentes, resultaron claves para consolidar la causa en lo que respecta a la consolidación de la estructura de las oportunidades políticas (Tarrow, S., 1997,159-162). El resultado fue ampliamente positivo y para finales de 1970 se había superado lo que se suponía era el principal obstáculo que podía colocar al proyecto en un camino sin salida. A partir de entonces se agilizaron las reuniones ministeriales para ultimar el proyecto, una vez que a la influyente opinión favorable de los rectores se le sumara el tan mentado informe de factibilidad positivo.

El recorrido pareció llegar a su fin cuando a finales de marzo de 1971 se producía lo que sería el último cambio de presidentes del ciclo denominado Revolución Argentina. El General Alejandro Lanusse reemplazaba a un desgastado General Levingston y no era de descartar un nuevo cambio de titular de la cartera educativa que complicara nuevamente todo el proceso. Sin embargo, el ministro Cantini y su equipo continuaron por un tiempo más y además un importan-

¹² *La Calle*, Río Cuarto, 25/10/1970, p. 4.

te funcionario favorable al proyecto de Taquini comenzaba a hacerlo propio. Se trataba del Dr. Emilio Fermín Mignone, futuro rector de otra de las nuevas universidades surgidas del Plan Taquini y quien en épocas de la última dictadura militar fundara el Centro de Estudio Legales y Sociales (CELS). Fue a partir de estas circunstancias, las que en un principio pudieron parecer amenazantes para el proyecto, que los tiempos comenzaron a acelerarse en pos de la sanción de la ley que permitiera la creación de la UNRC, la cual vería la luz pública al ser suscripta por el nuevo mandatario el 1° de mayo de 1971 en el palacio municipal de la ciudad de Río Cuarto en medio de una impresionante algarabía popular. Se trató del último “Plan Demostración”, una nutrida manifestación popular en el entorno de la Plaza Olmos, con motivo del acto de la firma de la Ley N° 19.020 de creación de la UNRC.¹³ Así, la Universidad Pampeana veía finalmente la luz y Río Cuarto había ganado la partida. Se trataba de una universidad pública, moderna, en todos sus sentidos, desde el organizativo, desde su mirada regional, desde la conflictividad política que había enmarcado y aún enmarcaría su nacimiento y, por supuesto, desde su matriz de iniciativa popular-comunitaria.¹⁴

A MODO DE BALANCE

Mucho se ha discutido sobre la “paternidad” de la UNRC y sobre sus orígenes. En rigor de verdad, la discusión no es en absoluto extemporánea a ese mundo que la vio nacer. Me refiero a las tensiones políticas, sociales e ideológicas propias de esa crisis de hegemonía que atravesaba el gobierno de facto de la denominada Revolución Argentina.

Hija de aquellas tensiones sociales y políticas, en medio de un gobierno militar en retirada, pero también de la impronta desarrollista de los años sesenta, la universidad pampeana devenida UNRC se presenta como la primera *universidad moderna* de la Argentina post-peronista. Pero, ¿por qué una universidad moderna? Una respuesta pormenorizada excedería el marco de este artículo, pero aún así se pueden esbozar algunas líneas de reflexión que la apuntalen. En primer lugar, la UNRC deviene de una indudable demanda comunitaria, de una ciudad y su entorno que entienden al desarrollo socio-económico unido a la puesta en marcha de un proyecto de educación superior que lo sostenga y consolide. En segundo lugar, esas mismas demandas comunitarias, encuentran un terreno fértil en el programa modernizador-desarrollista de la enseñanza superior argentina -una universidad en consonancia con las necesidades del desarrollo regional- condensado en

13 Educación. Ley 19.020. Creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Buenos Aires, 1°/5/1971. Recuperado de: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/195141/norma.htm>

14 *La Calle*, Río Cuarto, 2/5/1971, pp. 8-9 y ss.

el denominado Plan Taquini. Programa al que no son ajenas las derivaciones del conflicto socio-político que adquiere sus ribetes más resonantes con el Cordobazo y sus posteriores réplicas en clave de revueltas o estallidos sociales. Con ello llegamos al tercer punto a destacar: el que vincula la creación de la UNRC con el conflicto político de los primeros años setenta.

Así, resulta preciso subrayar el complejo papel que desempeñó el conflicto político en esa época que -en términos de la ya mencionada Liliana de Riz- había puesto a la política en suspenso. Desde el plano local, esa heterogénea conjunción de desarrollistas, peronistas, socialistas, comunistas y hasta demócratas-conservadores que conformaron la comisión pro-universidad nacional debió hacer frente a una despiadada oposición; primero por parte del núcleo de los radicales del pueblo -quienes controlaban el centro comercial- y al poco tiempo atajando la rivalidad del proyecto nacionalizador de la Universidad del Centro encarnado en su rector, profesor Tenaglia. Desde lo nacional, no pocas de estas voces hicieron eco en las internas palaciegas del gobierno de la Revolución Argentina en un maridaje con signos políticos poco concordantes entre los nacionalistas católicos ligados a la UCA, los radicales del pueblo vinculados al dirigente Mahum y el núcleo de la universidad privada del rector Tenaglia.

Lo cierto es que la UNRC nacía superando aquellos obstáculos, en ese trance en el que la Revolución Argentina se disponía a dar paso a una salida electoral, pero con un condimento renovado. A los sectores sociales que venían hegemonizando el poder del Estado desde septiembre de 1955 ya nos les era posible mantener al peronismo excluido del sistema político a un costo socialmente sostenible y con esto se abría un nuevo escenario político que sería la plataforma en que debía dar sus primeros pasos la nueva universidad.

En definitiva, la Ley N° 19.020 de creación de la UNRC daba forma a la primera plasmación en terreno de ese Plan Taquini que pretendió rediseñar el sistema universitario argentino en clave nacional-desarrollista en un tiempo en el que este paradigma empezaba a verse superado por otro planteamiento, el que oponía a las “estructuras de la dependencia”, las condiciones para la liberación nacional; pero que no llegaría siquiera a resolverse, ni por la vía de la *praxis* política, ni tampoco por la de sus estrategias discursivas. La violencia -y en particular la violencia de Estado- tomaría su relevo hasta apoderarse de todo y de todos. También de la joven UNRC. Pero esa ya es otra historia, a la que también le pondría cara y cuerpo la comunidad educativa de la UNRC.

Fuentes PRIMARIAS

Archivo Particular del Sr. Víctor Yoma: “Raúl Boheler fue el

autor del primer paso por la Universidad Nacional”; “Plan Demostración”; “Detalle cronológico de las principales entrevistas mantenidas durante la gestión pro-universidad en Río Cuarto, 1969-1971”.

- Educación. Ley 19020. Creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Buenos Aires, 1°/5/1971. Recuperado de: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anejos/195000-199999/195141/norma.htm>
- Entrevistas al Sr. Víctor Yoma, Río Cuarto, 26/2-4/3-11/3 de 2016.
- Martorelli, Ricardo (1991). Crónica de la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto 1971-1991. Río Cuarto: s/e.
- Muzzolón, Juan (2014). *Crónica militante de una lucha colectiva. Memorias de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Taquini, Alberto C., (1970). Creación de Universidades: una política. Relato presentado ante el Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales. Buenos Aires, 23/5/1970, manuscrito.

DIARIOS DE ÉPOCA

- El Pueblo*, Río Cuarto, 30/11/1969, 18/4/1970, 2/5/1971.
La Calle, Río Cuarto, 11/11/1969, 25/10/1970, 2/5/1971,

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonetto, W (2015). Raíces de la Universidad (Parte I). *El Puntal*, Río Cuarto, 8/10/2015.
- De Riz, L (2000). *La política en suspenso: 1966-1976*. Buenos Aires, Paidós.
- O'Donnell, G (1982). *El Estado burocrático-autoritario*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- Rovelli, L (2009). Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada. En *Temas y Debates*, nro. 17, agosto, 117-137.
- Sanguinetti, H (1974). Laica o libre: Los alborotos estudiantiles de 1958. En *Todo es Historia*, año VII, nro. 80, 8-27.
- Tarrow, S (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.

3.

RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA CREACIÓN DE LA UNRC: UNA PROPUESTA HIPERMEDIAL

*Adriana Marisel Moyetta*¹

*Ana Belén Mitre*²

*Ernesto Pedro Cerdá*³

PRESENTACIÓN

Para quienes elegimos transitar los espacios de la Universidad Nacional de Río Cuarto cobra singular importancia conocer y reconstruir críticamente cómo fue su proceso de creación. En este contexto, hace su aporte el sitio web lacrea-

¹ Especialista en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos (UNC), Integrante del Centro de Planificación, Evaluación e Investigación de Procesos Educativos en Red (CEPEIPER) de Secretaría Académica. Dirección postal: Ruta 36 km. 601, teléfono: 4676312/501. Dirección de correo electrónico: amoyetta@rec.unrc.edu.ar

² Licenciada en Historia (UNRC), Docente en Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas. Dirección postal: Ruta 36 km. 601. Dirección de correo electrónico: amitre@hum.unrc.edu.ar

³ Especialista en Tecnología Informática Aplicada en la Educación (UNLP), Docente en Departamento de Computación de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales e Integrante del Centro de Planificación, Evaluación e Investigación de Procesos Educativos en Red (CEPEIPER) de Secretaría Académica. Dirección postal: Ruta 36 km. 601, teléfono: 4676529/501. Dirección de correo electrónico: ecerda@rec.unrc.edu.ar

ciondelaunrc.org/, el cual a través de su diseño comunicacional y tecnológico posibilita que quienes lo visiten y exploren la propuesta, puedan iniciar un recorrido en cuanto a la investigación y representación de hechos históricos, en particular sobre la creación de la UNRC.

El proceso de investigación que da sustento al sitio web se inició con la búsqueda, recopilación y análisis del material audiovisual disponible en el Departamento afín de la institución. También se indagaron libros y artículos de divulgación científica nacionales y locales. Además resultó muy valiosa la entrevista realizada a un docente de la Universidad. Por otra parte fue necesario y cobró particular relevancia la utilización de fuentes éditas provenientes de los diarios de la época.

Entonces a través del sitio web pueden sus visitantes hallar respuestas a los interrogantes que guiaron la investigación, en cuanto a: antecedentes en iniciativas de educación superior, al Plan Taquini de crear nuevas universidades, al grupo de personas de la ciudad que formaron la Comisión ProUniversidad y sus vínculos con autoridades municipales, provinciales y nacionales y cómo fue la creación propiamente dicha de la UNRC con la ley N° 19.020.

La historia institucional como espacio de construcción de la identidad

Conocer la historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) de la que uno forma parte, permite sentirse identificado con su quehacer y experimentar el sentido de pertenencia. Para quienes transitamos cotidianamente sus espacios, es importante y a la vez necesario involucrarnos en su historia institucional.

Aún falta explorar el camino para conocer la historia de la UNRC, ya que si bien existen investigaciones más recientes sobre su creación, las mismas todavía no han sido publicadas por lo cual el acceso es limitado.

Este artículo en particular, recupera características de la investigación realizada sobre el proceso de creación de la UNRC y que ha permitido diseñar e implementar un sitio web que recupera y reconstruye los momentos claves de la misma a través del lenguaje hipermedial y cuya dirección es lacreaciondelaunrc.org (Figura 1 en Anexo).

El proceso de investigación histórico-documental que ha dado origen a este trabajo, se ha propuesto la reconstrucción del camino de la creación de la UNRC que obliga a mirar más allá de los límites de la ciudad haciendo indudablemente referencia a un proceso militar surgido a mitad de la década del '60: la denominada "Revolución Argentina". Este

período se produjo como consecuencia del golpe de junio de 1966, y fue iniciado por Juan Carlos Onganía, continuado por Roberto Levingston y finalizado por Alejandro Lanusse. Con esta “revolución” se empiezan a vislumbrar los primeros pasos del proyecto de disciplinamiento social y antipopular que abrió las puertas, tiempo después, al terrorismo de estado.

Es por ello que para contar la historia de la creación de esta Universidad no basta con analizar las acciones y estrategias que vecinos y asociaciones agrupados en una comisión llevaron adelante desde mediados del año 1969, sino que hay que comprender las mismas en un contexto político-social local, provincial y nacional marcado por la existencia de gobiernos de facto. La iniciativa que enarbolaban los integrantes de la Comisión ProUniversidad Pampeana representando los deseos de la mayoría de los habitantes de la ciudad de Río Cuarto y la región, de tener una universidad pública, ya estaba contemplada en la propuesta del Dr. Alberto Taquini (h) del año 1968 dentro de su Programa de Adecuamiento de la Enseñanza Universitaria Argentina a las Necesidades del Desarrollo.

El proceso de creación llegó a su momento más esperado el 1° de mayo de 1971, cuando el Teniente General Lanusse, por ese entonces presidente de facto de la Nación, proclamó la Ley 19.020 de creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto en la propia ciudad.

Sin embargo es importante destacar que la necesidad de convertirse en ciudad universitaria, ya estaba latente a fines de los años '50 cuando un grupo de vecinos al no tener resultados positivos en gestiones con la Universidad Nacional de Córdoba, creó en Río Cuarto la primera universidad, de iniciativa privada, la Universidad del Centro (UC).

En este contexto histórico de los años '69 a '71, cabe destacar las distintas etapas que significó el proceso de investigación que subyace a la propuesta hipermedial que culminó con la realización del sitio web sobre la creación de la Universidad. Primero, fue necesario identificar los antecedentes en materia universitaria de la ciudad, luego delimitar ideológicamente el Plan Taquini e interpretar sus alcances y múltiples lecturas, también analizar y contextualizar el plan de acciones de la Comisión ProUniversidad Pampeana y su vinculación con las autoridades a nivel municipal, provincial y nacional para cerrar en lo que significó la sanción de la Ley 19.020 que creó la UNRC el 1° de mayo de 1971. Con esta cronología de sucesos interrelacionados, se planteó como objetivo de la investigación abordar la construcción en términos históricos de la UNRC considerando las relaciones que se dieron a nivel local, provincial y nacional en el contexto político-institucional, las implicancias de las decisiones políticas tomadas a nivel nacional en el proceso local de creación de la universidad y la organización de la sociedad como movimiento que lejos estuvo de considerarse “apolítica” como pretendía el presidente de facto Onganía.

Los resultados de este proceso investigativo forman parte de un material didáctico cuyo formato es un sitio web, habiéndose recuperado, organizado y presentado los mismos a través de distintos lenguajes, superando el tradicional material impreso, que en el caso de la creación de la UNRC, sólo está disponible por el momento para un grupo limitado de investigadores y docentes.

Por ello el sitio web está pensado para un público en general que desee acercarse y conocer el proceso de la creación. Pero además tiene una intervención pedagógica-didáctica a través de actividades para ser abordadas con los estudiantes de primer año del Profesorado y la Licenciatura en Historia, para iniciar mediante un trabajo conjunto con las docentes de dicho año, una instancia de conocimiento de la institución que han empezado a transitar y por el otro, una instancia de conocimiento disciplinar.

LOS DESAFÍOS DE HACER HISTORIA: LA CREACIÓN DE LA UNRC DESDE LOS RECURSOS DOCUMENTALES

Conocer la historia de la institución de la que se forma parte y representarla mediante el lenguaje hipermedial, fue el camino elegido para realizar el trabajo final de la Especialidad en Tecnologías Multimedia para Desarrollos Educativos⁴

Estando en pleno proceso de elegir el tema para concretar otra etapa de desarrollo profesional y habiendo participado de un seminario sobre la trayectoria de la Universidad en términos de docencia, investigación y extensión en el año 2011, surgió la necesidad de conocer más sobre su proceso de creación, el cual se dio en pleno proceso de la Revolución Argentina. Una duda puntual fue la de indagar porque el Dr. Taquini (h), cuyo nombre hace muchos años se encuentra en una gran placa a la salida del Jardín Rayito de Sol, no ha sido nombrado Dr. Honoris Causa de esta universidad, como sí lo fue en la Universidad de Córdoba. En la misma, en el año 2005, el Consejo Superior lo distinguió reconociendo su trayectoria y los aportes realizados en el campo de la educación⁵.

Estas dudas y otras que fueron sumándose al avanzar en la búsqueda, análisis y recopilación de documentación bibliográfica hicieron delimitar la temática de investigación. Así, la misma se corresponde con una investigación social, cuya finalidad es básica, entendida como la posibilidad de conocer

⁴ Escuela para Graduados de la Facultad de Ciencias Agropecuarias. UNC.

⁵ [http://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2005/04/25/372545/alberto-taquini-\(h\)-sera-honoris-causa-unc.html](http://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2005/04/25/372545/alberto-taquini-(h)-sera-honoris-causa-unc.html)

y explicar los fenómenos sociales. De ello se desprende un estudio de carácter cualitativo entendido como un conjunto de “procedimientos flexibles y variados que buscan reconocer la complejidad e interactividad de los factores en juego en cualquier fenómeno de la vida social” (Grillo, 2002, p. 3).

Para la investigación histórica-documental que permitió la recuperación y reconstrucción crítica del proceso de creación de la UNRC, fue necesario delimitar los interrogantes claves que fueron determinando un recorrido y cuyas respuestas se cristalizan en el contenido del sitio web. Los mismos son: ¿la creación de la UNRC respondió a intereses que trascendieron las voluntades de algunas instituciones locales? ¿Se pueden establecer relaciones entre lo que pasaba a nivel local con los cambios políticos y sociales a nivel provincial, del país y del mundo? Y en este sentido, estas mismas relaciones que se puedan establecer, ¿son las mismas relaciones que contextualizaron la creación de otras universidades del país con características similares a las de Río Cuarto?

El proceso de investigación fue lento y progresivo, siendo necesario enfocarse en los actores sociales de la época y en el reconocimiento de perspectivas y posturas sobre la universidad pública en los años '70.

En cuanto a los recursos a los que se accedió para la investigación, se pueden clasificar en material audiovisual, en libros, artículos de divulgación científica, documentos de interés general y diarios.

En cuanto al *material audiovisual* a partir del contacto con el Departamento de Producción Audiovisual se pudo acceder a un programa especial realizado a los 30 años de creada la Universidad (2001), con entrevistas a los principales actores sociales de la Comisión ProUniversidad. Allí se recuperaron las vivencias, acciones y anécdotas protagonizadas por varios de ellos, entre los que se destacan el presidente Alberto Lucchini, Víctor Yoma, entre otros. También se analizó un documental denominado “La Universidad que no queremos” que acompaña a un libro de Juan Muzzolón (2014), y que comienza narrando la creación de la UNRC hasta los principales años de la gestión del Rector Augusto Kapplenbach.

En varios momentos de la investigación, fue necesario avanzar en la contextualización a nivel nacional y provincial del proceso de creación de la universidad. Los gobiernos de esos años fueron de facto, por lo que fue relevante acceder a videos del Canal Encuentro para mostrar a nivel general como se iba gestando lo que luego sería el momento político y social más complejo con la instauración de la dictadura a partir del golpe del año 1976. Ejemplo de este tipo de recurso es el Capítulo 10 de la serie “Ver la Historia” del Canal Encuentro que abarca de los años 1966 a 1976⁶.

En cuanto a material audiovisual propio, se realizó una entrevista con formato de video a un actual profesor de

6 <https://youtu.be/cgM9ju5VLuY>

Geología de la UNRC que en momentos de su creación contaba con 15 años y estaba en plena época de estudiante secundario de una institución pública (Figura 2 en Anexo). En una hora y media de filmación con equipo propio y en un luminoso rincón de nuestra universidad, el profesor Carlos Eric a través de preguntas orientadoras fue contando como vivió como estudiante y también como vivió su familia de mamá docente y papá comerciante, la llegada a Río Cuarto del Plan Taquini, los Operativos Demostración y cómo participó en ellos. Además compartió sus recuerdos de aquel histórico 1° de mayo y su presencia en un día lluvioso en plena Plaza Olmos, recibiendo junto a sus compañeros del secundario al presidente de facto Lanusse con la ley de creación 19.020. Fue sumamente interesante recuperar su voz y las anécdotas que contó son muy ilustrativas de los momentos vividos y que no surgen de las noticias extraídas de los diarios, ni están en ningún libro ni artículo científico.

En cuanto a la recopilación y análisis de *documentación bibliográfica a partir de libros* es importante destacar que el recorrido partió del único libro disponible sobre la creación de la Universidad en la biblioteca de la institución. El mismo se llama *Crónica de la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto* (1991) siendo su autor el Dr. Ricardo Martorelli quien fuera vicepresidente de la Comisión ProUniversidad y uno de los actores sociales más visibles del movimiento. Su libro fue el puntapié para profundizar la búsqueda en otros ámbitos.

Así se llegó al del Lionel Gioda, periodista y docente universitario que reflejó la vida y obra de Héctor Tenaglia en el libro *Puro y fresco. Tenaglia y otros providenciales* (2007) recuperando, reconstruyendo y registrando distintas anécdotas de este docente y dando un marco de como la ciudad iba creciendo. Tenaglia fue el principal precursor de la educación superior pero en el ámbito privado. Las anécdotas van transcurriendo en ese recorrido que hubo desde que se creó el Instituto Superior de Ciencias, hasta llegar a la Universidad del Centro y posteriormente cuando se llega a la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, con el consecuente conflicto manifestado por los estudiantes de la universidad privada que no veían con claridad el camino a seguir en sus estudios, puesto que la institución se veía acuciada por problemas de financiamiento.

También se analizó lo concerniente a la creación de la UNRC en las primeras páginas del libro de Juan Muzzolón, autor de *Crónica militante de una lucha colectiva. Memorias de la Universidad Nacional de Río Cuarto* (2014). Dicho libro además posee un DVD con el documental “La Universidad que no queremos” como se mencionó anteriormente.

Además se contó con la posibilidad de acceder al libro del Dr. Alberto Taquini (h), *Nuevas Universidades para un Nuevo País y la Educación Superior: 1968-2010* (2010). El mismo fue conseguido previo contacto con el autor a través de perso-

nal administrativo de la Academia Nacional de Educación. El libro aporta de manera completa un análisis del programa que él impulsó y que se llamó “Programa de Adecuamiento de la Enseñanza Universitaria Argentina a las Necesidades del Desarrollo”. Además dicho libro posee otros capítulos tales como “Universidad, ciencia y cultura: aportes” y “El contexto de la educación superior”. Cabe destacar que incorpora un DVD (Figura 3 en Anexo) que ofrece ampliar caminos de búsqueda y encontrar por ejemplo noticias periodísticas a nivel nacional (revistas de Buenos Aires) de la época, donde se registran las acciones propulsoras del plan y que pone en evidencia la relevancia que en la sociedad porteña se le quería dar a la creación de nuevas universidades.

Cabe destacar que siendo en el año 1968 decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires, Taquini (h) presentó en un encuentro académico denominado “Coloquio sobre Modernización de las Instituciones Políticas en la Argentina” su plan de creación de nuevas universidades nacionales. El mismo se daba en plena “revolución argentina” del gobierno de facto de Onganía. El encuentro fue organizado por la Academia del Plata en Chilecito (provincia de La Rioja). Según Rovelli (2009, p. 124) “El mismo se expuso en un lugar con una fuerza simbólica muy fuerte: la finca de Joaquín V. Gonzalez en Samay-Huasi”.

Taquini, quien entonces contaba con 33 años, se había interiorizado en la temática de las universidades desde muy joven y así lo reflejaron los medios periodísticos porteños como la revista Gente.

Más allá de estos libros que pueden considerarse testimoniales de quienes en primera persona atravesaron el proceso de creación o de quienes relatan y reconstruyen la historia de otras, fue necesario recurrir a información más especializada y a la vez objetiva. Así se inició una búsqueda, recopilación y análisis de artículos de divulgación científica de integrantes de la misma universidad y de otras.

En primer lugar, a través del sitio web de la universidad en el Dossier 30° Aniversario⁷, se pudo acceder a un artículo elaborado por las profesoras Basconzuelo, Bonet, Larrea y Morel, donde expresan “*su historia [la de la Universidad] es prácticamente un campo inexplorado, tratándose de una institución oficial que cuenta con un voluminoso registro escrito, así como un considerable archivo gráfico*” (Basconzuelo, 2001, p. 1). También fue relevante acceder a otro texto del mismo equipo de investigación pero publicado en un Congreso Internacional. Dicho trabajo del año 2003 se denomina *La Universidad Nacional de Río Cuarto: una trayectoria de significados* y recupera en sus líneas como ha sido y que resultados ha tenido el proceso de investigación que este equipo de docentes ha llevado a cabo durante varios años.

Por otra parte y buscando avanzar más allá del contexto local en cuanto a la creación de la Universidad, interesantes artículos se encuentran que analizan el proyecto de Taquini a nivel nacional. Es el caso de Laura Rovelli de la Universidad de La Plata, donde en su artículo del año 2009, llamado *Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada* (Figura 4 en Anexo) hace un análisis de lo que significó a fines de la década del '60 y en plena Revolución Argentina, de la propuesta del Dr. Taquini de descentralizar las universidades más pobladas (Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe) proponiendo la creación de nuevas instituciones con estructuras departamentalizadas y en espacios físicos alejados de los centros urbanos.

También se pudo acceder a un artículo de Mariana Mendonça, de la Universidad de Buenos Aires (del año 2010), *Políticas de Estado, segregación espacial y creación de universidades nacionales en los años setenta. El caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, donde a partir de un análisis general del Plan de Taquini hace foco en la creación de nuestra Universidad.

Como sostiene Mendonça “Taquini, aun siendo estudiante universitario, realizó una evaluación estadística de la población estudiantil de la facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, facultad a la cual él pertenecía” (2010, pág. 1). La información que surgió de esa investigación le permitió visualizar una sobredimensión de la población estudiantil. Sobre esa información, Taquini junto con sus colaboradores Enrique Urgoiti y Sadi Rifé empezaron a delinear lo que se conocería luego como “Plan Taquini”. Al respecto Rovelli (2009, p.119) realiza su aporte: “en paralelo a las estrategias represivas del gobierno autoritario, algunos sectores idearon otros modelos universitarios que pudieran contener el avance de la contestación social y la deslegitimación estatal”. Así es como se reflataron proyectos inconclusos sobre universidades, en especial los ligados a la idea de “universidad para el desarrollo”, a la vez que las universidades tradicionales empezaron a verse como posibles focos de problemas y la palabra “sobredimensionamiento” como rasgo recurrente de las mismas.

En la esfera presidencial, la creación de nuevas universidades se veía como una posibilidad para aliviar las presiones sobre las ya existentes, las cuales, como indicara Onganía en su discurso del 7 de julio de 1969 frente a las Fuerzas Armadas, trabajaban al límite de su capacidad operativa.

Por otra parte, Vera de Flachs de la Universidad de Córdoba, en el año 2013 en su trabajo denominado *Universidad, dictadura y movimientos estudiantiles en Argentina. Córdoba 1966-1974* busca establecer relaciones entre estos tres ejes, o sea entre los movimientos estudiantiles en la época de dictadura y como de esta manera la Universidad vio alterada su dinámica institucional.

Por último y como uno de los interrogantes que se planteó en la investigación tenía como objetivo analizar cómo había sido la creación de otras universidades dentro del Plan Taquini, es que se pudo acceder y recorrer dos artículos sobre la creación de la Universidad de Luján, en fecha cercana a la de Río Cuarto. Allí hicieron su aporte el documento *Plan Taquini y contexto político: continuidades y rupturas en la fundación de la Universidad Nacional de Luján* de Roberto Bottarini y Luciano Demergasso y *La Universidad de Luján: una Universidad para el desarrollo de Ignacio Cabrera*.

Otro tipo de documentos que también aportaron información, se pueden considerar de interés general y se encuentran en el Dossier N° 30 que ya se mencionó está alojado en el sitio web de la universidad. De allí se pueden destacar dos que recuperan anécdotas de distintos actores y desde diferentes lugares sobre la creación de la UNRC. Uno de ellos es de Ricardo Bosch y se llama *¿30 años que volverán?* y el otro es del primer rector que tuvo la Universidad apenas fue creada, el Dr. Sadi Ubaldo Rifé y se titula *Anécdotas y pequeñas historias de la creación de la UNRC: la primera de las nuevas universidades*.

Avanzando con los distintos recursos tenidos en cuenta para la investigación, es hora de explayarse sobre el *repositorio documental* que surge del propio seno institucional. Así se pudo acceder a través de los depósitos de acceso restringido de la Biblioteca Central de la Universidad, a varios de los tomos que formaron el Plan de Desarrollo del año 1971, que marcaron la fundación en sí misma y los cinco primeros años de la institución.

Llegado a este punto de análisis del “estado del arte” en cuanto a los recursos documentales sobre la creación de la UNRC y considerando que no fue posible acceder a imágenes de los momentos más importantes del proceso de la creación de la Universidad, es que fue necesario recurrir a la utilización de *fuentes editas*. Las mismas surgieron de los *diarios* de la época que están disponibles en el Archivo Histórico Municipal de Río Cuarto y cuyo acceso libre permitió la digitalización de este recurso convirtiéndose en uno de los principales aportes que registra el sitio web La creación de la UNRC⁸.

Los diarios utilizados fueron La Calle y El Pueblo durante el período 1958-1972 y ciertas ediciones del diario “El Pregón” del año 1958, debido a que algunos números se encuentran discontinuos. En los diarios se realizó una búsqueda exhaustiva de las noticias (día a día, página por página) que tuvieron que ver de manera directa o indirecta con el proceso de creación de la Universidad. Una vez encontradas, y con una cámara digital se fueron registrando y anotando también los datos relevantes de cada noticia.

Para entender cómo se fue dando el proceso de creación de la Universidad, fue necesario conocer los antecedentes

en materia universitaria y para ello empezar recorriendo y encontrando las noticias sobre la Ley Domingorena⁹ durante los años '58 y '59 y sobre el Instituto Superior de Ciencias quien sentó las bases para la creación de la primera universidad en Río Cuarto, de carácter privada, la Universidad del Centro. El profesor Héctor Tenaglia fue el principal precursor de esta iniciativa y así lo demuestran los registros periodísticos durante varios meses de los años '61, '62, '63, '64 y '68, en los diarios El Pregon, La Calle y el Pueblo.

Ya habiendo reconocido los antecedentes, fue el momento de situarse a mediados del año 1969 cuando desembarcó en la ciudad el Dr. Taquini con su plan de creación de nuevas universidades. Rovelli (2009) considera que el entonces decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires formaba parte del grupo de expertos, en particular en el segmento de políticas universitarias, que aportó a la innovación intelectual y daría origen a una nueva idea de universidad, favoreciendo la creación de nuevas instituciones. El poder político de esos años “buscó imponer a las casas de estudio un formato diferente, en oposición al modelo político y académico-institucional de las universidades nacionales” (Rovelli, 2009, p. 119).

Tanto el diario La Calle como El Pueblo publicaron diariamente noticias que daban cuenta del futuro desembarco del Plan Taquini en Río Cuarto. Así, para difundir el Plan Taquini, la intendencia hizo llegar copias del mismo a las instituciones más representativas. Mediante comunicados de prensa, notas a la Municipalidad y charlas informales, instituciones, dirigentes y entidades de la región proclamaron la adhesión al proyecto.

La posibilidad de contar con una universidad en la ciudad y región movilizó a toda la sociedad por lo que las autoridades municipales invitaron al Dr. Taquini (h) a que visitara la ciudad y expusiera su Plan. El día de su visita se pautó para el 18 de septiembre de 1969. A partir de ese momento fue que la Municipalidad formó una Comisión Pro-Recepción del Dr. Alberto Taquini (h), cuyos integrantes representaban a algunos sectores de la ciudad y que tendría “como misión coordinar los distintos aspectos relativos a su estadía en la ciudad”. Esta Comisión sería el primer paso de la llamada *ProUniversidad Nacional Pampeana* que “acompañó todas las acciones que se llevaron a cabo para lograr el tan anhelado objetivo” (Basconzuelo, 2003, p. 19). Alberto Lucchini y Víctor Yoma serían dos de los participantes más activos del proceso de creación.

La cobertura mediática de la visita de Taquini fue también ocupando los días previos y posteriores a la fecha de la visita. Así se fueron sumando adhesiones y de a poco delimitando quiénes y con qué fuerza integrarían la Comisión

9 Esta Ley permitía el funcionamiento y reconocimiento oficial de universidades privadas con la misma jerarquía que las estatales.

ProUniversidad Pampeana y con qué funciones asumirían sus cargos. Dicha comisión generó un plan de acciones que acompañó todo el proceso hasta el 1 de mayo de 1971 y que consistía en: obtener adhesiones de distintas instituciones a nivel local y regional, conseguir el apoyo del entonces interventor federal de facto Roberto Huerta, establecer contacto con las comisiones homónimas de Zárate y Luján, relevar y sistematizar estadísticas de la ciudad y la zona y realizar entrevistas a funcionarios que pudieran estar aportando conocimientos a la creación de la UNRC.

En sucesivas reuniones y asambleas y con algunas idas y vueltas en el ámbito político y críticas preferentemente desde la UCR, se fueron afianzando los nombres que llevarían adelante el plan de acciones y se fueron tejiendo vínculos con las autoridades municipales, provinciales y nacionales.

En las noticias de los diarios durante el año 1970 y también llegando a la propia fecha de la creación, se encuentra reflejado cómo los cambios gubernamentales a nivel municipal, provincial y nacional impactaron y produjeron retrocesos y readaptaciones en el plan de acciones que llevaba a cabo la Comisión. Es sabido que los cambios a nivel presidencial en esos momentos - en dos años pasaron por el poder los presidentes de facto Onganía, Levingston y por último Lanusse-, causaron movimientos en la provincia y en la ciudad en cuanto a gobernadores e intendentes.

La Comisión y sobre todo cuando fue intendente Renato De Marco, apostó fuertemente a la movilización de la sociedad y la visibilización del pedido de la nueva universidad. Las visitas de distintos mandatarios como el interventor Huerta y los presidentes de facto Onganía (a la ciudad y a la ciudad de Leones) y de Lanusse, generaron los llamados Operativos Demostración, como señal de apoyo que se pretendía mostrar desde la ciudad al Plan Taquini. Sumamente organizados y guionados, la intención era volcar a las calles de la ciudad a los habitantes con claras muestras de que la Universidad era posible y sumamente necesaria.

Más allá de los esfuerzos que realizó la Comisión ProUniversidad hay quienes sostienen que la creación de la UNRC no fue un proceso iniciado a nivel local, sino que era un plan a nivel nacional para desarticular las luchas juveniles en las universidades más grandes (Universidad de Buenos Aires, Universidad de Córdoba, Universidad de Santa Fe). En este caso, serviría para descomprimir la situación en la Universidad de Córdoba.

Luego del análisis de las noticias en el período de mayor actividad de la Comisión y su relación con las autoridades en distintos niveles, se llegó al 1° de mayo de 1971. Hubo varias idas y vueltas en el proceso, rumores falsos, conflictos con los estudiantes de la Universidad del Centro, más dudas que certezas, pero la llegada de Lanusse a la presidencia reavivó

los ánimos de la Comisión pues durante la visita de Onganía el entonces teniente había manifestado su conformidad con respecto a la creación de la Universidad en Río Cuarto. Así fue como con nuevos contactos, se llegó a la tan esperada noticia de que en el día del trabajador, Lanusse llegaría a la ciudad con la Ley 19.020 para crear la universidad.

Una plaza colmada en un día gris, con carteles relativos a la fundación de la universidad, recibió al presidente quien con una breve ceremonia y luego de que el locutor oficial leyera el texto de la Ley, marcó un momento inolvidable para la ciudad y su región al crearse la primera universidad pública hasta el momento del interior de la provincia. Los diarios ocuparon todas sus páginas con estas postales y por ejemplo el diario La Calle el día 2 de mayo lanzó un suplemento especial (Figura 6 en Anexo) donde realiza un recorrido por los momentos claves de la creación de la Universidad, recuperando anécdotas, voces y testimonios de quienes de una manera u otra participaron en el proceso.

Como puede apreciarse el volumen de información obtenido de los diarios fue muy importante (más de 300 noticias) y requirió un proceso intenso y continuo de almacenamiento, sistematización, clasificación, análisis y posterior edición digital (tanto en el caso de las noticias como de las imágenes que acompañan a los textos) para llegar a convertirse en un recurso gráfico clave del sitio que da respuesta a los interrogantes de la investigación planteados anteriormente. Cabe destacar especialmente el valor agregado de las imágenes contenidas en las noticias periodísticas (Figura 5 en Anexo) y que son un elemento clave en el sitio web. Al respecto puede añadirse que:

“Usar imágenes para enseñar Historia no es sólo brindar información; implica también establecer puentes emocionales con el pasado, con creaciones que dan cuenta de los intereses, los valores, los modos de ver el mundo de individuos y grupos y también de sus gustos, sus sufrimientos, sus deseos y sus pasiones” (Augustowsk, 2011, p. 152).

Sobre la investigación histórica propiamente dicha, fue necesario enfocarse en personas o grupos de personas que adquirieron singular importancia en el proceso de creación. Desde los estudiantes secundarios hasta los universitarios, autoridades de la universidad privada, integrantes de la Comisión ProUniversidad, autoridades gubernamentales a nivel municipal, provincial, nacional, integrantes de partidos políticos, todos ellos deben ser considerados actores sociales, en el campo de la historia social. Al respecto puede citarse a Pierre Vilar quien manifiesta que:

“La historia no puede ser un simple retablo de las instituciones, ni un simple relato de los acontecimientos, pero no puede desinteresarse de estos hechos que vinculan la vida

cotidiana de los hombres a la dinámica de las sociedades de las que forman parte” (Vilar, 1980, p. 43).

Que la historia no sea un simple relato de los acontecimientos como considera el autor, genera que sea necesario reconocer diferentes perspectivas y posturas sobre la necesidad de una universidad pública en los años '70. A modo de ejemplo Taquini sostenía que:

“La necesidad de iniciar una nueva política universitaria en la Argentina basada en la creación de nuevas universidades nacionales que apuntaran a la expansión de la población estudiantil universitaria y a la problemática cultural, científica y tecnológica de las distintas zonas del país” (Taquini, 2010, p. 3).

El autor del plan también insistía con que la creación de la universidad local, permitiría además resolver el problema de la superpoblación que se observaba en las universidades de Buenos Aires y Córdoba, situación que atentaba contra el rendimiento académico del estudiantado. Así se estaría avanzando, según el Dr. Taquini, en función de los objetivos específicos de un Plan Nacional de Desarrollo que contemplara las necesidades regionales.

En este sentido y según Mendonça (2010) Taquini y su equipo buscaban crear nuevas universidades, desde cero, renovadoras, sin los problemas que acarreaban las instituciones de nivel superior existente y así poder insertarlas adecuadamente en la solución de la problemática de la Argentina del futuro.

Pero desde otra perspectiva más contemporánea, el ex-rector de la UNRC, Dr. Marcelo Ruiz, expresó en su discurso en el Acto de Proclamación y Asunción de los nuevos Consejeros Superiores y Directivos de la UNRC (con fecha del 2 de mayo de 2012), que:

“Nuestra Universidad se crea en parte como una respuesta desde el poder dictatorial a la creciente conciencia de la juventud de las universidades de los grandes centros urbanos. De alguna manera es una estrategia de desconcentración de las luchas juveniles, de la juventud universitaria argentina fuertemente articulada con los sectores trabajadores organizados. Y la Universidad Nacional de Río Cuarto se funda con el gobierno de Lanusse y la creación de las nuevas universidades nacionales forman parte del denominado Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad”¹⁰.

Como puede apreciarse el proceso de creación de la UNRC que comienza con la llegada de Taquini a mediados de agosto de 1969, no termina el 1º de mayo de 1971, no es una etapa cerrada. Así sería si uno considerara aquel hecho (...) “en la superficie, una historia del acontecimiento, que se inscribe en el tiempo corto (...)” (Braudel, 1976, p.162). En realidad es

10 Extraído de video inédito proporcionado por el Departamento de Producción Audiovisual de la UNRC. 2 de mayo de 2012.

necesario mirar la creación de la UNRC dentro del contexto político a nivel nacional e internacional por el proceso represivo militar que se iniciaba en esos tiempos en el país (y también en Brasil y Chile, por ejemplo) y que se profundizaría trágicamente años más tarde. En este sentido, es lo que Braudel considera “a media pendiente, una historia coyuntural, que sigue un ritmo más lento” (p. 162).

Como indican Basconzuelo (...) “la Universidad Nacional de Río Cuarto significó un impacto que trascendió el ámbito académico para convertirse en un hito en el devenir local y regional” (2001, p. 1) que merece ser aprehendida y comprendida dentro de un proceso que permita la consolidación de la identidad institucional de quienes ingresan, transitan, forman y egresan de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

LOS DESAFÍOS DE HACER HISTORIA: LA CREACIÓN DE LA UNRC REPRESENTADA A TRAVÉS DEL LENGUAJE HIPERMEDIAL

Para diseñar la propuesta que dio origen al sitio web sobre la creación de la UNRC, se realizó la selección, secuenciación y mediación de los contenidos a partir de la información recopilada, analizada y sistematizada durante el proceso investigativo.

Para ello fue importante situarse en primer lugar, en el contexto actual con la integración masiva de las tecnologías. Actualmente se experimenta un estado de transición entre la tecnología como puente transmisor a una tecnología que se transforma en un territorio como lugar habitado (Acaso, 2013), donde ocurren las interacciones que posibilitan los aprendizajes, según aportes de Schwartzman (2014).

Según Acaso, este dispositivo tiene que ser “Un lugar habitado. Un lugar que se prolongue mediante las nuevas tecnologías en los espacios y en los tiempos que decida la comunidad (...). Un espacio de encuentro y de intercambio donde todo el mundo aprende” (2013, p. 16).

En este sentido, para reconstruir críticamente el proceso de creación de la UNRC se decidió elaborar un dispositivo que además del sitio web, incluye para abordar con los estudiantes de las carreras de Historia, actividades de aprendizaje con la sugerencia de utilizar herramientas web 2.0, una wiki y una red social para compartir y debatir.

Más allá de esto, el diseño estructural del sitio permite que cada persona elabore su propio recorrido de exploración y navegación, pudiendo experimentar la interacción con múltiples lenguajes que se expanden en movimiento, basándose en las potencialidades de lo hipermedial. Así puede ubicarse al

sitio como una herramienta que brinda información a través de distintos lenguajes –no solamente el textual– propiciando entonces que los sujetos virtuales que accedan a él (Mungaray Lagarda, 2005) se apropien de nuevos conceptos mediante el llamado aprendizaje por descubrimiento, también a través del acceso a archivos multimediales y sitios de interés que se recomienden desde él.

Como plantea Odetti (2013) “la masificación del uso de Internet y su formato hipermedial permite la construcción de nuevos materiales posibilitando la introducción de nuevos mecanismos argumentativos a través de la articulación de nuevos lenguajes semióticos (audio, video, multimedia)” (p. 5). En este caso, la hipermedia sobre la creación de la UNRC se caracteriza por ser no-lineal, interconectada e integrada y con múltiples caminos por recorrer, presentando la información a través de múltiples lenguajes.

El proceso para desarrollar el sitio web involucró tres etapas. La primera etapa, implicó la búsqueda y análisis de herramientas tecnológicas e identificación de sus posibilidades y limitaciones para la elaboración de un sitio web educativo, un espacio en una red social y una wiki relacionada. Para ello se focalizó en la búsqueda de gestores de contenidos web, redes sociales, servicios de wiki, herramientas de creación de infografías, para construir muros digitales, líneas de tiempo, editores para el retoque y recorte de imágenes y también para el resaltado de partes de las mismas (noticias de los diarios), entre otras herramientas.

En la segunda etapa, con el insumo de la etapa previa, se llevó a cabo la selección de las herramientas tecnológicas adecuadas para elaborar el espacio hipermedial.

Entonces, una vez decidido el contenido a partir del proceso de investigación histórico-documental y la manera de presentarlo, además de las herramientas con qué hacerlo, se llegó a la última etapa de este trabajo: el diseño e implementación del sitio.

En cuanto al diseño, se configuraron las páginas para que el margen derecho, que puede denominarse como “margen amplio”, permita un espacio para incorporar aclaraciones o aportes extra al contenido. Esto en el texto está señalado con un ícono específico, el de “Si querés saber más”. El tamaño del margen amplio está ligado al de la columna principal de contenido y directamente relacionado con la lecturabilidad del texto.

En cuanto a la estructura del sitio (el mapa de navegación es la Figura 7 del Anexo), cuya dirección se recuerda es <http://lacreaciondelaunrc.org/>, el mismo posee en la parte superior un menú que indica los bloques temáticos en los que está dividido y que corresponden a las 5 secciones denominadas Inicio, Antecedentes, Taquini, Comisión y 1° de mayo. El

menú se mantiene fijo en cada sección.

Cabe destacar que la página de *Inicio* presenta mediante un texto que lleva a las otras páginas un resumen del contenido del sitio. También incluye un video de presentación y un muro digital donde los visitantes pueden a través de preguntas orientadoras manifestar previamente qué conocen del proceso de creación de la UNRC.

Por su parte la página de *Antecedentes* presenta el contenido relacionado con las gestiones llevadas a cabo ante la UNC y el primer Instituto Superior con el que contó la ciudad (Instituto Superior de Ciencias) y que fue sobre esta idea que se creó la Universidad del Centro, de índole privada. En esta página también se incorporan imágenes, videos e infografías.

La página denominada *Taquini* contiene toda la información relacionada con el Plan de Creación de nuevas universidades, que logró instaurarse como agenda estatal por la necesidad de “descongestionar” las universidades existentes. Las gestiones en Buenos Aires y las ciudades candidatas según el Plan Taquini se encuentran en la primera parte. Después a través de un enlace se lleva a lo que es el Plan en Río Cuarto, con los preparativos para su visita y las repercusiones en la sociedad riocuartense.

Por su parte, la página denominada *Comisión* abarca toda la información relacionada desde la creación de la comisión, cómo fue mutando hasta consolidarse, qué repercusiones políticas generó, cuál fue su plan de acciones y luego en otras páginas se desarrollan los vínculos que la Comisión estableció con las autoridades municipales, las provinciales y nacionales, estas dos últimas que eran gobiernos de facto. Se destaca en esta sección el impacto social de la toma por parte de los alumnos de la Universidad del Centro a días de crearse la Universidad Nacional. Esta parte del sitio culmina con los últimos sucesos definitorios para la llegada de Lanusse con la Ley de creación de la UNRC.

La última sección comprende la información relacionada con el *1° de mayo*. Se inicia con las partes relevantes del proyecto de creación en cuanto a las bases de la nueva universidad, los fines y objetivos, la situación educativa, la región de influencia, la preselección de carreras y estructura académica, y la estructura orgánica. Luego se rescatan voces sobre la creación en ese momento y a través de una línea de tiempo se representan las instancias claves de todo el proceso de creación. Esta página cierra con toda la información sobre lo que significó la visita de Lanusse quien trajo entre sus manos la esperada Ley 19.020 de la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Es de destacar que en todas las páginas que forman el sitio, su información está representada a través de distintos recursos hipermediales que le dan particular significancia a la

historia de la creación de la UNRC, más allá de los tradicionales textos que pueden encontrarse y que reflejan estos procesos históricos.

A MODO DE CIERRE

El proceso de investigación realizado permitió vislumbrar que la UNRC cuenta con un registro histórico al cual le faltan condiciones institucionales para que se encuentre debidamente preservado y accesible para todos. Por ello para la elaboración del sitio web debió complementarse lo encontrado con la búsqueda y análisis de fuentes editadas, en cuanto noticias de diarios de la época y también artículos científicos.

El recorrido realizado con la investigación histórico-documental volcado en la propuesta hipermedial del sitio web sobre la creación de la UNRC, permite que tanto los estudiantes de Historia en particular como el público en general, puedan hallar respuestas a los interrogantes que guiaron la investigación. En primer lugar, que la creación de la UNRC no fue un proceso iniciado a nivel local, sino que como señala el ex-rector Seiler "...se venía lo mismo. Era un proyecto político armado en otro nivel...éste era un proyecto de descentralizar las universidades grandes" (Basconzuelo, 2003, p. 19).

También en cuanto al segundo interrogante que guio la investigación, en lo referente al contexto a nivel nacional es evidente que la inestabilidad política manifiesta en cambios periódicos de presidentes y gobernadores, hizo en varias oportunidades trastabillar a la Comisión ProUniversidad Nacional y hacer que algunas de sus acciones tuvieran que ser iniciadas de cero. En el plano internacional movilizaciones de jóvenes y obreros en distintas partes del mundo llegaron con su eco al país e hicieron que Córdoba se convirtiera en uno de los principales centros de movilización estudiantil, lo que produjo preocupación en el plano militar y por ello se le dio cabida al plan de Taquini de crear nuevas universidades como estrategia para descomprimir las universidades más pobladas (en Córdoba, Buenos Aires, La Plata, entre otras). Estas situaciones vividas en Córdoba hicieron que muchas veces en la ciudad, la población estudiantil fuera observada de cerca por posibles reacciones movilizantes.

La última pregunta que orientó la investigación fue si otras universidades en ese mismo período de tiempo fueron fundadas con iguales condiciones. Investigar en lo que fue el proceso de creación de la Universidad del Luján da testimonio de ello y a partir del sitio web propuesto se puede hacerlo.

Puede observarse entonces que el sitio web sobre la creación de la UNRC da respuesta a estos interrogantes a través de distintos recursos que van más allá del texto lineal, de

allí la importancia en estos tiempos de impronta tecnológica de contar con una aplicación hipermedial como lo es este sitio. Es así como infografías, videos (propios y de canales educativos), líneas de tiempo y recursos textuales permiten representar cómo fue el proceso de creación de la universidad nacional, como resultado de la investigación realizada.

Las consideraciones finales del trabajo que se presentan son parciales, debido a la complejidad de la problemática abordada, la escasez y las limitaciones que presentan las fuentes de información documental existentes, sumado al vacío de trabajos regionales relacionados sobre la temática investigada. Allí radica la importancia de esta convocatoria en particular, para la cual se presenta este trabajo.

Por último, como todo proceso investigativo, abre nuevos caminos a recorrer.

Anexos



Figura 1: Página principal sitio web lacreaciondelaunrc.org



Figura 2: Video de entrevista realizada a Prof. Carlos Eric



Figura 3: DVD del libro del Dr. Taquini (h)



Figura 4: Artículo de divulgación científica de Laura Rovelli (UNLP)



Figura 5: Recorte de noticia del diario La Calle

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2015). rEDUvolution. *Hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*. Buenos Aires, Paidós 1ª ed, Contextos. ISBN 9789501202724.
- Arostegui, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona. Crítica. ISBN 9788484321378.
- Augustowsky, G, Massarini, A. y Tabakman, S. (2011). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires. Tinta Fresca, 2ª ed. ISBN 9789875764507.
- Barros, C. (2007). Hacia un nuevo paradigma historiográfico. En: *Prohistoria. Debates y combates por la Historia que viene*. Número especial, Año 3, N° 3. Rosario.
- Basconzuelo, C., Bonet, O., Larrea, Z. y Morel, T. (2001). La Universidad Nacional de Río Cuarto: una trayectoria de significados. En *Voces N° 25, Dossier 30° Aniversario de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Consultado el 20 de abril de 2012 en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/25/dossiuno.html>
- Basconzuelo, C., Bonet, O., Larrea, Z. y Morel, T. (2003). La Universidad Nacional de Río Cuarto: una trayectoria de significados. *Primer Congreso Internacional sobre Historia de las Universidades en América y Europa*. Córdoba, Argentina. Tomo I, ISSN 0327-554.
- Bloch, M. (1978). *Introducción a la Historia*. México. Fondo de Cultura Económica. 8ª reimpresión, ISBN 9789681661557.
- Bosch, R. A. (2001). ¿30 años que volverán? En *Voces N° 25, Dossier 30° Aniversario de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Consultado el 20 de abril de 2012 en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/25/dossitres.html>
- Bottarini, Roberto y Demergasso, Luciano. *Plan Taquini y contexto político: continuidades y rupturas en la fundación de la Universidad Nacional de Luján*. Consultado el 20 de octubre de 2015 en <http://www.unlu.edu.ar/~histelea/doc/resumenespresentaciones/ResumenBottarini-Demergasso-UNC-UNLu.pdf>
- Braudel, F. (1976). *El Mediterráneo de Felipe II*. FCE, tomo I. México. ISBN: 9789681632946
- Canal Encuentro. *Crónicas de archivo - Revolución Argentina*. Consultado el 20 de octubre de 2014 en http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/programas/ver?rec_id=100834.
- Cabrera, Ignacio. *La Universidad de Luján: una Universidad para el desarrollo*. Consultado el 20 de octubre de 2015 en <http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2014/10/RSOC004-08-La-Universidad-de-Lujan-CABRERA.pdf>

- Gioda, L. (2007). *Puro y fresco. Tenaglia y otros providenciales*. EFUNARC.
- Grillo, M. (2002). *El proyecto de investigación en Ciencias Sociales. Una propuesta para su elaboración en las investigaciones empíricas*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Martorelli, R. (1991). *Crónica de la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Río Cuarto. Talleres Gráficos de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Mendonça, M. (2010). Políticas de Estado, segregación espacial y creación de universidades nacionales en los años setenta. El caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En *III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino* realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Consultado el 15 de agosto en http://www.mov-estudiantil.com.ar/terceras_jornadas_2010.swf
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio del historiador*. Madrid. Siglo XXI. ISBN: 9788432313226.
- Mungaray Lagarda, A. M. (2005). Sujetos virtuales de conocimiento: Los retos de la información en el hipertexto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Consultado el 3 de abril de 2012 en <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-lagarda.html> ISSN: 1607-4041
- Muzzolón, J. (2014). *Crónica militante de una lucha colectiva: memorias de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Río Cuarto, UNIRIO Editora, 1ª ed. ISBN: 978-987-688-064-0.
- Nicanoff, S. y Rodríguez S. (2008). La revolución Argentina y la crisis de la sociedad posperonista (1966-1973). En *Historia Argentina Contemporánea*. Compilado por De Luque, Susana. Buenos Aires. Dialektik. ISBN 978-987-22769-3-5
- Plan de Desarrollo*. (1971). Tomos II, III, IV, V y VII. UNI 005. Biblioteca de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.
- Odetti, V. (2012). El diseño de materiales didácticos hipermediales para los niveles medio y superior: experiencias incipientes en Argentina (2013). *I Jornadas de jóvenes investigadores en Educación*, FLACSO-Argentina, 2012. Consultado el 3 de octubre de 2015 en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/disenio-materiales-didacticos-hipermediales-paraniveles-medio-superior-e>
- Rifé, S. U. (2001). Anécdotas y pequeñas historias de la creación de la UNRC: la primera de las nuevas univer-

- sidades. *Voces N° 25, Dossier 30° Aniversario de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Consultado el 20 de abril de 2012 en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/25/dossi12.html>
- Rovelli, L. (2009). Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada. En *Revista universitaria de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario*. Año 13, número 17, agosto 2009. Consultado el 20 de abril de 2012 en <http://www.bdp.org.ar/facultad/publicaciones/tyd/> ISSN 1666-0714
- Sautu; R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del Marco Teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires. Clacso, ISBN 9789871183326.
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (comp.) (2014) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Buenos Aires. Homo Sapiens Ediciones. ISBN 978-950-808-867-3.
- Taquini, A. C. (h). (2010). *Nuevas Universidades para un nuevo país y la educación superior. 1968 – 2010*. Buenos Aires. Academia Nacional de Educación.
- Tcach, C. (2012). *De la revolución al Cordobazo. Córdoba el rostro anticipado del país*. Buenos Aires. Ed. Siglo Veintiuno. ISBN 9789876292290.
- Tuñón de Lara, M. (1981). *Por qué la historia*. Barcelona. Aula Abierta Salvat ISBN 84-345-7814-X.
- Vera de Flachs, M. C. (2013). Universidad, dictadura y movimientos estudiantiles en Argentina. Córdoba 1966-1974. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol 15. N° 21. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Consultado el 16/08/2015 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869305030007>
- Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En: Merlino, Aldo (coord.). *Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. Cengage-Learning. Buenos Aires. ISBN 9789871486144.
- Vigostsky, L. S. (1979). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto. ISBN 84-493-0165-3.
- Vilar, P. (1982). *Iniciación al vocabulario histórico*. Barcelona. Ed. Crítica. ISBN 9788498925784.

4.

Hacia una nueva UNIVERSIDAD

Marcelo Fagiano¹

Presentación

Se hace referencia concreta, desde una mirada personal, a la gestión rectoral que llevaron adelante el Rector Marcelo Ruiz y el Vicerector Javier Salminis en el período 2011-2015. El objetivo de este escrito es formular la base ideológica e intelectual que le dio formato a la propuesta haciendo, a la vez, un acotado resumen de las diferentes acciones que se diseñaron en coherencia con lo primero. Se menciona de esta manera el vínculo que establezco con el sistema universitario, desde épocas de la última dictadura cívico-militar, junto a un estado de situación de la sociedad argentina y latinoamericana como anclaje para pensar el rol que deben cumplir las universidades en ese contexto.

INTRODUCCIÓN

Mi relación con el sistema universitario público la inicio como estudiante en 1977, en la Universidad Nacional de

¹ Profesor de Matemática en la FCEFQyN, actualmente Vice-Decano de la misma Facultad. mfagiano@exa.unrc.edu.ar

Córdoba, bajo la violenta y salvaje dictadura cívico-militar. Allí me recibí de geólogo, trabajé un tiempo en una empresa minera en la Patagonia e ingresé a esta universidad en el año 1987. Resultado: profesional con anteojeras de facto que egresa en el 1983, año de la recuperación de la democracia. La formación que recibí en esa universidad amurallada por el terrorismo de estado, con bedeles militares, agentes de la policía federal infiltrados como estudiantes, allanamiento de aulas y anfiteatros... fue perfectamente neutra, apolítica y promocionada así: de intachable excelencia académica. Me ha costado muchos años, y los que faltarán todavía, para rellenar aquella formación fragmentaria, limitada a la transmisión de conocimientos específicos: especie de gelatina sin sabor apta para acompañar cualquier plato. No fui detenido ni torturado ni soy hijo de desaparecido pero busco denodadamente todo lo que murió en aquellos años. Desde entonces formulo preguntas que solo logro responder con parcialidad, respuestas que me llegan sobre todo desde el arte, la filosofía y sociología. Preguntas que con el tiempo, han crecido en mi conciencia con intensa agitación: ¿Cuál es la causa de la precaria realidad social en la que estamos inmersos?, ¿cómo nos encaminamos hacia una sociedad más justa y bella?, ¿cómo podemos aportar, cada uno de nosotros, a una transformación social profunda que trascienda los prejuicios clasistas, raciales y todas las fobias equivocadas que nos constituyen?, ¿qué se puede aportar creativamente desde una universidad pública?, ¿nos tienen que ser ajenas esas situaciones?, ¿es solo tarea de los que están en la gran política?

Vivimos en una sociedad que adolece de un reconocimiento real, en cuanto a la igualdad de oportunidades, al alcance de la totalidad de los habitantes. La intemperie de la miseria azota el alma y la carne humana en las aristas del despojo, avaricias y condenas sin sentido o con sentido de exclusión, resultado de una causalidad de luchas entre poderes que se comen a sus propios hijos como en el mito de Saturno. Poderíos económicos defienden sus valores en la ética de las cotizaciones y no en una ética compañera de la condición humana. Minorías privilegiadas reparten el hambre y la enfermedad por el territorio. Estamos en un país dependiente que celebra la independencia año tras año como un conjuro o una pantomima nacional. Subsistimos en un país en eterno desarrollo, del tercer mundo, como si hubiera varios mundos de categorías diferentes en un único planeta. Habitamos una América Latina sistemáticamente saqueada y explotada por los intereses voraces del sistema hegemónico capitalista.

Con esta introducción podría pensarse que me equivoqué en la propuesta porque aquí hay que tratar el tema de la historia de la universidad... prefiero aclarar estos simples anclajes de ubicación para que quede expuesto desde donde pronuncié estas palabras, ligeros bosquejos al fin, porque son nada más que una voz con la que se debe construir el relato polifónico para referirse al pasado, en este caso un pasado muy cercano. Sabemos que no es fácil ni simple reconstruir la

compleja trama de la realidad pretérita. Cada uno hace el recorte sobre la base de sus preferencias y capacidades, desde los juicios de valor, desde la ventana por donde miró la existencia, desde la silla que le tocó en suerte o pudo elegir, el camino que transitó o evitó. Estas son entonces generalidades, obviedades para análisis más profundos, maderas que cada uno tendrá que encender en su mente para que luego de la combustión algo salga: humo, cenizas o la brasa de la verdad, siempre transitoria, quemándonos la palma del cerebro. Ejercicios que juzgo necesarios, pues sin esta breve enunciación de contexto no se podría comprender la política de gobierno de Ruiz-Salminis, período que se abre en mayo de 2011. Movimiento que comenzó a gestarse bajo la denominación de Corriente Nueva Universidad para marcar y definir una alternativa de proyecto político con una identidad que la diferencia, a mi entender, de las anteriores gestiones rectorales post-dictaduras, normalizadoras y democráticas.

El proyecto al que me refero parte de un análisis crítico sobre el rol que deben cumplir las universidades públicas frente a una realidad que demanda cambios profundos para construir una sociedad más justa, un país que se encamine hacia una soberanía real, emancipatoria. Desde esa óptica la universidad tiene además de la obligación de desarrollar sus funciones de enseñanza, investigación y extensión, como expresa nuestro estatuto, de ser capaz de instalarse como una voz más dentro del espectro de pluralidades que se escuchan a diario en la sociedad, por eso el propósito de constituir una universidad con voz pública, capaz de comprometerse con causas ineludibles, participar, no solamente aportando una mirada científica o técnica sino para intervenir o interpelar críticamente a la realidad. Aquí se construye conocimiento y se comparte el mismo entre docentes, no docentes y estudiantes, ejercicio colectivo que tiene como corolario la titulación de profesionales que se integrarán a esa sociedad que necesita viscerales transformaciones. Es por eso que la universidad como institución no puede ser ajena a las problemáticas y demandas de la sociedad, no puede llamarse al silencio, a la neutralidad de opiniones quedando bien con el productor del cañamo, el fabricante de la sogá, el verdugo y el ahorcado. Transformando esta imagen podría también decir: lograr un balance ético y equilibrado entre quien genera el conocimiento científico-tecnológico, quien lo solventa, quien lo utiliza, desarrolla, beneficia o apropia indebidamente. Aquí se deben aprender no solo disciplinas sino conductas que pueden ser, en el peor de los descuidos, tan obsecuentes como individualistas o enaltecer con sus acciones la condición humana.

La gestión rectoral a la que hago referencia hizo en cuatro años todo lo posible para llevar adelante los propósitos que tiene como institución educativa, impregnándola de sentido de compromiso con el medio en el que está instalado y al que se debe. Cada una de las propuestas fue pensada en ese contexto, algunas de las cuales pasaré a expresar.

Fuerte crítica a las políticas de los 90' que rubricaron y naturalizaron comportamientos tanto de la institución como de sus integrantes, un esfuerzo por desmontar y reconocer las prácticas neoliberales que todavía encarnamos, de aquel fragmento de la historia que le ganó a la participación colectiva para bregar por el bien común frente al sálvese quien pueda o como pueda.

Sobre esa línea se trabajó en las Jornadas “Modelo Extractivista, Fondos Mineros y Universidad”. Cristalizado en la Resolución N° 150/12 del Consejo Superior que expresa una posición crítica frente a los modelos extractivistas desarrollados en la región y el país así como un duro cuestionamiento a las leyes mineras. La solidarización con los habitantes de Famatina, forma parte de ese camino iniciado entonces. La Resolución N° 284/12 del Consejo Superior, que atiende a la problemática de la instalación de la Empresa Monsanto en Río Cuarto y en las proximidades de Córdoba capital, reitera el rechazo a todo modelo de producción que afecte la vida, que conlleve la sobreexplotación de los recursos naturales y que quebrante el objetivo de alcanzar nuestra soberanía alimentaria, tecnológica, científica y cultural”. La Creación del Observatorio de Conflictos Socio-Ambientales apunta a monitorear las problemáticas de ese campo. Los posicionamientos impulsados por el rectorado y tomados en su mayoría por el Consejo Superior, hablan de la necesaria voz pública a la que me refería, para citar solo algunos casos: el apoyo a la Ley de Identidad de Género, al proceso de renacionalización de YPF, a la Ley de Medios y la TDA, la condena al golpe de Estado en Paraguay, el repudio al accionar de los “Fondos Buitre”, la solidarización con la Comunidad Qom de Formosa en la defensa de su territorio, con el movimiento campesino en repudio a los asesinatos y persecución de sus integrantes (como el de Cristian Ferreira), con el pueblo palestino ante la difícil situación en la Franja de Gaza, el pronunciamiento a favor del reclamo del movimiento estudiantil chileno, y en contra de la violencia y los hechos de xenofobia en el Barrio Las Delicias de la ciudad de Río Cuarto, entre tantos otros no menos importantes.

Por otro lado con la creación del Observatorio de Derechos Humanos se abre otro capítulo institucional e imprescindible, ejes sobre los cuales se articuló la participación en la Comisión Municipal y Provincial de la Memoria, en la Mesa de la Diversidad, el acompañamiento institucional en la Megacausa La Perla, la participación en el juicio por el asesinato del Monseñor Enrique Angelelli, la recepción de los restos de José Santiago Amato, la publicación “Mirar tras los Muros: Situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba”, realizado conjuntamente con la Comisión Provincial de la Memoria y los Observatorios de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Córdoba y nuestra universidad.

El Ciclo de Encuentros “Espacios Decoloniales” (2011 y 2012) sintetiza, desde mi punto de vista, el sentido del pro-

yecto de gestión del que aspiro brindar mi punto de vista. Marcelo Ruiz, explicitó sus objetivos en la apertura del segundo de ellos:

“El ciclo de espacios de-coloniales intenta promover el debate acerca de la necesidad de reinventar la emancipación social. Este ciclo pretende poner al descubierto las diferentes formas del colonialismo y el neocolonialismo, cuestionar la matriz sociocultural, económica y política que a lo largo del siglo, pero acentuado en sus formas actuales, ha producido y produce la devastación de los pueblos, nuestras culturas y territorios”.

Boaventura de Sousa Santos que participó de este encuentro en el año 2012 dijo en la conferencia inaugural:

“Las epistemologías del sur son un intento de contar otra historia, de la perspectiva de los que han sufrido sistemáticamente las injusticias del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado. Las epistemologías del sur no son otra cosa, sino este reclamo de la validez de otros conocimientos más allá del conocimiento científico y eurocéntrico desde la perspectiva de los que han sufrido”.

Articuladas y en acuerdo con las premisas y acciones mencionadas las diferentes secretarías del rectorado fueron respondiendo a las demandas cotidianas y específicas de cada área. Hacer un detalle de cada una de ellas llevaría más espacio del que aquí dispongo por lo que haré sólo una breve selección.

Desde la Secretaría Académica se destaca el compromiso de la Universidad con el conjunto del Sistema Educativo fortaleciendo espacios de participación, restableciendo múltiples vínculos institucionales, en particular con los diferentes Ministerios y organismos estatales. También desde el año 2011 la UNRC ha participado activamente en todas las comisiones del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), además de estar presente en otras redes y representaciones interinstitucionales. Debo remarcar la articulación con los subsistemas de enseñanza primaria, media, de grado y de posgrado no como un complemento sino privilegiando la integración. Se materializó el “Proyecto de mejora de enseñanza de las Ciencias” para la escuela secundaria. Se crearon dos profesorados: Lengua y Literatura (Cabrera), y Matemática (Jovita). Se continuó con la ejecución de los “Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional” (PIIMEI) y los “Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado” (PIIMEG), que para nuestra Universidad ha significado, desde el año 2004, promover propuestas que alientan la innovación y la investigación en la enseñanza de grado. Los “Encuentros de Integración Universitaria”, plantearon un cambio en la perspectiva que se aborda en el ingreso, abarcando dos ejes temáticos: la alfabetización académica e integración a la cultura universitaria a la par de la enseñanza disciplinar. Como fruto de trabajo en equipo en la

Comisión de Tecnología Educativa se creó el Consejo Asesor en Tecnología y Educación a Distancia dando finalmente nacimiento del Centro de Planificación, Evaluación e Investigación de Procesos Educativos en Red (CEPEIPER).

La redefinición de los objetivos de la política editorial lleva a la creación de UniRío editora, definida en base a la participación de los integrantes de la comunidad de la UNRC, de instituciones educativas, referentes sociales, Municipios y organizaciones territoriales. Más de 150 publicaciones han generado un crecimiento cuantitativo y cualitativo en el catálogo editorial. La participación de UniRío en la Feria del Libro local y en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires (FILBA) ha sido ininterrumpida en sus sucesivas ediciones.

En obra pública siguiendo criterios de dignidad, seguridad y bienestar se establecieron acciones encaminadas a resolver diversas situaciones de las personas en sus lugares de trabajo. Intervenciones en sistemas eléctricos, la ejecución del Programa de Accesibilidad – Circuitos Mínimos Accesibles (CIMA), mejoramiento para la habitabilidad de las Residencias Estudiantiles Universitarias, Radio Universidad, en el Vivero, y en los Jardines Rayito de Sol y Rosario Vera Peñaloza. Concreción de varios PRIETec (Proyectos de Infraestructura y Equipamiento Tecnológico), remodelación del Anexo del Comedor y otras tantas acciones que sería extenso enumerar.

En el ámbito laboral se partió del reconocimiento del compromiso, de los saberes, de los derechos y de las carencias de los trabajadores, y la relación de los procesos colectivos de trabajo con la salud y enfermedad, presentes en toda actividad humana. A través de acuerdos paritarios se inició el proceso general de regularización de planta no docente y liberación de fondos propios de la UNRC que ahora continua y todos conocen. Otro hecho histórico fue la creación de la Secretaría de Trabajo con su organización administrativa junto a las áreas de Higiene, Seguridad y Ambiente Laboral; Salud Ocupacional y de Formación sobre los Procesos de Trabajo. Un aspecto interesante que hoy se está continuando es el mapeo de las necesidades de cargos docentes en todas las Facultades, trabajado en la Comisión de Planeamiento, que permitirá realizar proyecciones académicas.

La creación del Consejo Social abre la posibilidad de generar un ámbito de encuentro entre la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto. Habilita una herramienta institucional de un potencial insospechado. En marzo de 2015 se realizó en esta universidad el Cuarto Encuentro Nacional de Consejos Sociales. Por otro lado la reforma de Ciencia y Técnica, donde se logró después de muchos años, reformar el sistema de prioridades de investigación, que incluye las temáticas surgidas de acciones con el Consejo Social, para abrir por primera vez, con los fondos de esa secretaría, convocatorias especiales para abordar problemáticas planteadas por actores sociales.

Estas dos propuestas llevaron mucho tiempo de debate, innumerables reuniones de acaloradas discusiones hasta que los proyectos fueron tomando su forma definitiva a través de paulatinos consensos.

El Programa Cultura, Arte e Identidad fue creado como un espacio pensado desde el valor político de las múltiples producciones y experiencias simbólicas que posibiliten diversas miradas del mundo, nuevos lenguajes, modos alternativos de relaciones y construcciones colectivas: Talleres Libres y Trayectos estables, Altavoz, ciclo de poesía, Murales en la UNI, Cine y Música por la Diversidad, Somos, Narraciones con Identidad, y podría profundizarse y continuar con este recuento, pero esto no es un informe sino un testimonio desde una perspectiva y mirada personal.

Siempre hay múltiples alternativas en el plano de una propuesta de conducción: todas las que la realidad permita en las ideas y en la acción. Sabemos que ninguna receta es infalible. Modelos a seguir con resignación, obsecuencia o bajo una mirada crítica como intelectuales libres de compromisos corporativos de cualquier naturaleza. Todas bajo el vértigo de las urgencias cotidianas a veces inmovilizadoras. Sé que no es fácil. Si optamos por una visión haciendo eje en una institución educativa pública y gratuita que prepara egresados que se insertan en la sociedad, aspirando a una lógica de desarrollo soberano en todos los planos, se acotan las posibilidades de configuración intelectual e ideológica. Voy a ser claro, si naturalizamos la miseria propia y ajena, la pobreza del alma y la intemperie material de los que nada ya tienen que perder sino tan solo la vida, si nos acostumbramos a la desigualdad, si no sabemos identificar, más allá de los intereses individuales, cuales son las opciones más acordes para un desarrollo conjunto, si no reconocemos que estamos inmersos cotidianamente en hechos de violencia laboral, violencia de género, si nos anestesiamos diariamente con lo que los medios de comunicación deciden para nuestras vidas: qué comer y qué pensar, si la injusticia social es solo un infusión estadística para saborear en el desayuno, si nos han convencido de que las riquezas del territorio nacional están en buenas manos, sean latifundios locales o extranjeros, llámese Monsanto, Barrick o Chevron, si los daños generados al medio ambiente y la salud humana son nada más que malas noticias para los afectados, si pensamos que es una decisión exagerada asumir como universitarios posturas críticas... será hora de permanecer con la inercia de la neutralidad o complicidad que dirá con toda la fuerza de la academia: sigamos así que vamos por buen camino.

Por supuesto que los sujetos que integran esta comunidad universitaria tienen mecanismos e inquietudes de transformación intrínsecas pero es muy distinto dejar librados esos resortes a iniciativas individuales o de grupos que tomar una resolución institucional de gobierno para marcar un sentido político al conjunto.

Sobre los dos planos anteriores, gobierno y sus integrantes, hubo que trabajar para generar empatías de acompañamiento y construcción. Toda propuesta de cambio significa un esfuerzo, sacrificios y modificación de una cultura y eso no se puede ni pudo lograr solo en cuatro años.

Como universitarios debemos ser contundentes y ejercitar el derecho a pensar críticamente. La academia se debe pensar a sí misma, dialogar con otros saberes, ser permeable, trascender las prácticas mezquinas de los sectores hegemónicos. Bajo este panorama deberíamos tener las cabezas en constante ebullición, tenemos que aspirar a una comunidad atenta al momento histórico, la mecánica celeste de los currículos, los procedimientos protocolares y administrativos nada dicen si no hay flechas que indiquen hacia dónde vamos, ¿se puede transitar a través de un camino sin señales?, ¿cuándo sabremos si estamos en la dirección correcta?, ¿a qué distancia podremos alcanzar el horizonte que separa lo posible de lo imposible?

La modificación del juramento en el año 2012 que realizan hoy los graduados representa gran parte de estas ideas, juramento que reemplazó al que perduraba aún desde los primeros egresos en 1977, época de la dictadura cívico-militar. Hago una síntesis: se habla de defender la vida, los derechos humanos y civiles de las personas y el medio ambiente, más allá de las diferencias políticas, religiosas y/o culturales; trabajar para mejorar la vida de las personas, respetando su condición como seres humanos, considerando sus necesidades, creencias, formas de vida y elecciones ideológicas; respetar la Constitución Nacional, promover los valores de la libertad, la justicia social para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria; defender y sostener la educación pública y gratuita como derecho irrenunciable, orientado a garantizar una ciudadanía plena en el marco de una democracia social; se habla de actitud ética y solidaria, de responsabilidad social, de respeto a la vida, la dignidad humana, las identidades culturales y los derechos de los pueblos

Frente a la diversidad ideológica y de pensamiento considero que es casi imposible que exista una sola manera de pensar la realidad y de intervenir en ella. Particularmente, como universitario, me moviliza debatir, me siento a gusto en una universidad en movimiento creativo y, que esa dinámica, sea fruto del debate de ideas.

Comencé hablando de la universidad en donde me gradué, en tiempos de la dictadura cívico-militar, estamos muy lejos ya de aquella y a un largo camino de una universidad rica y diversa culturalmente. Hay mucho aún para crear hacia horizontes transformadores.

La propuesta de Marcelo Ruiz y Javier Salminis junto a todo su equipo surgió de un análisis y posición crítica frente a la siempre compleja trama de la realidad, ocupándose del presente institucional, creando instrumentos coherentes con

sus enunciados con capacidad de trabajo para afrontar estos desafíos y cristalizarlos en acciones concretas, proponiendo una arquitectura de un modelo de universidad posible. Un proyecto que cumplió gran parte de sus propósitos de transformación. En el prólogo de Memoria y balance de ese período quedó expresado: *Universidad pública en tránsito a una universidad popular, democrática y emancipadora.*

5.

Homenaje al Profesor Leonidas Cholaky Sobari

Juan José Busso¹

EL PROFESOR LEÓNIDAS Cholaky Sobari se desempeñó como Director del Departamento de Producción Vegetal de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, como Decano electo de esa misma Facultad, como Secretario General de la Universidad y fue elegido y reelegido por el voto directo de los miembros de la comunidad como Rector de la Universidad Nacional de Río Cuarto durante los períodos 1999 – 2002 y 2002 – 2005.

Agradecimientos: al Departamento de Producción Vegetal por su iniciativa para llegar a este momento; a la Comisión ad hoc del Consejo Directivo de la Facultad de Agronomía y Veterinaria integrada por Elena Fernández, Alfredo Ohanian, Arnaldo Ambrogi, Manuel Schneider, Inés Moreno, Mirta Carranza, Mafalda Sosa y quien les habla, por los aportes realizados directa e indirectamente en la elaboración del acto resolutivo del Consejo Directivo de la Facultad de Agronomía y Veterinaria N° 215/15. También agradecer al CD y al CS por la aprobación de este homenaje.

La verdad que no sabía cómo iniciar estas breves palabras. La razón tiende a ser objetiva, la emoción puede a veces

¹ Médico veterinario, Profesor de la FAV y Ex Vicerrector de la UNRC.

llegar a ser irracional, así que decidí conversar con vos y de esa manera decirte algunas palabras; a vos, Leónidas, que tanto las aprecias, por saber bien cuál es su valor. Y las voy a decir no sé si en nombre de todos los aquí reunidos, sino desde lo personal y conociendo a quién me dirijo.

La verdad que en este momento, de gran emoción, con esa mezcla de alegría y profunda nostalgia, estoy viéndote, ahí sentado, en primera fila, con una sonrisa cómplice y medio socarrona, casi pícara diría... me parece escucharte diciéndonos *“Oigan para qué hacen tanto alboroto por un hombre que solo cumplió con su rol de ciudadano haciendo lo que tenía que hacer”*.

Pero sabés una cosa Viejo, esa es la razón, “porque cumpliste”, por eso sos un referente.

Te acordás cuando conversábamos y recordábamos eso de que los humanos somos cada cual a nuestro modo y no sólo eso, sino que además, siendo de muchas maneras, cada uno es de muy diversas formas a lo largo de su vida, haciéndose a sí mismo según vayan siendo sus obras. Te conocemos y reconocemos como quien sos, desde el núcleo de vos mismo y para todos nosotros.

Te acordás Viejo, hace ya prácticamente 40 años nos conocimos, casi por casualidad, recuerdo haberme encontrado con un hombre alto, de tranco largo y de andar algo cansino y tambaleante, con un modo de hablar conocido para mí, que permitió que adivinara tu país de origen. Ese encuentro, que no fue más que eso en ese instante, generó un espacio de diálogo que permitió profundizar nuestra relación generando luego en mi persona, como seguro que en muchas otras, un marco referencial de una magnitud inimaginable y por ello de gran valor.

Luego, con el andar del tiempo fuimos armando y construyendo una amistad fundada en un gran respeto, y no era para menos, porque en el fondo no sé si fue bueno o malo haber pertenecido a aquellas generaciones que vivimos situaciones límites de tristeza y júbilo. Algunas pocas veces con tremendas alegrías y muchas otras de dolores inconmensurables.

Llegaste a la Argentina expulsado por el dictador genocida, de tu Chile profundo y amado, y al poco tiempo comenzó una de las noches negras más nefastas de la historia de este, nuestro país. Otros genocidas pero con iguales objetivos se instalaban en el gobierno. No querían dejarnos espacio en Latinoamérica para pensar diferente. Pero se equivocaron, aunque siempre lo siguen intentando de diversas maneras.

Pero disculpame, ahora voy a hacer un comentario con la gente y decirles algo que no es nuevo, pues dicen que un amigo es aquel que está con vos en las buenas y en las malas. Es cierto. Pero quiero decirles que Leónidas Cholaky fue más que un buen amigo. Él fue mi hermano (nuestro hermano), mi confidente (nuestro confidente), mi mejor amigo (nuestro mejor amigo). Sigue siendo mi referente (nuestro referente). De él aprendí el valor de la palabra, la magnífica sonoridad de la

ternura porque detrás de ese gesto adusto a veces serio y casi rezongón se escondía ese tierno personaje capaz de dejar de lado lo suyo para mejorar la situación del otro casi como ejerciendo una caricia.

Leónidas, nunca te lo dije (creo que lo imaginabas) pero hoy necesito y quiero agradecerte por haberme permitido compartir con vos y otros compañeros aquí presentes la conducción de la Universidad Nacional de Río Cuarto que a pesar de los duros tiempos que nos tocaron vivir, de profunda crisis institucional al punto de casi desintegrar el Estado - Nación allá a comienzo de este siglo, a tu lado aprendimos que nunca debemos dejar caer los brazos, sino pararnos con más fuerza y embestir con toda ella hasta derrumbar los muros que pretendan impedir la integración de los pueblos y el bienestar de su gente.

Sí Viejo, ya sé que no te gusta que hablen demasiado de vos, y es por eso que aprendí que los intereses personales siempre están por debajo de aquellos que son generales. Y que la Institución, y si es pública más aún, está por encima de cualquier mezquino interés particular e incluso sectorial. Porque nos enseñaste, lo pregonaste y lo practicaste, la importancia que tiene cumplir con gran responsabilidad la labor que el Estado nos encomendó desarrollar en una Institución Educativa Pública y gratuita y desde cualquier lugar que realicemos nuestra actividad. Pero no es solo esto, sino que también tuviste la capacidad de cosechar muchos amigos y afectos como consecuencia de tu generosidad y del respeto con que trataste a todas las personas en un marco pleno de debate tolerante, respetando las discrepancias pero manteniendo firmemente tus convicciones.

Y es a partir de todas estas cosas que se generan los referentes, con humildad, con tolerancia, y mirando siempre a los ojos. Así querido amigo es como te reconocemos los miembros de la comunidad universitaria. Por eso hoy es uno de esos días de gran importancia para mi vida, por lo que hace que me sienta feliz de vivirla.

Sabes Viejo, esta es una infidencia algo parecido dijo una compañera consejera en la Sesión que se aprobó este homenaje, siento un poco de envidia de tu familia porque han tenido la dicha de amar a una gran persona y de sentirse amados por un tipo extraordinario.

Porque como dijo John Lennon “mi rol en la sociedad, o la de cualquier artista o poeta, es intentar expresar lo que sentimos todos. No decir a la gente cómo sentirse. No como un predicador, no como un líder, sino como un reflejo de todos nosotros”.

Estimados miembros de la comunidad universitaria “Leonidas Cholaky Sobari es de esas personas que vive como habla”.

Muchas gracias.

6.

La UNIVERSIDAD PÚBLICA DESDE SU POLÍTICA DE INCLUSIÓN SOCIAL. La EXPERIENCIA DEL OBSERVATORIO DE DDHH de La UNRC

Mirta Aromataris¹

“...que aquí no se trata más que de cuidar de todos”

Gladys Loys, activista del campo de
los DDHH; ex- Presa Política

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Quien es para mí el otro? pregunta en apariencia sencilla pero que preside la existencia individual y colectiva e interpela tanto el campo de lo sociopolítico como el de la subjetividad. De allí la necesidad de una mirada integral de esos campos diferentes y a la vez de mutua interferencia, que permita superar la mirada fácil y reduccionista cuando abordamos la problemática de los Derechos Humanos y nos comprometemos con su promoción y protección.

La cuestión de los derechos humanos acompañó a la humanidad desde su aparición misma sobre la tierra; sólo que

¹ Profesora de Psicología del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas; actualmente Directora del Observatorio de Derechos Humanos de la UNRC. maromataris@hum.unrc.edu.ar

durante muchísimo tiempo, producto de la violencia, abuso y opresión, se padeció y sufrió casi sin ponerle nombre. Imperialismos y tiranías, dominación y colonialismos, guerras y actos de barbarie ultrajante y de poder desmedido que vulneraron permanentemente la condición humana, son flagelos con que se debió convivir durante siglos limitando las posibilidades tanto individuales como sociales.

Libertad, justicia, paz, derechos iguales e inalienables de todos; derechos fundamentales del hombre, dignidad y valor de la persona humana; igualdad de derechos de hombres y mujeres, promoción del progreso social; respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre; son algunos de los componentes que llenan de contenido a todos los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que recogió la conciencia sobre el malestar humano derivado de aquellos atropellos, proclamada por la ONU el 10 de Diciembre de 1948.

Definida como el «ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse», sus treinta artículos enumeran los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales básicos con los que deberían contar todos los seres humanos del mundo. Las disposiciones de la Declaración Universal se consideran normas de derecho consuetudinario internacional por su amplia aceptación y por servir de modelo para medir la conducta de los Estados.

Sin duda esto significó una evolución normativa de considerable magnitud. Sin embargo y pese a la declamada cooperación internacional y respeto universal a la vida y dignidad de las personas y pueblos, hemos asistido a la construcción de un mundo desigual que prodiga violencia y sufrimiento. No hay correspondencia de tal declamación con la realidad de la vida de los pueblos que hoy siguen amenazados por las guerras, el hambre, la exclusión y el sufrimiento. Un claro y muy caro ejemplo es lo acontecido en nuestro país, escenario privilegiado de violaciones aberrantes a los derechos humanos durante la última dictadura cívico militar: secuestros, torturas, asesinatos y otros horrores ocurrieron aquí en aquellos años como parte de un tenebroso plan de exterminio.

Desde entonces los derechos humanos resuenan particularmente ligados a esa tragedia histórica. Pero es hoy imprescindible agregar aquellos derivados de la pobreza y la indigencia, contextos donde las violaciones de derechos

“...son sordas y silenciosas –estructurales- en un sistema productivo que por un lado prodiga la opulencia hasta el hartazgo, con un correlato de hombres superfluos o descartables, excluidos desde el nacimiento a una factible integración a los sistemas hegemónicos de producción material y simbólica” (Viñar, 2008, p.152)

Por eso es imprescindible contar con instituciones que de manera aguda, amplia y profunda perciba y haga visi-

bles la adulteración y vulneración de todos los derechos, para su denuncia contundente y compromiso con su promoción y protección.

Muchas instituciones, fruto de las luchas populares en distintos momentos históricos se ocupan de tamaño tarea. Nuestra Universidad se ha sumado a ellas y apoyada en acontecimientos institucionales que se constituyeron en valiosos antecedentes, en 2013 crea el *Observatorio de Derechos Humanos*; lo cual marca un hito en la materia.

Desde entonces, con diferentes improntas, producto de las conduckiones políticas que se sucedieron, su actividad no sólo se ha mantenido sino que fue ampliando su compromiso con una reorganización y el reconocimiento de nuevas problemáticas que interpelan a replanteos, denuncias e intervenciones alentadas por la justicia y el respeto a los DD HH.

En este trabajo me ocupare de su presentación, mostrando su génesis y desarrollo, organización y objetivos, como así también sus funciones y las líneas de trabajos en dónde se acentúan las múltiples intervenciones en la actualidad

Sentido, contenido y sujetos DEL OBSERVATORIO en LA UNRC

Los Observatorios de DDHH cumplen la función de monitorear, señalar y visibilizar violaciones a los derechos humanos para incidir en las políticas públicas. Son también espacios creados para producir información sobre problemáticas locales, información que tiene como objetivo la denuncia, la sensibilización social y la demanda de respuestas a los poderes del Estado.

En nuestra Universidad, junto a otros pronunciamientos ante situaciones críticas que pusieron en vilo a las instituciones y consecuentemente a la vigencia de los derechos, se destaca la declaración de la Asamblea Universitaria de la UNRC, constituida en el año 2001 durante la gestión del Ingeniero Cholaky, que denunciaba las circunstancias económico políticas que en ese momento sumieron a nuestro país en una de las crisis más profundas de su historia. Dice, esta declaración en uno de sus párrafos:

“La Universidad, como una de las Instituciones que la sociedad legitima para la producción y transmisión de conocimientos, no puede permanecer ajena ante los acontecimientos que ponen en riesgo las formas pacíficas de convivencia social. Sustraerse a reclamar y anunciar, a pensar y decir ante los problemas que vivimos y que obstaculizan el camino de realización existencial de los hombres y mujeres de todos los sectores sociales constituiría una forma de actuar con complicidad y cobardía”

Y denunciaba

- La debilidad e impotencia del Estado en el ejercicio de su rol frente a las empresas mundiales y a los mercados que conducen a la destrucción de lo político y de lo nacional, cumpliendo el papel de opresor que impone sus condiciones al pueblo obedeciendo a un proyecto foráneo y económico financiero
- La enajenación del patrimonio del Estado en privatizaciones de dudosa legalidad: la entrega de las banderas de Aerolíneas, de YPF, del Correo Argentino, de Ferrocarriles, de la seguridad previsional, la tendencia a la privatización de la Educación, la recaudación impositiva, el PAMI, la salud pública.
- La anuencia y legitimación de las principales formaciones políticas en la situación mencionada, responsables de la corrupción, el despilfarro y desprecio absoluto por el patrimonio y futuro de la Nación y el destino de sus ciudadanos
- La pérdida de la estabilidad laboral, la concentración de la riqueza en manos de unos pocos, el aumento de la desigualdad, la pobreza y la exclusión consecuentes a tales medidas

En el marco de esta crisis, se creó el Consejo Social, antecedente también de la vinculación de la Universidad con sectores sociales del medio, lo que propicia la generación de espacios de diálogo sobre problemáticas sociales

En el Año 2013 por Resolución Rectoral N°485, durante la gestión del Rector Marcelo Ruiz, se conforma el Observatorio de DDHH, en el marco de la Secretaría de Extensión, como un instrumento para impulsar y articular políticas de derechos humanos desde esta Universidad y organizada en torno a una estructura constituida por un Comité Ejecutivo, un Consejo Consultivo, un Comité Asesor y un Consejo Honorario.

La conducción del Rector Roberto Rovere, iniciada a comienzos del año 2015 propone una estructura de funcionamiento con similitudes a la anterior pero fortaleciendo la participación de los distintos actores de la vida universitaria permitiendo, de esa manera, reflejar con mayor precisión el sentir de la Universidad.

“La mayor participación de los distintos integrantes de la comunidad Universitaria, permitirá, por otro lado, fortalecer el sentido de pertenencia de dicho observatorio en relación a nuestra Universidad, ello por cuanto el mismo se convertirá en un espacio que reflejará la visión de las distintas facultades y de los diversos claustros, en relación a los derechos humanos.” (Resolución Rectoral N° 790/15)

La nueva estructura se configura de la siguiente manera:

a) un Comité Ejecutivo que tiene como misión principal representar a éste ante los órganos de gobierno de la Universidad y ante la sociedad en su conjunto. Esta función, se cumple a través de sus Coordinadores, del Rector de la UNRC, su Vice- Rector, el Secretario de Extensión y el Secretario General.

b) Un Consejo Consultivo, de composición plural, que asegura la representación de los distintos claustros de la Universidad y de sus agrupaciones gremiales, representantes de las instituciones, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (entidades barriales, sindicatos, agrupaciones estudiantiles, asociaciones civiles, etc.) El mismo se constituyó como espacio de debate, reflexión y toma de posición respecto de situaciones detectadas que pongan en riesgo o violen los derechos de los ciudadanos, y está orientado a aportar un diálogo en torno a las políticas públicas, involucrando a actores estatales y de la sociedad civil con la intención de fortalecer la articulación y las acciones en conjunto con todos los organismos de promoción y protección de derechos humanos.

c) Un Comité Asesor integrado con profesionales de distintas especialidades, que tiene como función principal asesorar técnicamente y de manera permanente al Comité Ejecutivo del Observatorio.

d) Un Consejo Honorario, integrado por todas aquellas personas que hayan sido investidas con el título de Doctor Honoris Causa por la Universidad Nacional de Río Cuarto y que tengan intenciones de formar parte de dicho Consejo. La función principal del mismo es convertirse en el garante moral y ético del cumplimiento de los objetivos y principios y brindar asesoramiento a las restantes estructuras de funcionamiento del Observatorio cuando le sea requerido. Son ellos, la presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo, *Estela Barnes de Carlotto*; la fundadora y presidenta de la "Fundación María de los Ángeles" por la lucha contra la Trata de Personas, *Susana Trimarco*; el poeta, escritor, filósofo y luchador por la defensa de los DDHH, *Vicente Zito Lema*; el presidente del Servicio de Paz y Justicia de Argentina y Premio Nobel de la Paz *Adolfo Pérez Esquivel*; el prestigioso pensador contemporáneo, *Bernardo Kliksberg*, a quien conocimos por los informes que brindaba el Canal Público durante el Gobierno anterior, particularmente su preocupación y trabajo por superar la pobreza y desigualdad social.

OBJETIVOS Y LÍNEAS DE TRABAJO ACTUALES DEL OBSERVATORIO

Los *objetivos* planteados para esta nueva gestión 2015-2019 fueron los siguientes:

Objetivo general

- Contribuir, a través de todas las actividades del Observatorio, a la construcción de una cultura de los DDHH
- *Constituirse en una herramienta de medición, estudio, análisis y difusión de datos sobre la situación de los Derechos Humanos*

Objetivos específicos

- Monitorear las políticas públicas que puedan afectar los DDHH.
- Impulsar la vinculación y el diálogo entre todos los actores del campo de los DDHH, así como también con los poderes del Estado Nacional, Provincial y Municipal con la idea de generar espacios que permitan redefinir y reflexionar problemáticas vinculadas a los DDHH.
- Impulsar y articular proyectos que promuevan los DDHH.
- Promover, en toda práctica o intervención, un objetivo formador, educativo, que apunte a la construcción del sujeto de derecho, del sujeto ético, única garantía para ir construyendo una cultura de derechos.

En cuanto a las funciones que debe cumplir el Observatorio, se definieron las siguientes:

- Posicionamiento público ante situaciones de vulneración de derechos, con los objetivos de visibilizar y difundir los hechos violatorios a los DDHH, contribuyendo al conocimiento de los mismos y a la condena social por dichas violaciones e influir en las políticas públicas para la concreción material de los mismos.
- Relevamiento de los proyectos y prácticas en DDHH, universitarios y extra-universitarios (municipales, de organizaciones sociales, etc) con el objetivo de armar, apoyar y articular proyectos que apunten a la consolidación de los derechos humanos y, particularmente, aquellos que sean señalados como prioritarios desde el consenso de todos los integrantes del Observatorio.
- Monitoreo, seguimiento y evaluación de los procesos en marcha y fortalecimiento de la coordinación

entre acciones e intercomunicación entre los actores en distintos ámbitos de la vida social y política.

- Promover espacios que permitan sensibilizar, profundizar y reflexionar acerca del campo de conocimiento y análisis de las prácticas en derechos humanos (prácticas educativas, jornadas, cursos, etc.)
- Producir información de distinto tipo (informes, publicaciones, ponencias, etcétera), basado en los diferentes proyectos que fundamenten orientaciones, asesoramiento y capacitación para el diseño y gestión de las políticas públicas.
- Promover la suscripción de convenios de cooperación con organismos públicos o privados, municipales, provinciales, regionales, nacionales o internacionales, con la finalidad de articular interdisciplinariamente el desarrollo de estudios e investigación

A los fines de concretar esos objetivos, se constituyeron, por un lado, una comisión para la elaboración de un mapa (Sistema de información geográfico aplicado a la violación de los DDHH) cuya función es realizar un diagnóstico global de la ciudad en materia de DDHH y realizar informes anuales a partir de los datos recabados, sobre la situación de los DDHH en nuestra ciudad. Por otro, una comisión de prensa para la información y divulgación en los medios de documentos y comunicados del Observatorio.

Por otra parte, se constituyeron mesas de trabajo organizadas en torno a las problemáticas que surgieron como prioritarias en las primeras reuniones plenarias de todos los miembros del Observatorio. Cada una de estas mesas propicia debates alrededor de una temática específica vinculada a la violación de derechos, generando a través del diálogo interdisciplinario respuestas alternativas a las demandas concretas.

Estas se conformaron alrededor de los siguientes tópicos:

- Salud y Drogadicción
- Violencia (institucional, de género, familiar, infantil, etc).
- Conflictos Socio-ambientales (contaminación, reciclado de basura, extracción de áridos en el Rio IV).
- Diversidad (inmigrantes, diversidad de género, discapacidad, discriminación).
- Memoria, Verdad y Justicia, Seguridad Ciudadana, (abuso policial detenciones arbitrarias, criminalización de la pobreza, contextos de encierro) y Educación en Derechos Humanos.

Tal como se mencionó, el Observatorio tiene una función principal de monitoreo de la situación de los DDHH, va a la búsqueda de las situaciones en que los derechos están vulnerados, recepta la demanda que implica siempre un derecho conculcado, o bien esa situaciones son traídas al observatorio desde las distintas mesas del Consejo Consultivo.

El abordaje articulado de toda problemática con programas y proyectos de nuestra casa de estudios, involucra a otros espacios y actores de la vida universitaria: proyectos de investigación, de extensión, prácticas socio- comunitarias, voluntariado y todo trabajo territorial que se realiza en la UNRC. También se propone la articulación con programas nacionales, provinciales, municipales, de distintas instituciones públicas, y de ONG.

Como hechos sobresalientes gestionados y realizados por el Observatorio de Derechos Humanos de nuestra Universidad se destaca lo siguiente: durante la gestión de Ruiz, el trabajo conjunto del Observatorio de DDHH de la UNRC con la Comisión Municipal de la Memoria de Río Cuarto, la Mesa Provincial de Derechos Humanos, el Observatorio de Derechos Humanos de la UNC y la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, se materializó en la elaboración de dos informes, en 2013 y 2014, denominados “Mirar tras los muros. Situación de los Derechos Humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba”, que incluso fueron presentado en el Congreso de la Nación a fines de 2014.

En el año 2011 el rector Ruiz solicita a las autoridades nacionales, conjuntamente con el Observatorio, la adquisición de un geo-radar con características únicas para la búsqueda de restos óseos e identificación y restitución de personas, entre otras utilidades destacables como detectar anomalías en el subsuelo que hayan sido hechas de manera artificial. A partir de la emisión de ondas electromagnéticas que posibilitan tomar una especie de ecografía del subsuelo.

A mediados del año 2015 y ya en la actual gestión del rector Rovere se concretó su compra, apresurando su adquisición mediante el desvío de fondos destinados a otros gastos, poniendo en evidencia el valor y la implicancia de poseer esta tecnología para la búsqueda de enterramientos clandestinos.

El mismo es puesto a disposición del equipo de Geología Forense para las tareas de búsqueda de personas desaparecidas durante la última dictadura (1976-1983), como así también en democracia. La Facultad de Ciencias exactas cuenta con docentes investigadores del campo geológico que forman parte del Equipo Geología Forense, pionero en la Argentina y en el mundo en la búsqueda de restos de personas desaparecidas, a través del análisis del subsuelo.

Consideramos como otro gran logro del Observatorio, el fallo dictado por el Superior Tribunal de Justicia de la

Provincia de Córdoba respecto de la causa por impugnación del procedimiento de detención sistemática, ilegal y reiterada (23 veces) a un joven de la ciudad de Río Cuarto, por la aplicación del inconstitucional Código de Faltas de la Provincia (ahora Código de Convivencia). La impugnación fue promovida por los abogados Enrique Novo y Gonzalo García a solicitud y con el respaldo del Observatorio de DDHH-UNRC, a los fines de dar una respuesta concreta a la demanda de nuestros jóvenes que sufren la violencia institucional en manos de las Fuerzas de Seguridad.

La aplicación de este fallo, y en la medida en que el fallo se dé a conocer en la provincia servirá para que los jueces se vean obligados - bajo apercibimiento de que se le declaren nulos sus fallos y procedimientos- a sacar a los pibes de las comisarias para escucharlos con sus abogados defensores.

Ahora el Estado deberá aportar abogados gratis para estos jóvenes. Para reforzar esta medida y darle continuidad a nuestro posicionamiento, desde el Observatorio de DDHH-UNRC ya se elevó una presentación ante la Superintendencia de los tribunales locales solicitando la apertura, en Tribunales, de una Mesa de Entradas para estos pedidos y la presencia de un abogado estatal permanente, incluidos los sábados y domingos, que son los días donde se registran las mayor cantidad de detenciones.

Este hecho impulsado y sostenido desde este espacio implica involucrarse como entidad pública en las decisiones y políticas de Estado en Derechos Humanos que, seguramente, deberán profundizarse y consolidarse con otras acciones, acuerdos, convenios, protocolos, constitución de redes, etc indispensables para la realización de derechos.

En cuanto a la concreción del objetivo de *Visibilizar y difundir los hechos violatorios a las DDHH para contribuir al conocimiento de los mismos*, acorde con la política de la actual gestión de efectivizar la inclusión a partir de la apertura de la universidad al medio y promover la integración barrio – universidad a través de diferentes actividades, decidimos entrar y conocer las problemáticas de los barrios más vulnerados y vulnerables de la ciudad donde la violación de derechos es silenciosa y en buena parte de los sujetos, naturalizada,

Se trata de sujetos que padecen el “síndrome de padecimiento” como lo denomina Fernando Ulloa, 2004), refiriéndose a lo que sucede cuando un sujeto o una comunidad se resignan frente al sufrimiento y la indigencia. Señala el autor que lo primero que se pierde es el coraje, la valentía, y pierden también la lucidez. Los hechos que padecen se naturalizan: los sujetos reniegan de las condiciones adversas en que viven, y esto lleva a una amputación del aparato perceptual: “el sujeto ya no sabe a qué atenerse, y se atiene a las consecuencias” (Ulloa, 2004, s/p)

Este objetivo nos obligó de inicio a vincularnos con referentes del territorio para conocer sus demandas. A partir de los encuentros que hasta el momento hemos tenido, entre muchas problemáticas se destacan aquellas vinculadas a la atención de la salud, la educación y el trabajo.

Nuestro propósito es ir generando un espacio en los barrios de evacuación de inquietudes, de asesoría, de mediación del conflicto o derivación, con la participación de un equipo de profesionales y la coordinación de acciones interinstitucionales contando además con el respaldo de los saberes y prácticas universitarias, que al mismo tiempo abrevan en nuestra información para diseñarlos.

Sobre algunas de ellas ya están en marcha proyectos o intervenciones para su abordaje además de constituirse en problemáticas generadoras de proyectos universitarios. Más oscuros son las cuestiones vinculadas a la violencia, el abuso sexual, la drogadicción ¿y qué decir de los basurales con los desechos de los supermercados en los que se abastece de alimento la gente del barrio? La pretensión de omnipotencia nos lleva hacia la impotencia, preferimos pensar que se trata de problemas complejos, de enorme dificultad en su abordaje, casi imposibles y, tomando la sugerencia de Adela Cortina, (1999) en este reconocimiento emprender tareas pioneras demostrando lo amplio que es el campo de lo posible. También sobre estas problemáticas estamos emprendiendo actividades que pretendemos provean algunos cambios en materia de derechos

Una cuestión explicitada de inicio, que surge como central a toda práctica en las que intervenga el Observatorio en pos de aquel objetivo de contribuir en la construcción de una cultura de los DDHH es la consideración de una perspectiva preventiva, intentando operar sobre la constitución del sujeto ético en la comunidad, sujeto capaz de reconocer al otro como semejantes. Esta posibilidad no es innata en el hombre, es una construcción psíquica que posibilita una resonancia afectiva ante el padecimiento ajeno, la preocupación por el otro; solo así es posible la convivencia humana y la recuperación y recomposición del legítimo ejercicio de los derechos humanos.

Sabemos de la complejidad que implica la constitución del sujeto ético, en tanto resultado del entretejido dado por los modelos culturales; los emergentes circunstanciales de la época; lo transvasado por los progenitores o cuidadores, tanto desde los modelos identificatorios como desde sus anhelos y deseos inconscientes. No nos amedrenta la dificultad de tamaña tarea y estamos dispuestos a los desafíos que implica su abordaje

Por otra parte, en los trabajos presentados en distintas jornadas, eventos o espacios de discusión vinculados a DDHH como en los informes, denuncias, pronunciamientos

y declaraciones, subyace la idea de que el Observatorio tiene como objetivo la protección y promoción de los DDHH, poniendo límites al poder punitivo del Estado, teniendo en cuenta que ese poder lo otorga el pueblo y que nunca debe ser usado en detrimento de éste.

Pero también creemos que el Observatorio es un espacio de articulación que potencia a las organizaciones sociales y políticas que lo componen y hace que la consecución de los objetivos sean reales y no meramente declarativos. Como parte de la comunidad toda y en su carácter de entidad pública, entendemos que la Universidad debe asumir el compromiso de vinculación y diálogo con distintos actores universitarios y extra-universitarios, instituciones, organizaciones y organismos del campo de los DDHH, como así también con los poderes del Estado Nacional, Provincial y Municipal, con el objetivo de generar espacios que permitan crear las condiciones para sensibilizar, profundizar, identificar problemáticas, redefinirlas, generar propuestas para su resolución y reflexionar acerca del campo de conocimiento y análisis de los DDHH.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortina, Adela (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza
- Expediente: 2303984 - *Puebla Cocco Valdemar - Orlando Tadeo Nicolas p.ss.ii. art. 69 ley 8431 -Apelacion- - Contravención Código de Faltas* Protocolo de Sentencias N° Resolución: 86, año 2016 tomo 3, folio 671-674
- Ulloa, F (2004) Prólogo del libro *Las Huellas de la Memoria*. En *Revista Topia* (75-83)
- Viñar, M. (2008) Derechos Humanos y Psicoanálisis. En *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (35-41)

7.

La PLANTA PILOTO

Raúl Montenegro¹

PRESENTACIÓN

En el aniversario de la Universidad, la tragedia de la Planta Piloto de Ingeniería Química es un recuerdo imprescindible. En este ensayo se enfatiza la vigencia del drama, se expone el estado actual de la carrera implicada, y se señala la situación de deuda aún pendiente.

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2007, la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería de nuestra universidad, se conmocionó por una seguidilla de explosiones, seguidas por un incendio, que produjo seis víctimas fatales, una serie de heridos de distinta consideración, y un sinnúmero de consecuencias psicológicas, académicas, científicas, administrativas, sociales.

Escribir sobre la tragedia de la Planta Piloto es referirse a una historia viva, que aún se está desarrollando, que aún suma horrores, que sigue lacerando a sus numerosas víctimas.

¹ Profesor Asociado (jubilado) Ex docente del Departamento de Tecnología Química, Facultad de Ingeniería. rmontenegro@ing.unrc.edu.ar

No es, entonces, una historia cerrada, y estas líneas no pueden tomarse sino como un recordatorio enfocado desde un personal punto de vista.

Pero en este aniversario de la universidad, cuando se escribe su historia chica, es insoslayable la mención a la tragedia de la Planta Piloto. Y creo que nos toca a nosotros, integrantes del Departamento de Tecnología química, aportar nuestros recuerdos y vivencias al respecto.

La Planta Piloto nació ya desde la polémica, desde miradas divergentes entre los docentes de Ingeniería Química y las autoridades de la Facultad (ingenieros de otras especialidades), reflejando concepciones distintas sobre teoría y práctica, sobre prioridades, sobre investigación y enseñanza. El resultado fue un híbrido que parecía satisfacer a todos, pero también una intencionalidad nunca concretada, una realidad imponiéndose por sobre los proyectos.

La misma denominación se sumó a la ambigüedad de su destino: la Planta incluía un área destinada a ensayos de nivel piloto, pero también aulas, oficinas, laboratorios de docencia y de investigación no siempre bien diferenciados. Las responsabilidades internas también incluyeron en la práctica unas zonas grises que se mostrarían posteriormente trascendentes.

La tragedia exhibió no solo nuestros errores, nuestros críticos desconocimientos, nuestras malas prácticas, nuestras dificultades para diferenciar ciencia de tecnología, erudición de experiencia, seguridad de confianza. Mucho peor que eso, posteriormente sacó a la luz oscuras miserias humanas, en la forma del aprovechamiento de la situación dolorosa en pos de objetivos personales o de facción. Enormes heridas se abrieron en la comunidad universitaria, para mayor mal de los grupos, las organizaciones, la Institución. Un colectivo que debería haberse unido más ante la desgracia, se agrietó y se enfrentó en bandos irreconciliables, tanto más en la medida en que avanzó la judicialización del hecho. Mientras esto se escribe, se siguen sucediendo las terribles consecuencias y se actualizan las duras polémicas por esos temas.

Muchas cosas cambiaron desde aquel diciembre. Cerca de la antigua entrada que ya tampoco es tal, en un rincón del campus, languidece el viejo galpón de placas de cemento prearmadas, oscuro, cerrado, precintado, prohibido. Es la vieja Planta Piloto, el escenario del horror. Su color gris, que antes solo daba idea de construcción industrial, ahora es símbolo de abandono, de ausencia, de recuerdos dolorosos. Ventanas rotas por donde se pueden ver los rastros del desastre. En el interior, vías de agua, hierros retorcidos, restos de alimañas, papeles ilegibles, pedazos de cosas que cumplían alguna función y hoy resultan inidentificables.

Restos de cielorraso y de instalaciones eléctricas cuelgan por todas partes impidiendo el paso. Espacios obscuramente abiertos muestran la intimidad de lo que fueron oficinas, laboratorios, baños. Allí hubo vida, creación, esfuerzo, ansias de crecer, de brindarse, esperanzas y alegrías. Y hubo también disputas, frustraciones, errores, anhelos no concretados. Con un destino aún incierto, la vieja Planta Piloto está allí, nos interpela, aunque tratemos de no verla.

Atrás quedó también ese tiempo intermedio que tal vez se recuerda poco, en el que los atribulados docentes de Ingeniería Química se refugiaban en cuatro aulas del entonces llamado Pabellón 1, convertidas rápida y eficientemente en oficinas provisorias. En esos primeros años posteriores a la tragedia, el esfuerzo estuvo puesto en sostener la continuidad de la carrera Ingeniería Química, lo que se logró en base al esfuerzo de profesores, ayudantes (la mayoría noveles), auxiliares alumnos, personal de apoyo; también por la comprensión de los estudiantes ante las evidentes debilidades y el aporte de otras universidades (UN del Litoral, UTN Villa María, FICES de la UNSL) que llegó a superar el encontrado dentro del propio campus.

Hoy, en contraste con la imagen descripta, en el camino hacia el río (“frente a automotores”, es el dicho comúnmente usado), se alza un nuevo edificio. Espacio amplio, blanco, que se presenta desde un hall vidriado y acogedor, donde se ordenan laboratorios, aulas, oficinas, y una nueva Planta Piloto integrada por dos amplios galpones, todo lo cual constituye el nuevo Departamento de Tecnología Química. Allí resurge la carrera de Ingeniería Química, allí se afanan otra vez estudiantes, docentes, investigadores, personal técnico. Con el resurgir de actividades académicas, vuelven también todos aquellos componentes vitales que una vez estuvieron presentes.

Claro que nada es estrictamente igual: además de las notorias ausencias, hay una experiencia aprendida dolorosamente; y así, desde el diseño mismo, el nuevo edificio mantiene separadas las áreas de docencia propiamente dicha (aulas y laboratorios), la zona de oficinas docentes, una zona de acceso restringido dedicada a investigación, y los dos espacios de Planta Piloto. Se cumplen normas de seguridad y protocolos de trabajo antes inexistentes, todo con supervisión previa de las áreas de Seguridad. Los materiales empleados, el ingreso de drogas y la disposición de desechos están normados, se realizan simulacros de evacuación y de primeros auxilios, se cuenta con salidas de emergencia por todos lados, duchas de emergencia, detectores de gases, extintores, máscaras, armarios anti fuego y, sobre todo, con conocimiento y atención permanente a los temas de seguridad por parte de todos los que participan de las actividades que allí se desarrollan.

Pero la respuesta académica y edilicia no es suficiente; la universidad, con sus silencios sobre el tema, ha quedado en deuda con la comunidad y consigo misma.

No está oculto, pero tampoco está todo dicho. Recuerdos y olvidos se mezclan y disputan, junto a reproches no siempre explícitos y justificaciones insuficientes. La de la Planta Piloto no es, reitero, una historia cerrada, es un silencio cargado de dudas, de respuestas inapropiadas, de voces que se alzan para desvelarnos, de preguntas que quedarán sin formularse.

8.

¡Qué HABLADURÍAS! Cuanto menos se piensa... NO SALE NADA

Danilo Donolo¹

Presentación

¿Cuál es la pregunta?² La propuesta recupera algunos hechos, realizaciones y acontecimientos sobre la todavía inexistente Universidad Nacional de Río Cuarto y de cómo algunos eventos la llevaron a aparecer en las llanuras fértiles del sur cordobés junto a la arenosa corriente del Río Cuarto (mejor llamado Chocancharava, Chocancharagua o Conchancharava, pero menos reconocido por estas nominaciones), proponiéndose como una alternativa de educación superior. Y de cómo pasados algunos años es mejor abrir la mano y que nos dejen caer...

1 Doctor en Educación. Profesor Titular en el Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH de la UNRC. Investigador en CONICET. Actualmente docente jubilado

2 En una entrevista de Jorge Lanata con Gonzalo Bonadeo, este decía: *Preguntar es desobedecer*. Entonces preguntemos. Y History Channel afirmó: *Siempre que cuestiones algo, estarás haciendo ciencia*. Entonces cuestionemos.

CUÁL ES EL ARGUMENTO DE ANTAÑO³

Corrían los años⁴ de inicio de la década de los setenta y trabajaba como secretario en una institución educacional que hacía galas de entender en la planificación, asesoramiento y orientación de la educación en la temperamental Córdoba de las campanas⁵. Los tiempos urgían un estudio de factibilidad para la creación de nuevas universidades que cubrieran los espacios territoriales que no alcanzaban a comprender las instituciones superiores tradicionales y permitieran emprender carreras a entusiastas jóvenes, plasmando la idea directriz imperante *todo va mejor con educación*.

La Dirección General de Investigaciones Educativas fue encargada por el Ministerio de Educación y Cultura de Córdoba para el trabajo. Los plazos eran perentorios. Y el monstruo fue atacado desde diversos ángulos a partir de las 9 de la mañana y hasta las 13 por días y días fue el ASUNTO. Fluían las ideas (también los preconceptos, los prejuicios, las propuestas condicionadas por el *vox populi*, entre otras). El Departamento de Documentación e Información Educativa cursaba notas a otros Centros nacionales e internacionales solicitando documentos, datos y sugerencias, que llegaban a vuelta de correo postal⁶. La información era leída y clasificada para luego ser pasadas al Director General y a los Directores de Departamentos.

Las consultas telefónicas eran frecuentes... el único número telefónico permanecía al rojo durante horas, y las caras de satisfacción se mantenían por los logros preanunciados. También se orquestó una suerte de encuesta a instituciones que se suponían tenían algo que decir acerca de la creación de una nueva universidad, como así también grupos organizados y a jóvenes de una amplia zona que tenía como centro la ciudad de Río Cuarto⁷.

3 **NOTA.** El escrito refleja imágenes de joven con pasiones e inclinaciones que no distinguen la realidad y la fantasía (a no ser que la fantasía misma sea la realidad). No intenta molestar a nadie, más bien mostrar algunos desafíos que son comidos inmisericordemente por las burocracias. Asimismo, muestra que a pesar de lo restrictiva y detallada que pueda ser la normativa, cuando hay un objetivo conducente los resultados promisorios aparecen. Otros compañeros de trabajo de ese entonces, tomarán con nostalgia estas letras, o volverán a reavivar las emociones concluyendo: estás equivocado!

4 Nunca mejor dicho que corrían... En tiempo de juegos olímpicos de Río de Janeiro de 2016, estoy dispuesto a aceptar que los años no solo corren, además saltan en alto, hacen piruetas cuando no están lanzando el martillo, defendiéndose con tomas de karate, nadando o haciendo canotaje o remos, mostrando que no tienen límites para discurrir abierta o disimuladamente por la vida de las personas.

5 También, Córdoba de las Revoluciones, del Cordobazo, del Viborazo, del manco Paz, de la Fábrica Militar de Aviones y de Industrias Káiser Argentina.

6 Por aquella época no estaba aún habilitada Internet con las disponibilidades de accesos virtuales a la documentación ni la comunicación por E-mail, así que una información rápida podía tomar entre 15 y 30 días. Las fotocopias no eran bien corriente, así que si no se tenían ejemplares disponibles, hacer una duplicación tomaba un tiempo adicional con costes altos de bienes restringidos.

7 Hoy también conocida como Capital Alterna de Córdoba y caracterizada por tener una rotonda con el mástil más alto del sur cordobés.

Se prepararon viajes a poblaciones para entrevistarse con intendentes y fuerzas representativas de esas comunidades, en aras de conseguir su apoyo a partir de informaciones estratégicas. Lograr difundir la idea de participar y de tomar la Creación de la Universidad como una nueva posibilidad para que los jóvenes no tengan que emigrar a otras ciudades favoreciendo la consolidación de estructuras locales decía mucho para alcanzar los apoyos regionales.

El entusiasmo llegó a su máximo cuando el proyecto de estudio consiguió fondos presupuestarios para hacer un estudio de campo relacionado con el emprendimiento⁸. Por hacerlo conforme a la normativa vigente se abrió un concurso-licitación de antecedentes y propuestas. Cubierto los plazos iniciales se abrieron las propuestas y una comisión las estudió proponiendo un orden de mérito. El presupuesto estaba disponible al igual que la resolución de los resultados. Sin embargo, el entusiasmo no hizo vislumbrar siquiera que se fuera a hacer tanto uso del espacio para las impugnaciones. Presentaciones legales, fundamentaciones adicionales y nuevos plazos a respetar cancelaron la oportunidad del trabajo de campo. Aun cuando se confirmó el resultado inicial del concurso, la llegada del fin de año presupuestario se llevó la partida asignada para el trabajo, privando al estudio de los datos adicionales de fuentes interesadas⁹.

Río Cuarto tenía tradición en instituciones superiores: la Universidad del Centro y el Instituto Superior de Ciencias. Y una delegación de la Escuela de Conducción Educativa, que dependía del Centro Educacional de Córdoba. Con este antecedente, los objetivos para concretar *una aspiración tan legítima*, la creación de cursos básicos para descongestionar los primeros años de algunas carreras de las Universidades de Córdoba y Rosario, evitar el desarraigo de los jóvenes de su ambiente regional, y, desanimar la inscripción en aquellas carreras tradicionales como derecho y medicina, en las cuales ha disminuido considerablemente la demanda ocupacional¹⁰.

En medio de actividades conducentes las argumentaciones para la creación de una Universidad parecían sólidas, sin necesidad de otras justificaciones. A la distancia y en un reconocimiento impropio me permito aceptar que no nos jugamos tanto en los argumentos: dictar unos cursos, evitar el

8 El título del trabajo modifica levemente la chanza del Ingeniero Dr. Edson H. Watanabe, *-De dónde menos se espera, no sale nada-* con la que remeda el célebre dicho *Dónde menos se piensa, salta la liebre* (atribuido al *El Lazarillo de Tormes*), para indicar que poco se puede lograr sin esfuerzo, dedicación y responsabilidad. La creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto fue un ejemplo para la elaboración del informe final.

9 Tímidamente en la tapa del *Estudio para la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto*, se lee: INFORME PRELIMINAR, y en la página 2 se argumenta sobre el alcance del documento a la espera de la información necesaria para la elaboración del informe final.

10 Página 2 del Informe Preliminar. La expresión es textual, hoy tal vez lo hubiéramos dicho más directamente: hay muchos médicos y abogados que no encuentran trabajo en la profesión y deben buscar otras alternativas.

desarraigo de los jóvenes que mayoritariamente no querían irse, y contener las inscripciones a carreras tradicionales (de la que al descuido se nos pasó la mención de ingeniería, aunque pensándolo mejor, siempre hacen falta más ingenieros para cubrir necesidades estratégicas).

La estructura inicial propuesta fue Departamental, las materias se asociaban a cada uno de ocho departamentos y debían cubrir las necesidades docentes de las carreras Ingeniería, Ciencias Económicas, Ciencias Agrarias, Medicina Veterinaria y una carrera corta: Ciencias de Administración.

El Informe presentado lleva fecha de Mayo de 1970, con la promesa de un informe definitivo para dentro del año siguiente. Sin embargo los acontecimientos relatados en varias crónicas y un cierto nivel de presiones de sectores variados llevo al gobierno nacional a elaborar y refrendar la Ley 19020 del 1 de mayo de 1971 de Creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto para comenzar con sus funciones el 1 de enero de 1972¹¹.



12

Las decisiones fueron más rápido que los estudios y el nombramiento de las nuevas autoridades de la Universidad dio realidad al sueño de tomar como lugar físico de asentamiento, la donación de un predio de 100 hectáreas que paradójicamente estaban en ejido vecino de Las Higueras¹³. El

11 El informe final no fue elaborado y los vertiginosos cambios políticos en la Nación y en la Provincia dieron también una coyuntura para apoyos convenientes y estratégicos que convergieron en la Ley de Creación.

12 En una versión digital, si amplían la imagen podrán ver tímidamente asomar mi nombre en el listado.

13 La sucesión de D. Rómulo Remo Re, hizo una de las tres ofertas de posible campus universitario, sobre la ruta a Buenos Aires, Km 601. Y fue aceptada como donación. En la base del mástil que está en la plaza San Martín de la Universidad una placa de bronce recupera la información histórica del acontecimiento.

Rector Normalizador tenía sus ideas, sus fuentes de referencias y las influencias concomitantes, y se brindó con denodado empeño en hacer realidad parte de la ilusión.



Un impase... ¿POR QUÉ?

Las noticias que nos llegaban del emprendimiento educacional nos daban argumentos de cuanto había variado el proyecto inicial de la universidad regional a universidad universal que de a poco fue incluyendo incipientes carreras de filosofía, de educación, de trabajo social, de lenguas... entre otras.

También llamaba la atención el frenesí de llamados a concurso de profesores y de cómo las primeras cátedras departamentales iban teniendo sus responsables a cargo. Muchas impugnaciones retrasaban las habilitaciones correspondientes, aunque después de algún tira y afloja, las disputas se zanjaban quedando algunos contentos y otros heridos. Es cierto que había muchos postulantes con antecedentes suficientes para hacerse con los cargos llamados a concurso, siendo el área de química la más progresista en cumplimentar concursos con postulantes con grado de doctor. Ese hecho hizo que fuera por mucho el ejemplo a imitar por su formación y por la calidad de las exigencias académicas impuestas.

Poco afectaba mi diario transcurrir en la Dirección de Investigaciones Educativas, aunque deseando de manera tibia ser parte de este proyecto prometedor. Algunos colegas más experimentados daban vueltas mostrando su nuevo trabajo en Río Cuarto junto a sus ilusiones y nuevas expectativas.

De verdad, si no estás dispuesto a aceptar el desafío, nunca pero nunca debes desear aunque sea tibiamente estar en otro lado, tener otro trabajo, ponerse en el lugar de otro; porque puede que se te cumpla.

Y se dio, sin más...

La otra punta DEL CABO. ¿CABO O CUERDA?¹⁴

Eran cerca de las diez de la mañana de un día brumoso del mes de agosto de 1973. De esos agostos de antaño (¡ja!) con viento reconocible por la cantidad de polvo que cruzaba la ruta, cuando nos detuvimos frente al muro blanco que tenía el nombre que identificó por mucho tiempo a la Universidad Nacional de Río Cuarto. De un lado un incipiente alambrado perimetral tomaba forma (que aún se conserva); del otro, la entrada principal con la Garita de la Guardia. Detrás, un campo arado, como proveedor eterno de guadal (hoy es el lugar que ocupa la Facultad de Agronomía y Veterinaria y la entrada por el portón nuevo)¹⁵.



16

Quién puede decir que esta no es la imagen que tengo?

El contexto distaba mucho de la imagen prometedor a que aludían las palabras *el imperio agrícola ganadero del sur cordobés*¹⁷; que era cierto, con cultivos a ambos lados de la ruta y con espacios con forrajes de pastoreo para que el ganado vacuno atiende a su alimentación e indirectamente a la provisión de asado.

14 Una alternativa que barajé de título para el trabajo era: A dos puntas; compromiso en el proyecto y en la realización.

15 En algunas exposiciones de fotos sobre la historia de la Universidad, aparecen otras imágenes de la realidad incipiente.

16 google.com.ar/search?q=fotos+creaci%C3%B3n+unrc&biw=1280&bih=603&tbnm=isch&imgil=NfueYGzmMUD3PM%253A%253BWLdiXBY8JMQJEM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fcreaciondeunrc.blogspot.com%25252F&source=iu&pf=m&fir=NfueYGzmMUD3PM%253A%25252FCWLdiXBY8JMQJEM%25252FC_&usg=__wKloUpm4x62WxNz6gscZkldatFQ%3D&ved=0ahUKewiO_vb6w8bOAhULipAKHYmUAWMQyjcINQ&ei=z1azV87aFouUwgSjYqYaYBg#imgrc=NfueYGzmMUD3PM%3

17 No pasó mucho tiempo para entender que agosto es agosto y hay viento, es el mes en que se vuelan las cosas. Sin embargo, la realidad mostrada por los registros del anemómetro del grupo de climatología de la Facultad de Agronomía y Veterinaria muestra datos más constantes para el año: 300 días de viento norte y apenas 60 de viento sur. Claro que la forestación en la Universidad y la parquización del Campus controló sensiblemente el polvo en suspensión.

Caminar hacia el rectorado no mejoró la impresión inicial; es más, la empeoró. Sin embargo unos paraísos¹⁸ años y un grupo de magnolias¹⁹ casi en flor destacaban en la llanura y cobijaban en sus posibilidades el tinglado de paredes blancas que servía de sede al rectorado –y que sirvió durante mucho tiempo a esa función–²⁰.



Cerco perimetral del Jardín Maternal

18 *Melia azedarach*, llamado popularmente *cinamomo*, *agriaz*,¹ *lila*, *paraíso sombrilla* o, de manera más imprecisa, árbol del paraíso (nombre que se refiere al principio a otra especie, *Simarouba glauca*), es un árbol mediano, de hoja caduca, de la familia de las meliáceas. Nativo del sudeste asiático, se difundió a mediados del siglo XIX como ornamental en Sudáfrica y América, donde se naturalizó con rapidez, convirtiéndose en una especie invasora que desplazó otras autóctonas. Se cultiva aún para decoración y sombra, sobre todo por su ancha y frondosa copa, a la que debe su nombre común. Es un árbol caducifolio de tamaño medio, de 8 a 15 m de altura, con el tronco recto y corto; la copa alcanza los 4 a 8 m de diámetro, en forma de sombrilla. Las hojas son opuestas, compuestas, con pecíolos largos, imparipinnadas, de 15 a 45 cm de longitud; los folíolos son ovales, acuminados, de 2 a 5 cm de largo, de color verde oscuro por el haz y más claro en el envés, con el margen aserrado; amarillean y caen a comienzos del otoño. Florece a mediados o finales de la primavera. Las pequeñas flores pentámeras de color púrpura o lila surgen en panículas terminales de hasta 20 cm de largo, muy fragantes. El fruto es una drupa de 1 cm de diámetro y forma globosa, de color amarillo pálido, que se aclara aún más con el paso del tiempo. Contiene entre 3 y 5 semillas en su interior en forma de gota de 1 mm de largo × 0,3 mm de ancho. Lo dice Wikipedia en https://es.wikipedia.org/wiki/Melia_azedarach. El paraíso, en fin; a la sombra de los cuales se guarecen los autos entre la Guardería y la Planta Piloto de Ingeniería del Campus Universitario.

19 *Magnolia grandiflora*, *magnolia común*, *magnolia grandiflora* o, simplemente, *Magnolia*,¹ es una especie arbórea de fanerógama perteneciente a la familia Magnoliaceae, es nativa del sureste de los Estados Unidos desde Carolina del Norte hasta Texas y Florida. Es muy frecuente verla cultivada como planta ornamental. Es un árbol perennifolio que puede llegar a más de 35 m de altura, ramificado desde la extrema base. Las hojas son simples, ampliamente ovadas, de 12-20 cm de longitud y 6-12 cm de ancho con los márgenes enteros, de color verde oscuro y textura coriácea que se tornan pardos cuando llega el invierno, manteniéndose hasta que las nuevas las reemplazan en primavera. Las fragantes flores son grandes y de color blanco alcanzando los 30 cm con 6-12 pétalos y textura cerosa. Dice Wikipedia en https://es.wikipedia.org/wiki/Magnolia_grandiflora y destaco tanto su porte como la fragancia de sus flores. Todavía se puede encontrar alguno de esos árboles entre los paraísos detrás de la Guardería.

20 El edificio con algunas modificaciones para adecuarlo a otras funciones lúdicas y de cuidado, constituye en la actualidad el Jardín Maternal de la Universidad. Tiene una valla perimetral con puertas de pestillo alto que impide que personal y alumnos de más de cinco años, agobiados por el trabajo, se filtren en el predio, buscando alivio en algún cuento o en suave columpiarse de la hamaca.

Digamos que las instalaciones eran elementales, más que sobrio el mobiliario y muy reducido el espacio para la cantidad de personal que trabajaba. Una despacho para el rector, otro más pequeño para el secretario académico, y uno más grande para toda la administración. La recepción estaba en el mismo pasillo de entrada. Ahhh!!, si creo que también había una especie de cocina para la preparación de infusiones simples. Sin embargo, permaneciendo en el pasillo podías tener una entrevista con el Rector o con el Secretario, sin mediar más formalidad de la *me permite una palabra...* y allí nomás tener una respuesta o una definición o un amable saludo. La oficina de personal activaba diligentemente el número de afiliado –el mío fue 203- y con eso pasabas a existir como personal docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Afuera, el desierto inconmensurable²¹... Afuera se entreveían los esqueletos de los futuros tinglados de bloques de cemento, techos de chapa de zinc y entretechos de aglomerado o de telgopor expandido que parecía respirar ante cualquier brisa exterior; y los pisos de cemento alisado en franca competencia con las hormigas dueñas y señoras del territorio hasta allí²². Cada semana se notaban implacables avances en la construcción con los servicios elementales: puertas, ventanas y vidrios y alguno que otro sanitario. Del mismo modo como se construían paredes podían ser demolidas y propuestas otras divisorias para adecuarlas a las necesidades más imperiosas. El Pabellón B, configuró las primeras aulas del Departamento de Ciencias Económicas y Sociales. El Pabellón F parte norte fue la Biblioteca General, otros fueron los primeros laboratorios de química o aulas. Todos con el mismo diseño, funcionalidad y servicios; fríoooooooooo en invierno; temperaturas tórridas en verano; sonoridad jaqueada con lluvia y acrecentado el tumulto ante la presencia de granizo²³, ventilación excesiva en

21 Afuera, el desierto inconmensurable, refiero tanto a la inmensidad de la pampa como al campus universitario quedo de presencia humana determinante. Esteban lo dijo mejor, y nosotros lo sentimos profundamente en aquel momento. <http://www.escolar.com/lecturas/poesia/poemas-17/el-desierto.html>
El Desierto de Esteban Echeverría

*Era la tarde, y la hora
en que el sol la cresta dora
de los Andes.-El desierto,
inconmensurable, abierto
y misterioso, a sus pies
se extiende;-triste el semblante,
solitario y taciturno
como el mar, cuando un instante
al crepúsculo nocturno,
pone rienda a su altivez.*

O, más pintoresca la expresión del Negro Fontanarrosa <http://www.inodoropereyra.com.ar/el-desierto-inconmensurable-abierto-9/>

22 Creo que pasado el tiempo estos insectos se han recuperado de las derrotas iniciales de territorios conquistados y no solo han reconquistado sus dominios como hormiga negra cortadora, han invitado a las parientas hormigas de la madera y las hormigas coloradas y cada tanto colonizan laboratorios, bibliotecas, cubículos y aulas haciéndose presentes en incontrolables avances.

23 Cómo no recordar a Leopoldo... durante el sabio silencio que impone el sonido atronador (Ver <https://zorroggris41.wordpress.com/2010/11/06/tarde-de-granizo/>)

cualquier mes del año²⁴.

Cada uno de los pabellones fue rodeado por una línea de árboles, olmos²⁵ en su mayoría. Fue llamativo ver como después que cada pabellón estuvo terminado, una cuadrilla de hombre cavaba los posos o pozos en el que había una planta con su pan de tierra. El encargado²⁶, mocetón de gran porte y por lo que se veía de fuerza destacada tomaba de un carretón, sin más con una mano, cada planta por su tallo –con pan de tierra incluido–, y lo iba depositando en cada agujero con notable precisión y velocidad. Hoy los árboles han cumplido su cometido y en ese devenir constante han sido talados y reemplazados por otros, fresnos²⁷, no tan agresivos en su crecimen-

*Sobre el repicado cinc del cobertizo,
y el patio que, densa, la siesta calcina,
en el turbio vértigo de la ventolina
rien los sonoros dientes del granizo.
Rien y se comen la viña y la huerta.
Rechiflan el vidrio que frágil tiritita,
y escupen chisguetes de saltada espita
Por algún medroso resquicio de puerta.
Junto al marco rustico, donde pia en vano,
refúgiase un pollo largo y escurrido.
Volcado en el suelo yace un pobre nido.
En el agua boyó la flor del manzano.
Con frescor de páramo el chubasco azota.
Cenizas de estaño la nube condensa.
Y al lúgubre fondo de la pampa inmensa,
desgreñados sauces huyen en derrota.* Leopoldo Lugones

24 Por algunas razones históricas recientes no me animo a insistir con la imagen de la austeridad franciscana. Recurriré al modelo de la Grecia antigua, que por antigua guarda más pertinencia –al menos creo que la historia escrita sí lo confirma– el ascetismo en la formación de los niños y jóvenes para el ejército espartano. Y creo que ellos, hubieran clamado por sus madres ante tanta austeridad mantenida. Y aun así, no hubo quejas sino una voluntad por seguir adelante con el proyecto.

25 Son los famosos olmos, técnicamente clasificados como *Ulmus minor* u olmo común o negrilla. Es un árbol caducifolio de porte elevado y robusto, que puede alcanzar una altura de hasta 40 m. Su tronco es grueso, algo tortuoso y ahuecado en los ejemplares viejos, sobre todo los sometidos a podas; corteza pardo-grisácea o pardo oscura, muy áspera y resquebrajada. Copa amplia, de follaje denso, redondeada, que proyecta una sombra intensa. Ramillas delgadas, lampiñas, con corteza lisa, de color parduzco, en ocasiones con corcho. Hojas simples, alternas, aovadas, puntiagudas, con el borde simplemente o doblemente aserrado, redondeadas o acorazonadas, con asimetría basal debido a que la inserción superior del limbo en el peciolo tiene lugar a una distancia menor de la inserción con el ramillo. Flores precoces, agrupadas en inflorescencias de hasta 30 flores, de forma que el fruto madura y se disemina antes que las hojas estén completamente formadas. Los frutos tienen forma de sámara aplastada con un ala orbicular que rodea completamente la semilla, y están agrupados. Inicialmente son de color verde claro, frecuentemente teñidos de rojo, sobre todo en las proximidades de la semilla, tornándose pardo-amarillentos antes de caer; tienen una longitud de entre 7 y 9 mm. sus hojas son triangulares. La corteza del olmo es rugosa y con varias capas. Así lo dice https://es.wikipedia.org/wiki/Ulmus_minor.

26 Creo a la distancia que era D. Prámparo su nombre, hombre respetado por su iniciativa.

27 Fresno. *Fraxinus angustifolia*, el Fresno de hojas estrechas,¹ fresno de hoja estrecha o fresno del Sur, es un árbol de la familia de las oleáceas. Árbol caducifolio que puede alcanzar los 18 m de altura, con la copa amplia y el tronco de corteza grisácea y rugosa. Hojas opuestas, imparipinnadas, con 7-9 folíolos de forma ovado-lanceolada, con la base entera y finamente dentados en la mitad superior. Limbo verde claro en el haz, glabro, con pubescencia en los nervios del envés. Peciolos con pelillos. Las yemas son de color marrón claro, característica importante para diferenciar a esta especie del *Fraxinus excelsior*, que posee las

to aunque con igual presencia y bondad.

Pensarán que soy un exigente implacable y tal vez desagradecido, sin embargo estoy mostrando uno de los mayores logros de la primera gestión principalmente; ya que fueron esas construcciones las que permitieron lograr independencia y estabilidad institucional cuando los vientos de cerrar instituciones fueron impetuosos; sustentada la permanencia por un ascendente número de alumnos, de un cuerpo de docentes y de una consolidada organización administrativa, que plantaron una presencia difícil de desarticular con simples pasos burocráticos²⁸.

Después vinieron tiempos de estabilidad –los menos, claro-, de crecimiento sostenido, de relaciones fomentadas en lo interno y en lo internacional; y la construcción edilicia y el rediseño de sus entornos permitió configurar la fisonomía arquitectónica distintiva.

Y sin aviso previo ni retaceos, aparecieron otros procesos sociales complejos que sembraron desasosiego y dejaron confusión, resentimientos, sentimientos contrariados. La Universidad no fue ajena a esas congojas. A pesar de ello y con ingentes esfuerzos y compromiso logró al tiempo unificar en el Campus toda la actividad académica, lo que en sí mismo fue destacado para que cada unidad tuviera contacto y referencia de las otras.

Por otra parte, la universidad estuvo muy agradecida con las instituciones riocuartenses que apoyaron con sus instalaciones y comodidades²⁹. A ellos mi agradecimiento personal porque fueron muy comprensivos de la situación y apoyaron decididamente este nuevo emprendimiento para el sur cordobés y provincias colindantes. Y más, beneficiarios de otras regiones que vieron una oportunidad para emprender sus proyectos.

Las residencias universitarias tomaron el nombre de

yemas de color negro. Flores apareciendo al principio de la primavera después de haberse despojado sus hojas generalmente al comenzar el invierno o con posterioridad. Son dioicos, y se disponen en densas panículas terminales y axilares. Florece en febrero-abril. Fruto en sámara linear-lanceolada, truncada oblicuamente. Los frutos se encuentran donde empieza la ramita del último año. Así lo dice https://es.wikipedia.org/wiki/Fraxinus_angustifolia, aunque como hay varios tipos de fresnos creo que deberé esperar un poco para dar con el nombre adecuado de la especie. (creo que con ver la belleza en los otoños no será necesario recurrir al nombre científico, con solo llamarlo fresno estará todo muy bien).

28 Tan impetuoso y progresista fue el avance y la presencia de la Universidad que en su presupuesto consiguió incluir la partida para la construcción del edificio del Rectorado y de un puente sobre el Río Cuarto que conectaría el Campus con el Barrio Alberdi. Después, decisiones de conveniencia política –tal vez- llevaron a devolver la partida al presupuesto nacional y reasignado a otras actividades. Se imaginarán lo que era tener un nuevo puente cuando solo estaba el llamado puente carretero? Y un nuevo edificio para el rectorado cuando solo estaba disponible el descripto tinglado espartano?

29 Recuerdo haber hecho algún trámite universitario en la sede de tránsito de la Municipalidad (el informe preliminar para la fundación de la UNRC, tiene esa dirección), o haber dado clases en el Colegio Nacional y en el Colegio Industrial en horas tomadas al descanso nocturno.

los hoteles que le sirvieron de base: el Castelar³⁰ y el Bristol³¹, uno frente al hoy llamado *Viejo Mercado* y otro en el Boulevard Roca.

Estudiar, enseñar y trabajar en la universidad fue una consigna que convocó las expectativas de una gran diversidad de personas. Con la creación de la Universidad algunas lograron cumplir un sueño tal vez demorado, otras vislumbraron atender un deseo imposible cuando no una alternativa insospechada. Los más jóvenes, los chicos del secundario tuvieron a la mano una universidad, si bien otros prefirieron tomar distancias e intentar sus quimeras en otros reconocidos centros de formación. Los dados con más caras habían sido echados y las bazas nos favorecían³².



En este ambiente, no es extemporáneo, mi recuerdo a la poesía sobre el desierto... Muchos atardeceres de tenues puestas de sol, cuando el Campus tomaba el camino de fin del día, de tranquilidad y sosiego, cuando algunos bichos daban sus últimos llamados y trinos y otros ensayaban su puesta a punto para una noche intensa, y la calma hacía juego en interacción con los últimos destellos de luz, el

*Era la tarde y la hora
en que el sol la cresta dora
de los Andes*

³⁰ No he encontrado referencias históricas del hotel Castelar, por algún tiempo residencia universitaria femenina, luego asentamiento de la Facultad de Ciencias Humanas y de Ciencias Económicas cuando estas se trasladaron al Campus Universitario, lo ocupó el Jardín de Infantes y la Radio de la Universidad.

³¹ Ver para el hotel Bristol, http://www.puntal.com.ar/noticia_ed_anteriores.php?id=64997

³² Posiblemente se trataba de una pirinola para una imagen más ajustada de las alternativas disponibles, que también nos da seis posibilidades, como el dado.



me rodeaba en el profundo sentimiento de estar en el lugar adecuado, en el momento justo, haciendo lo que me gustaba. El desierto no era el desierto como lo definía el diccionario, era un lugar bello, en el que todo estaba por hacerse³³. Y así se sentía...



³³ Parado en el montículo que está detrás del entonces Rectorado, digamos donde ahora está la primera Planta Piloto de Ingeniería, cerca de los paraísos y las magnolias, se puede recomponer aún esa magia de los atardeceres mirando al occidente. Inténtelo ahora desde el descanso que tiene la escalerilla sur de la salida de emergencia de la misma Planta Piloto. Las fotos recuperan un atardecer que toma parte de la ciudad con el fondo de las últimas estribaciones de las Sierras de Comechingones.

Ha cambiado algo en la ciudad? Nada ha cambiado!...

Patrañas!!!

Mucho ha cambiado la ciudad de Río Cuarto y la zona, al influjo de la idea de tener una universidad nacional, y al tenerla y cuidarla. Ya se ha sosegado el vértigo de los inicios. Ahora (hoy) todo parece más natural propio de una ciudad con fuerte representación universitaria. La presencia de otros colectivos que intentaban integrarse en la comunidad producía situaciones nuevas de relación y de interrelaciones. Las simpatías y los recelos reproducían en el compartir diario ambientes en los que como adultos mostrábamos ambivalencias propias del desconocimiento de los códigos de convivencia elementales. Hasta la acendrada *vuelta del perro*, cambió de lugar, de protagonistas y de maneras. La comunidad tenía sus formas de hacer; en tanto por algún tiempo la Universidad creyó que la suya era la única forma de hacer... Como en todo intercambio de culturas, aunque sean mínimas y sutiles las diferencias, la formas de reconocerlas y de integrarlas tomaron su buen tiempo... Las diferencias entre *los de aquí y los de allá*, como dirían *Les Luthiers*³⁴, demandaron esfuerzos insospechados aunque participáramos del mismo sueño.

Las cosas cotidianas perdieron el equilibrio... Que un grupo importante de jóvenes tomara la ciudad en búsqueda de alojamiento, de comida o de vestimenta, de compromiso y de divertimento modifica la dinámica. Si además toman la iniciativa de radicarse y de requerir libros de uso universitario y esparcimiento – para poner aspectos distintos de la misma realidad- el revuelo se parece en mucho a las fiestas parroquiales en localidades pequeñas. Todo es un fluir constante imposible de prevenir o de predecir su evolución.

Hasta la simple presentación entre coetáneos incluía el lugar de procedencia. Luis de Las Higueras, María de Chucul, o Donolo de Córdoba... Los mote se hicieron su lugar también y mutaron los nombres propios por los gentilicios: estaba Laguna, o Charras o Gigena; y porque no, los colectivos: los de afuera, los de buenos aires, los de mercedes, los de Córdoba, los de rosario, que parecía que de por sí daba identidad.

Las propiedades en alquiler a la par que aumentaron de precio eran escasas. Los habituales usuarios de hoteles tenían la competencia de una nueva categoría integrada por los pasajeros de la universidad, sean profesores o técnicos o administrativos...

El aeropuerto de Las Higueras recibía cuando menos uno o dos vuelos diarios procedente de Buenos Aires³⁵. Era

³⁴ En algún lugar de su nutrido repertorio; y si no lo dijeron, pues me recería que lo hagan.

³⁵ Se cuentan historias de que muchas veces los vuelos retrasaban en algunos minutos su partida, esperando alguna autoridad que no lograba despegar-

frecuente ver taxistas de madrugada atendiendo los requerimientos de los profesores *viajeros* o *golondrinas* en busca de alguna morada reparadora del viaje. La empresa de transporte de Río Cuarto, extendió el recorrido hasta la Universidad, con frecuencias y horarios erráticos, que también condicionaban la terminación de las actividades por la noche a la partida del último servicio...³⁶ La COLTA, empresa de transporte con traslados entre Córdoba y Río Cuarto mantuvo su ritmo y frecuencia³⁷. La LEP le ha dado otra dinámica y gestión al transporte interurbano.

Los lugares de comida recibieron también su bonus, ya que no había comedor o merendero en la Universidad³⁸. La ciudad recibió un toque de urbanización más acelerado, dejando algunos servicios faltos de respuesta. La urbe antaño de edificación baja ha dado lugar a edificios en altura y la incorporación de barrios periféricos a la dinámica ciudadana. El barrio Golf, al igual que el Mercado de Abasto, o el Barrio Alberdi y la Universidad, quedaban lejos... Hoy todo el conglomerado parece haberse integrado.

Un emprendimiento urbanístico se planificó por fuera del campus; calle por medio. Entusiastas visionarios se encargaron del loteo y venta de terrenos de la zona más cercana al río. Una cooperativa inició la construcción del barrio. Un edificio de dimensiones considerables tomo visibilidad con sus paredes hasta llegar al nivel del techo: iba a ser el Supermercado³⁹. Toda iniciativa iba muy por delante de cualquier planificación y las consecuencias se tomaban revancha⁴⁰

El progreso se va tomando los últimos baluartes de la memoria de tiempos históricos para la creación de la Universidad. Al influjo arrollador del llamado avance, innovación,

se de alguna urgencia o algún docente que terminara de tomar algún concurso o examen. También cuentan que algunos vuelos condicionaban las entrevistas o conferencias a las horas de luz porque el aeropuerto no contaba con iluminación para despegues nocturnos.

36 Al grito, *se va el omnibus*, el hasta ahora responsable y atento estudiante daba cuenta rápidamente de sus utensilios y se proyectaba disparado para por lo menos asegurarse una agarradera en el estribo del transporte.

37 Puede pensarse que eso fue lo correcto. Para algunos horarios el vehículo venía siempre sobrecargado. El dicho que se parafraseaba por aquel entonces era: *Dios nos hace y la COLTA nos amontona*.

38 Solo en los fondos del recientemente definido Campus, la iniciativa de un buscavidas –matrimonio e hija con iniciativa- ofrecía sándwiches de milanesas calientes y bebidas igualmente calientes desde un quiosco elemental que, si bien sin ruedas, había que rastrear por el bajo porque el trabajo de las topadoras no le daba tregua ni respiro en una supuesta búsqueda de la presa (No había pokemones que buscar en ese tiempo)..

39 Todavía se pueden ver lo que queda de la construcción, yendo para la universidad por la ruta, después de pasar las vías y en el cruce con la ruta Reforma Universitaria, en ruinas y como soporte sólido de marquesinas de candidatos de elecciones generales o locales..., de disputas gremiales o de eventos en la ciudad.

40 Cuando llovía el barrio Universidad quedaba aislado por el drenaje y escurrimiento del agua de una parte de la banda norte del río. El servicio de transporte pasaba por la ruta... La iluminación de las calles públicas era escasa cuando no inexistente. Uhhhh, que miedo transitar por esos andurriales en la noche cerrada, o con lluvia y frío!

recuperación, actualización o adecuación a los nuevos tiempos las obras se van llevando algo de la historia en los referentes visibles de los recuerdos. La conocida plaza de la Municipalidad hasta hace poco, guardaba lugares, espacios con sus tiempos para la expresión de los fantasmas y genios de aquellas utopías. Hoy, las iniciativas de reformas en la ciudad- de tal vez de prometedores diseños de vanguardistas en arquitectura- están dejando sin referencias a los recuerdos y a los protagonistas que jugaron con entusiasmo sus apuestas al futuro.

Si hubiera que sintetizar en pocas líneas los cambios en la ciudad al influjo de la Universidad me inclinaría por reconocer que se transformó haciéndose más cosmopolita y receptora de jóvenes con intereses y gusto por el estudio. No es menor la importancia de captar este grupo etario cuando antes solo les cabía emigrar a otros centros para estudiar.

La segunda cuestión a destacar es que la ciudad acrecentó sensiblemente su visibilidad en la región, en el país y en extranjero. Los egresados son el estandarte y la muestra más significativa de lo que estuvimos haciendo durante años: formando profesionales, docentes e investigadores.

Por otro lado la producción académica de los docentes e investigadores y la participación en eventos científicos, jornadas y congresos, permiten mostrar a través de publicaciones en libros y revistas su presencia en las comunidades de las especialidades a las que pertenecen⁴¹.

¿OPORTUNIDADES Y PROMESAS CON FORMATO DE PREGUNTAS?

Aquí hablamos de lo que hicimos, no de lo que pudimos hacer o pensamos o planificamos y después no fue... El punto es ese justamente... hacer, y a veces no estar conforme por no hacer tanto como queríamos. Si hacemos y podemos hablar de eso sin suspicaces sonrisas de los interlocutores, entonces vamos bien!

Casi medio siglo ha pasado desde que un grupo de personas despiertas barajaran la idea de tener una Universidad aprovechando los destacados Instituto de Ciencias y la sede de la Universidad del Centro; algo más de 45, desde la ley de Creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Es tiempo de soltarnos la mano.

Mejor dicho,

es tiempo de que me sueltes la mano... Y me dejes caer!

A los más grandes y con más experiencia es bueno

⁴¹ Referencias de nuestros trabajos, intercambios con otros centros y visitas de formación y de perfeccionamiento a otros laboratorios e institutos confirman la presencia de calidad de iniciativas y propuestas.

que nos dejen caer porque, en el mejor de los casos, tenemos que jubilarnos y volver a sueños postergados si es que la salud nos da esa oportunidad⁴². Puede que algún intento de permanencia nos haga sentir que todavía podemos mantenernos en esta cárcel⁴³: *sin embargo, es tiempo que me sueltes la mano...me dejes caer y vos te salves en un nuevo proyecto.*

Nosotros deberíamos confiar en que hicimos algo bien al darles a los discípulos algunos nortes que seguir o para orientarse, alguna razón para estar en la universidad, para hacer investigación o atender la profesión... O para contradecirlos abiertamente, en una posición de valentía!

Sí, deberíamos confiar!

La Creación de la Universidad, ha terminado y viene el cambio generacional. Fue una primera oportunidad muy bien aprovechada; por eso llegamos aquí!

Y a ustedes, los más jóvenes⁴⁴... a ustedes, suéltennos la mano, hágannos libres. Piensen su propia Universidad, tengan sus propias batallas⁴⁵ aquellas que nosotros no estaríamos dispuestos a pelear porque sabemos de su inutilidad y porque creemos saber cómo van a terminar (mentira, en realidad estamos algo perezosos, las fuerzas van a flaquear y tampoco queremos correr el peligro de perder).

No se aferren y tomen todas las libertades para equivocarse todas las veces que puedan⁴⁶.

No somos nosotros los que debemos soltarlos, son ustedes los que tienen que tomar los riesgos, elegir sus desafíos, ser independientes y sentirse libres en el hacer.

Por favor, suéltennos la mano!

No hay consejos...

42 De todos modos, qué podemos perder? La salud! Y para qué la queremos? Si seguimos vivos y lúcidos todavía, podemos ciertamente permitirnos alguna bravata, aunque nos lleve algún tiempo más ponernos en movimientos y recordar hacia dónde íbamos.

43 En una película *Amor y Letras*, parte del argumento versaba sobre la despedida del profesor que ya se jubilaba. En un aparte con el discípulo, le dijo: -por fin voy a dejar esta cárcel. -Pero cómo, si este es el ambiente en el que cada uno hace casi lo que quiere y dice casi lo que quiere sin temer represalias, desplantes y menos aún violencia física. -Si no puedes salir de aquí, y dejar lo que haces, es una cárcel.

44 No se crean adultos, son jóvenes... (al menos más jóvenes que yo).

45 Y alguna guerrita también, si viene el caso, pero no la promuevan adrede.

46 En la misma película *Amor y Letras*, la joven alumna provoca en varias oportunidades al profesor para formalizar una relación. El profesor, argumenta sobre la diferencia de edad y sobre la conveniencia de establecer tratos con jóvenes. Los argumentos son sólidos de ambos lados. Sin embargo, al final la chica le agradece por no permitirle saltar etapas que el profesor ya había vivido, y por no ahorrarle la posibilidad de equivocarse y cometer errores, por la posibilidad de hacer su propio camino con aciertos y dificultades. (Pucha, cómo hacen los artistas para decir tanto, tan bien y en solo 45 segundos?) De cualquier modo sean agradecidos, como personas y también en la función pública si les toca hacerlo. Agradezcan a quienes trabajan con ustedes, sean del palo que fueren. Agradezcan explícitamente siempre, aun en la parquedad de una resolución.

No hay sugerencias...

No hay caminos...

La segunda Creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, está en marcha, y son ustedes los protagonistas responsables...

Y?⁴⁷

Por estos días de los Juegos Olímpicos 2016⁴⁸



49

...es hora!

47 NOTA FINAL. Muchas veces pienso (calla mentiroso, dirían mis hijos). Bien, alguna vez pienso que cuando los discípulos o colegas más jóvenes, me preguntan algo, me invitan, como en este caso, para escribir sobre un tema o para dar una conferencia o una charla o para atender a una simple consulta... no es por el tema en sí, (porque seguro que ellos lo resuelven más fácilmente y con elegancia) es para *retribuir y agradecer*. Es para decir, estamos en esta y en aquella y por allá, porque ud. nos dijo que PODÍAMOS hacerlo, por qué ud. nos metió en esto. (Y yo, apenas sonrío).

48 He tomado mucho tiempo viendo los juegos olímpicos en las distintas especialidades y escuchando a sus actores. Lo que se ve es solo una parte muy pequeña... ya sea en la victoria como -lo es la más de la veces- en preanunciadas derrotas. En la mayoría de las oportunidades se esconden detrás de cada protagonista años de dedicación, de esfuerzos, de privaciones y de control para llegar a una competencia que se resuelve en un segundo que parece infinito y en un reconocimiento que precisa de reválidas. Ese es el trabajo y la dedicación, que sin cortapisas o triquiñuelas de baja estofa, trata de buscar en la dignidad, el argumento y la perfección lo que esconde el momento de satisfacción de la tarea realizada responsablemente aún en la caída y en la claudicación momentánea. Pareto (médica), Del Potro (con su muñeca) y Lange-Carranza (con lo suyo), y los Leones (paradójicamente jugando sobre césped), mostraron parte del espíritu... la universidad tiene en las ocurrencias de sus autoridades y la responsabilidad de su personal el codearse cada día, como Hugo Gramajo o Rosana Guber, con la excelencia en la docencia, en la investigación y en la práctica profesional. Si bien el cambio generacional está en marcha, la exigencia sigue vigente. Suelten al genio atrapado en la lámpara...



49 <http://www.mirartegaleria.com/2015/03/dibujos-y-pinturas-artisticas-de-manos.html> Imagen levemente rotada.

La versión muy inicial del trabajo fue considerado por lectores independientes -casi todos familiares, colegas y otros amigos sin más denominación. Todos ellos agudos y generosos en sus consideraciones. De todos modos debo asumir que siguiendo mi tradición, de no llevar el apunte a sugerencia alguna, las divagaciones son propias y resultado de alguna irresponsabilidad de jubilado, que ahora sí puedo tomarme.

Gracias a RCM, AER, MCR, DADC, AOC, RCE, ASD, MAD, PDD, MLB, PRVP, ACC. (En las iniciales se esconden los nombres de las verdaderas personalidades y sus encantos). Fotos de Pablo Donolo. Gracias.

9.

Movimiento estudiantil UNIVERSITARIO RIOCUARTENSE

Carlos José Manuel Flores Mariscal¹

Presentación

La vida es una novela aventurera, podemos dedicarle un capítulo a cada parte de ella. Tenemos vivencias en el seno de nuestras familias, conocemos a sus nuevos integrantes, aparecen los amigos, vamos a la escuela y conocemos a nuevos compañeros y amigos. Llegamos al secundario, mantenemos nuestro grupo e incorporamos nuevos compañeros, terminamos esta etapa y comenzamos a proyectar.

Comienzan a abrirse nuevos caminos y entre ellos, está la Universidad. Muchos elegimos la pública aunque también está la opción de la privada. Venimos con la idea de formarnos como profesionales, elegimos una carrera, la cursamos, la rendimos; también viajamos y nos graduamos. Y mientras tanto, conocemos a más personas, tenemos más amigos y compañeros, algunos de los cuales marcan profundamente nuestra vida. Así de simple como una máquina de pasar etapas seguimos, pensando en trabajar o en continuar estudiando.

¹ Estudiante avanzado de Profesorado y Licenciatura en Historia en el Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC. Contacto: carlosjmmariscal@gmail.com

Claro que esto último lo haría una persona promedio. Pero algunos no. Acá aparecen los, rebeldes, lunáticos y soñadores (como algunos nos llaman) que elegimos darle otro sentido a esa máquina o agregar un capítulo más a esta novela aventurera. Buscamos comprender a nuestra sociedad, conocer más a fondo nuestra universidad, relacionarnos más con nuestros compañeros y amigos. Nos arraigamos a esta institución, la comenzamos a sentir como nuestra segunda casa, hacemos aquí otra familia, una familia de Compañeros, sí Compañeros y con mayúscula. Le damos a esta novela un capítulo que no todos eligen darle pero que quizás sea uno de los más especiales que un ser humano puede realizar, la *militancia estudiantil universitaria*. Esa militancia que te marca, cambia tu forma de pensar, te fortalece y te posiciona en un nuevo camino para seguir proyectando tu vida.

Argentina, es un país con historias de militancia estudiantil universitaria. Quizás no estamos en los “mejores rankings” pero tenemos nuestra historia. Una historia de luchas, de sin sabores y pero también de importantes logros que han atravesado la vida de la Universidad Pública Argentina. Entre esas luces y sombras, primero los Jesuitas; después vino la Reforma del 18 impulsada por los jóvenes estudiantes cordobeses, que en medio del radicalismo, plantearon la lucha contra la universidad elitista y la reivindicación del cogobierno. Al retroceso de los principios reformistas durante la Década Infame, le siguieron el acceso gratuito a los estudios universitarios y la creación de la Universidad Obrera con el peronismo, avances científicos y la expansión del sistema universitario a través de la creación de la Universidad Tecnológica Nacional y la habilitación de Universidades Privadas con el desarrollismo. Promediando los años sesenta, se abría una etapa negativa para las universidades argentinas, marcada por la nefasta Noche de los Bastones Largos que produjo la fuga de cerebros y las Intervenciones con Onganía que avasallaron las autonomías universitarias. Mientras tanto los universitarios participaron activamente en diferentes manifestaciones de resistencias a dichas medidas – entre ellas el Cordobazo -. Por su parte, el gobierno nacional decidió acotar los objetivos del Plan Taquini a la descentralización de las grandes universidades. Como saldo, miles de compañeros locos, rebeldes, lunáticos y soñadores desaparecidos en la última Dictadura Cívico-Militar.

La recuperación democrática vendría acompañada también de la recuperación de la autonomía universitaria, a través del proceso de Normalización en las Universidades; sin embargo, durante el gobierno del menemismo y la Alianza, la sanción de la Ley de Educación Superior (LES), implicaría el avance del neoliberalismo y la mercantilización de la educación. Pese a la vigencia de esta cuestionada ley, en la última década, se emprendió la repatriación de nuestros científicos, la creación de nuevas universidades y la garantía de la gratuidad de los estudios de grado en todo el territorio nacional, introducida como modificación en la LES, por la Ley Puiggrós.

Estas son algunas etapas que podemos nombrar de nuestra historia colectiva.

Si nos situamos ahora en nuestra casa de altos estudios tenemos una historia desde 1971, año de su creación, hasta la actualidad. Pero por cuestiones de localización de las fuentes, en esta instancia nos ocuparemos desde el retorno de la Democracia y la normalización de nuestra Universidad hasta la actualidad.

Asimismo, este trabajo buscará resaltar los momentos en los cuales los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) fueron parte, se expresaron y dejaron su huella en esta institución. Seguramente faltaran muchos otros, pero lo que pretendemos es dar un inicio a la escritura de nuestra historia como movimiento estudiantil en la ciudad de Río Cuarto, sabemos que a futuro surgirán y se multiplicarán más estudios que permitirán completar esta valiosa historia y evitar que ella se pierda en el tiempo. También agradecemos a la UNRC por la generación de estos espacios de participación y anhelamos que ello incentive a los estudiantes de las distintas universidades del país, a escribir la Historia del Movimiento Estudiantil Argentino.

EL amanecer NORMALIZADOR y DEMOCRÁTICO, DESPUÉS DE LA PESADILLA DICTATORIAL

Hacia 1980, el marco histórico mundial estaba de algún modo demarcado por la Segunda Guerra Fría, que según Eric Hobsbawm había comenzado en 1970, y dentro de ella, un cambio de escenario se producía en el Tercer Mundo (África, Asia y América Latina), último foco de revolución social y con posibilidades de virar hacia el socialismo (sobre todo luego de la experiencia de la revolución Cubana); con una URSS que comienza a modificar su estructura económica hacia una apertura a Occidente y un Occidente que atravesaba por una velocísima revolución tecnológica²

En ese marco, el retorno de las democracias “tuteladas”, produjo en América Latina un auge de participación que redundaría en la recomposición de las organizaciones sociales, sindicales y estudiantiles. A tono con este proceso, un decreto del Presidente de la Nación Raúl Alfonsín legalizó la creación de centros de estudiantes para los secundarios, aunque por la ambigüedad en sus términos el decreto no dejaba en claro si también alcanzaba a la Universidad Nacional. De todos modos después de la dictadura padecida, este auge de participación,

² Paulizzi, Anabella. *De las discusiones en los cursos a la conducción de la FURC. Movimiento estudiantil independiente de la UNRC en la transición democrática.* 2007.

instalaba en la sociedad una sensación de que “con la democracia se resolvía todo”; sensación que quedaría impresa en la frase de Alfonsín: “Con la democracia se come, se sana y se educa”.

Conforme fueron pasando los años, en el movimiento estudiantil, que había apoyado mayoritariamente al gobierno que triunfó en la elecciones de 1983, se fue generando cierta desazón de que con esto no alcanzaba. El contexto de auge democrático animaba a la participación masiva y allí encontró a los estudiantes universitarios. La primera consigna fue “Lucha por el presupuesto”. Consigna que recorrería distintas etapas dentro del movimiento estudiantil y se profundizaría en los años posteriores a 1986. Para el caso de Río Cuarto, la lucha por el presupuesto tuvo un hito fundamental: el 11 de noviembre de 1986 cuando ante la visita del entonces Presidente Alfonsín y del gobernador de la Provincia, Eduardo Angeloz, ambos pertenecientes a la Unión Cívica Radical (UCR), una manifestación de estudiantes y gran parte de la sociedad de riocuartense se acercó a ellos con la finalidad de petitionar mayor presupuesto para la universidad. El acto fue realizado en la plaza de la municipalidad de Río Cuarto, luego de altercados verbales en el que el Presidente Alfonsín tituló como “Nenes de Papa”, los estudiantes sintieron literalmente que los echan de la plaza.

La Federación Universitaria de Río Cuarto (FURC) hasta ese momento era un bloque conjunto presidida por la Juventud Universitaria Intransigente (JUI). Pero la lucha estudiantil por el presupuesto trajo aparejado otros elementos. Por un lado, gran parte de esta fracción universitaria empezaba a criticar al gobierno que había prometido mayor presupuesto para la educación. Por el otro, desencadenó que sectores del movimiento estudiantil que estaban alineados a la Franja Morada -agrupación estudiantil de la UCR- comenzaran a llamarse “Franja de Liberación”, y posteriormente conformaran el “Frente Amplio Estudiantil Santiago Pampillón”.

En el marco de normalización de la UNRC, durante la gestión de los rectores Carlos Pereyra Pinto y Ricardo Petrazzini, entre los años 1983 y 1986, el movimiento estudiantil y sus gremios comenzaban a reorganizarse. La Federación Universitaria de Río Cuarto (FURC) que se había fundado meses después de la creación de la UNRC volvió a normalizarse y la agrupación Franja Morada obtuvo la presidencia, a través de la candidatura de Américo Balmaceda; mientras que la oposición fue ejercida fundamentalmente por estudiantes de la Facultad de Ingeniería.

En cuanto a las agrupaciones estudiantiles de las Facultades, la de Agronomía y Veterinaria tenía la particularidad de contar con dos centros de estudiantes³: el Centro de

³ Esto se debió a que cuando se creó la UNRC se inició con la carrera de Ingeniería Agronómica la cual organizó su propio centro de estudiantes llamado Centro de los Estudiantes de Ingeniería Agronómica (CEIA) luego con la llegada

Estudiantes de Ingeniería Agronómica (CEIA) conducido por agrupaciones independientes que en 1985 se constituyó en el Movimiento hacia la Unidad del Campo Popular (MUCAP), y el Centro de Estudiantes de Medicina Veterinaria (CEMVet) estaba conducido por la Franja Morada y su oposición era una organización vinculada a la Pastoral Universitaria, su nombre era Agrupación de Estudiantes de Veterinaria (AEV).

Por su parte, en la Facultad de Ciencias Económicas, el Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas (CECE) estaba conducido por la Franja Morada, mientras que el Grupo de Estudiantes de Ciencias Económicas para la Liberación (GECEL) -en el que se encontraban quienes hoy son docentes de nuestra UNRC como Gustavo Busso, el ex Director Nacional de Industria Mario Sosa, y el recientemente fallecido Profesor Ricardo “Coco” Roig-, le disputaba fuertemente la conducción del CECE. También en la misma Facultad, la Juventud Universitaria Peronista (JUP) tenía como referente a Eduardo Accastello (ex-intendente de la ciudad de Villa María).

En tanto que en la Facultad de Ingeniería el Centro de estudiantes (CEI) estaba conducido por un frente muy consolidado, el Frente de Estudiantes de Ingeniería (FEI), que tuvo como referentes a Alejandro Ambroggi, Jorge Adaro, y Pablo Galimberti, hoy docentes de reconocida trayectoria. En la Facultad de Ciencias Humanas la Franja Morada conducía el Centro de Estudiantes de Ciencias Humanas (CECH); y en la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Química y Naturales el Centro de Estudiantes de Ciencias Exactas (CECEX) aún no estaba normalizado.

JUEGO DE CAMBIOS

Desde el año 1988 hasta 1989 la FURC dejó de tener reuniones de Comisión Directiva y comenzaron a predominar en el movimiento estudiantil las agrupaciones independientes, entre ellas, el Frente Estudiantil Universitario (FREU) creado el 2 de agosto de 1990 con dos centros de estudiantes y cuatro agrupaciones estudiantiles. Entre 1988-89 empezaba también el trabajo de la Agrupación Independiente (AICEx) en el Centro de Estudiantes de Ciencias Exactas que había estado cerrado por dos años, y existía otra Movimiento de Estudiantes de Base (MEB) trabajando en Humanas, especialmente en una revista: *“Estudiantes... más temprano que tarde”*, que repercutió mucho en el estudiantado, particularmente porque daba una discusión política fuerte. Todas estas fuerzas junto al Frente de Estudiantes de Veterinaria (FEV), a los independientes de Económicas (donde eran segunda fuerza), a los que se suman los de Agronomía, comienzan a tomar fuerza la idea

de la carrera de Medicina Veterinaria los estudiantes de esta carrera fundaron el Centro de Estudiantes de Medicina Veterinaria (CEMVet).

de conformar un Frente que no fuera el de la JUI y la JUP. Ante este proceso, Franja Morada decide cambiar el estatuto de la FURC, que hasta ese momento era por congresales de centros de estudiantes.

En dicho contexto se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto el primer Encuentro Nacional de Estudiantes Frentistas (que en principio no se llamaba independientes) los días 9 y 10 de octubre del año 1990, donde los militantes del FAI realizaron el lanzamiento público del Frente de Estudiantes Universitarios o FREU, contando con la presencia de Tejada Gómez y Hamlet Lima Quintana. Al siguiente año, ganaron la conducción de la Federación Universitaria (FURC), a pesar de la modificación de su estatuto, el cual había significado una disminución de la representatividad que tenían los centros de estudiantes ante la elección directa.

La disputa comenzaba a ser una cuestión de aparatos políticos. Anteriormente tenía relación directa con la construcción y organización dentro de los centros de estudiantes, los delegados no eran en función del número de estudiantes de la Facultad, sino en función de la cantidad que iba a votar al centro de estudiantes, es decir, se medía por el nivel de movilización y participación.

En síntesis, según los militantes del FREU, al estatuto lo cambiaron la FM, la JUI y la JUP porque la composición de la asamblea para elecciones de FURC en junio de 1990 era de 60 delegados y los independientes tenían los votos necesarios para ganar la votación y con la modificación los primeros lograban por un lado posponer las elecciones seis meses más, y por otro modificar la representación gremial estudiantil de la UNRC. De esta manera, plantean aquí el impacto negativo del hecho al interior de la agrupación, ya que había un conjunto de personas predispuestas a dar el salto hacia la militancia a nivel federativo, que implicaba dar un paso desde lo gremial a lo político, y se tuvieron que quedar en el centro de estudiantes. Esto provocó que, luego, cuando ganan la FURC (en el año 1992) los relevos de militantes que venían ya no estaban (todos se recibieron, o comenzaron a trabajar mientras rendían las últimas materias), la fortaleza inicial para conducirla, para llevarla adelante se disolvió con el retraso electoral, jugada ésta, de FM, la JUP y el PI que impacta negativamente en los independientes.

Fueron varios los factores que llevaron al triunfo electoral del FREU en la FURC, el principal fue el trabajo gremial y la representación que, como vimos, los independientes mantienen a pesar del nuevo estatuto; además el trabajo en la revista "Estudiantes..." y su particular y creativa campaña entre los estudiantes, a través de poesías, poemas y gráficas. En la FURC asumieron la conducción con gran debilidad, la que aumentó por tener en contra a la FM y a la JUP por un lado, y al rectorado por otro, concretamente reclamaron al rector Ing.

Agr. Alberto Cantero un posicionamiento más firme a favor de la educación pública, que aquel nunca hizo. Finalmente, perdieron la conducción de la FURC por no poder sostenerla en el tiempo. Este proceso, puede enmarcarse en un contexto mayor poco favorable a las iniciativas frentistas, dado el fuerte posicionamiento de la Franja Morada a nivel nacional conduciendo la Federación Universitaria Argentina, las Federaciones de las universidades más grandes del país, la FURC estaría conducida por los radicales hasta el año 2003:

“...Nos apartaron y con una campaña con mucho dinero puesto por el intendente y nos ganaron...”, “...y no pudimos... porque aparte estábamos conduciendo dos centros de estudiantes, la FURC y con muchos recibéndose y muchos sin recibirse, quedándoles cinco materias y empezando a laburar, con la cabeza ya en otro lado... pero eso fue una táctica clarita que hizo la JUI con la FM que es -cuando no podés ganar demora-...” José Zambelli⁴

RESISTENCIA, CHOQUE Y TORMENTA INDEPENDIENTE

En abril de 1999 luego de cuatro mandatos consecutivos del rector Ing. Agr. Alberto Cantero asumiría Leonidas Cholaky Sobari, a quien acompañó Oscar Spada como vicerrector. El flamante Rector sostuvo en su mensaje que “aspiramos a una universidad flexible al cambio, inserta plenamente en la realidad regional, nacional e internacional y que participe activamente en la solución de los problemas fundamentales de la sociedad local, regional y nacional”. Reclamó luego que “los gobiernos nacional, provinciales y municipales definan una política de fortalecimiento del vínculo con las casas de altos estudios, considerándolas como consultoras técnicas, comprendiendo cabalmente el valor que tiene la inteligencia y el conocimiento generado por los docentes, para emprender con autonomía procesos de desarrollo integral”. Además reconoció que “será primordial afianzar las relaciones de la Universidad con el mundo del trabajo y el sector productivo, en una base nueva que procure una armonización recíproca de las actividades y con sentido de complementación mutua”⁵. En esta coyuntura, de neoliberalismo afianzado en el país, con una Ley de Educación Superior (LES) que concebía a la educación como un servicio y no como derecho y una FURC conducida hegemonícamente por Franja Morada, se avicinaban tiempos de resistencia, ajuste y cambios en el máximo órgano gremial estudiantil de la UNRC.

Llegado el año 2000 la situación universitaria nacional hace crisis a partir del ajuste presupuestario que viven las

⁴ Ingeniero Agronomo, Zambelli José. Graduado de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

⁵ http://www.unrc.edu.ar/publicar/h_a/217/uno.htm

universidades del Estado, a las que se les adeudaba en conjunto 140 millones de pesos de su presupuesto correspondiente al año 1999 y se proyectaba una retención de fondos del orden de los 70 millones de pesos, para el ejercicio de aquel año. Las organizaciones gremiales, entre ellas, Confederación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) y la Federación Argentina de Trabajadores de las Universidades Nacionales (FATUN) comienzan a movilizarse y realizar medidas de fuerza en defensa de los trabajadores. Comenzaron a realizarse paros y jornadas de reflexión, entre otras acciones, que novedosamente recibieron el respaldo y apoyo tanto del Rectorado, como del Consejo Superior. Mientras que la FURC emitió un documento en rechazo al ajuste presupuestario.

En marzo de 2001 el Ministro de Educación, Ricardo López Murphy, anunciaría un ajuste brutal para la educación argentina, motivo por el cual el rector Cholaky Sobari convocó a la comunidad universitaria a una Asamblea. Aquella convocatoria del 17 de Marzo quedara en la memoria de los partícipes como un hito histórico en la defensa de la educación pública:

“De juntarnos, de actuar unidos, con un solo objetivo, defender la educación pública y dentro de ella la educación universitaria pública (...) discutamos, yo invito a los docentes, invito a los no docentes a seguir desarrollando nuestras actividades habituales pero al mismo tiempo reflexionando, dialogando, conversando sobre qué es lo que significa este ajuste para el sistema educativo nacional y principalmente para el sistema educativo universitario del país. A los estudiantes, que vengan, es la forma en la que nos podemos mantener unidos, es la forma en la que podemos estar actuando, si lo dejamos libre por mucho que tomemos la universidad, vamos a tener problemas para conectarnos y decidir cosas que a lo mejor pueden ser peores. Esta no es una cosa que se revierte de un día para otro, justamente van a estar tratando de quebrarnos en una cuestión a largo plazo”. Leonidas Cholaky Sobari.⁶

Dictado de clases públicas en la Universidad y en la ciudad, realización de marchas con lectura de documentos públicos, visita a los diferentes sectores y organismos sociales, armado de comisiones de debate y análisis de distintas problemáticas sociales, políticas, culturales, humanas y económicas, utilización de los primeros 20 minutos de cada clase para que entre docentes y alumnos se reflexionara y debatiera; fueron algunas de las medidas a posterior de la asamblea universitaria

En medio de la crisis política, económica y social que vivía el país por entonces, comienza a vislumbrarse el avance de las agrupaciones independientes, sus principales focos serían: en el CEMVet con la agrupación Alternativa, en el CEI con la agrupación Acción Participativa en Ingeniería (API) y en el CEIA con la agrupación Unión de Estudiantes de Agro-

⁶ Extracto de video realizado por la Asociación de Trabajadores Universitarios de Río Cuarto (ATURC) en conmemoración a los 15 años de la Asamblea Universitaria.

nomía (UEA) presentándose en el año 2003 bajo el nombre de Espacio Independiente para disputarle la conducción de la FURC a la Franja Morada que mantenía su conducción desde hace once años.

La victoria del Espacio Independiente daría un giro importante en la política de la FURC, Gastón Arcuri recibiría la presidencia de las manos de Matías Moreno Zamanillo, y se inició una política enfocada a proyectos de apoyo escolar, “copa de leche” y micro emprendimientos en barrios. De esta manera, se atendían problemáticas sociales, donde los estudiantes participaban directamente; asimismo, se continuó con análisis y propuestas de ideas superadoras en cuanto a docencia, investigación, extensión, salud universitaria, además de apoyar y promover actividades de recreación, cultura y deportes.

El Espacio Independiente protagonizaría igualmente una avanzada en los centros de estudiantes que no conducía desde 2005, ganó el CECH con la agrupación SAL – Espacio Independiente en Humanas; recibió un revés en el CEMVet y CEIA que pasaron a ser conducidos por las agrupaciones Tatú Carreta y Germinar en el año 2005 y 2007 respectivamente y ambos fueron recuperados en el año 2009. Por otra parte, en el 2007 el CECEX quedaría en manos del Espacio Independiente de Exactas y en 2008, el CECE deja de ser conducido por la hegemónica Franja Morada y en su lugar asume el Mas+ – Espacio Independiente en Económicas. Al año siguiente, aparecería en escena una novedad en cuanto a formas de organización de las agrupaciones estudiantiles, pues con arraigo en el claustro docente y surgido de una disputa interna de la Franja Morada, Dinámica Estudiantil haría su entrada al escenario pasando a conducir el CECE.

Hechos trágicos también marcaron a nuestro movimiento estudiantil. La explosión de la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería en el año 2007 se llevó la vida del estudiante Juan Politano y en 2008, un accidente automovilístico se llevó a otros tres compañeros, entre ellos, el ex presidente del CECH Juan Quiroga, la presidente del CEI Paula Ochea y la de su hermano Ruben Ochea.

En su conjunto, el movimiento estudiantil universitario riocuartense, realizaría y encabezarían luchas por el boleto educativo gratuito, un menú accesible en el comedor universitario, pero la mayor conquista de todas sería en el año 2010: la Democratización Universitaria. Esta lucha fue encabezada por el Espacio Independiente, en conjunto con los graduados, no docentes y sectores docentes de la universidad. Como antecedente, en el año 2007 y sin éxito, se llamó a la Asamblea Universitaria buscando equiparar la participación de los claustros estudiantes, no docentes y graduados, al claustro docente que tenía mayoría en los órganos de co-gobierno. La propuesta llevada a cabo comprendía que la ponderación

de los claustros pase de 58,33% que tenía el claustro docente, 25% que tenía el claustro estudiante, 8,33% que tenían los claustros graduados y al mismo tiempo el claustro no docente; pase a un 25% para todos los claustros.

En las elecciones institucionales del 2010 se realizó una consulta a la comunidad universitaria la cual debía expedirse por el Si o por el No respecto a la democratización de los órganos de co-gobierno. Los resultados que arrojó la consulta fueron de 6.291 votos (75,76%) por el "SI", 1.794 (21,6%) por el "NO" y 219 (2,64%) en blanco.

Con ese resultado el viernes 10 de Septiembre la Asamblea Universitaria inició el tratamiento del tema y recién el día 28 de Septiembre se realizó la primera votación, la cual no logró modificar los órganos de co-gobierno ya que no alcanzó los dos tercios de los votos necesarios para su aprobación. La discusión se retomaría y el día 19 de Noviembre la Asamblea Universitaria, con 36 votos a favor y 17 en contra, logró que el claustro docente no tenga mayoría en los Consejos Directivos. Actualmente y a raíz de esa modificación, los cuerpos colegiados tienen diecisiete miembros en lugar de los trece que tenía. Todos los claustros suman un integrante más, es decir, que al decano, se agregarán ocho docentes, en lugar de los siete que correspondía al régimen de representación anterior, cuatro estudiantes, dos no docentes y dos graduados. Cabe aclarar que la composición anterior a esta modificación en los Consejos Directivos era de cinco miembros por el claustro docente, dos miembros docentes de categoría auxiliar, tres estudiantes, un graduado y un no docente y presidia el decano de la Facultad. El Consejo Superior también tuvo modificaciones. Su composición previa era de un docente por facultad más dos docentes de categoría auxiliar, los cinco decanos, un estudiante por cada facultad, un no docente y un graduado, lo presidia el rector de la Universidad; el máximo órgano de decisión paso a tener diez docentes (dos por cada facultad), los cinco decanos, un estudiante por cada facultad más un estudiante por la universidad, dos no docentes y dos graduados. A su vez el Consejo Superior pasó a integrar la Asamblea Universitaria. La ponderación paso de 58,33% que tenía el claustro docente, 25% que tenía el claustro estudiante, 8,33% que tenían los claustros graduados y al mismo tiempo el claustro no docente; a una nueva escala, el claustro docente bajo su ponderación a un 53%, el claustro estudiante mantuvo su representatividad de un 25 %, el claustro no docente y graduado subieron su representatividad a un 11%.

CONCLUSIONES

Tal como lo exprese en la introducción lo que busca este trabajo es dar un inicio a la escritura de la Historia del

Movimiento Estudiantil de Río Cuarto. Se deja aquí abierta la posibilidad de reconstruir, revisar y completar la historia de dicho movimiento considerando otros momentos y diversas aristas, también a enriquecer la investigación a partir de diferentes datos y fuentes que permitan a futuro realizar un análisis, particularmente sobre, la correlación de fuerza entre el campo popular y las organizaciones y movimientos sociales en la trayectoria del movimiento estudiantil.

Un sueño de estudiantes

Finalmente mi sueño es que no bajemos nunca los brazos, que nos sintamos parte de la Universidad Pública y más aun de nuestra UNRC, que nos animemos a preguntar y a debatir. Hay mucha historia detrás de nosotros, en parte porque cuando pisamos la “uni” nos sentimos con ese deber de estar presentes en los momentos que nos ella nos lo demanda, formándonos como futuros profesionales comprometidos con nuestra sociedad y nuestra patria, no dejemos escapar esas oportunidades. Animémonos a agregar otro capítulo a la novela aventurera de la vida. Y por sobre todas las cosas que la universidad abra sus puertas al pueblo.

CONSULTAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hobsbawm, E. (2001) *Historia del siglo XX*. Bs. As. Crítica.
- Paulizzi, A. *De las discusiones en los cursos a la conducción de la furc. Movimiento estudiantil independiente de la UNRC en la transición democrática. 2007*. Trabajo de Seminario. Inédito.
- Revista Hoja Aparte: Años 1999, 2001, 2004, 2010. Publicación UNRC

Segunda sección.

...HISTORIAS DE
CONSTRUCCIÓN DE
CONOCIMIENTOS
Y VINCULACIÓN
CON EL CONTEXTO...

*Yo adivino el parpadeo
de las luces que a lo lejos
van marcando mi retorno.
Son las mismas que alumbraron...*
(Le Pera, *Volver*, 1935)



.: Cursos de Actualizacion Universidad Nacional.1972



.: Ecología y sustentabilidad. Una práctica de formación.2016



.: Clase masiva en Aula Mayor.2016



.: Iniciacion de Cursos Universidad Nacional. 1972



.. Campus universitario. 2016

10.

Ciencia y Técnica en la UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Juan Miguel Marioli¹

En este **ESCRITO** relato brevemente acerca de la historia de la ciencia y la tecnología, vistas desde su organización en la Universidad Nacional de Río Cuarto, a partir de su fundación allá por el año 1971, hasta la actualidad en mayo de 2016. Comento sobre los orígenes de su organización que, con el paso de estos 45 años de vida, dieron lugar a una universidad con un sistema científico maduro y con investigadores de reconocida trayectoria, tanto a nivel local como internacional. Rememoro a los primeros Secretarios de Ciencia y Técnica de la universidad, como así también a los miembros iniciales del primer Consejo de Investigaciones que tuvo esta casa de altos estudios. Relato brevemente los inconvenientes más destacados que ocurrieron en el sistema científico tecnológico local y nacional. Por otro lado, también propongo un pequeño ensayo sobre la significación de la ciencia en la vida social, tanto en relación a los beneficios que puede darnos como cuanto a los problemas que están relacionados a sus avances. A partir de subtítulos planteados como preguntas: ¿qué es la ciencia?, ¿es importante para un país hacer ciencia?, etc. desarrollo brevemente la temática e impulso al lector a reflexionar sobre la misma.

¹ Secretario de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Río Cuarto

Un POCO DE HISTORIA...

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) fue creada el 1 de mayo 1971 mediante el Decreto Ley 19020 del Poder Ejecutivo Nacional. La creación de la UNRC significó una gran alegría para la ciudadanía de Río Cuarto, especialmente compartida por la denominada Comisión Pro Universidad, integrada por miembros de todos los sectores sociales, económicos y políticos de la ciudad y su zona de influencia, presidida por el ingeniero Alberto Lucchini. El Decreto Ley 19020 establecía la designación de un Delegado Organizador que debía formular un Proyecto de Estatuto Provisorio, un Proyecto de Plan de Organización y Desarrollo de la Universidad para los próximos cinco años y un Proyecto de Presupuesto para el año 1972. El Dr. Sadi Ubaldo Rifé fue propuesto primero como Delegado Organizador y luego, en el mes de diciembre de 1972, designado como Rector Organizador por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación.

El viejo “Mercado Norte”, ubicado en la intersección de las calles Belgrano y Sarmiento de la ciudad de Río Cuarto sirvió para la instalación transitoria de las oficinas administrativas. El amueblamiento para las oficinas fue gentilmente prestado por el Taller Regional de la Fuerza Aérea Argentina, situado en la localidad de Las Higueras. Fue en el Mercado Norte donde se emplazaron inicialmente las oficinas de compras, licitaciones, contaduría, informaciones, alumnos, personal, etc., para lo cual fue necesario incorporar más personal, el que accedía mediante un rápido concurso de antecedentes, un examen escrito y uno oral. De esta manera, la Universidad Nacional de Río Cuarto comenzó a dar sus primeros pasos.

En el inicio de 1972 se realizan los primeros concursos docentes, convocándose para la evaluación de antecedentes a prestigiosos jurados, de la talla de los Doctores Leloir, Deulofeu, Ranwell Caputo, Paladini, entre otros. El primer docente designado en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en mayo de 1972, fue el Dr. Carlos Mario Previtali, que había realizado su licenciatura en Química en la Universidad de Buenos Aires y su doctorado en Química en la Universidad de Chile, tras haber emigrado a dicho país luego de la “Noche de los Bastones Largos”. El Dr. Previtali se incorpora como Profesor Asociado y como delegado del rector para organizar el Departamento de Química y Física [1]. En otras áreas también se incorporaron jóvenes docentes investigadores, como los Doctores Gil Turnez, Sonzini, Ruda, Bernardón, Weimberg (h), Unguriano, Balegno, Domenech, Braslavsky, entre otros catedráticos [2]. Las actividades académicas comenzaron el mismo año. Las primeras clases se dictaron en las aulas del Colegio Nacional N° 1 y en la Escuela Nacional de Educación Técnica N° 1.

También en 1972 se inician las obras en el “Campus Universitario”, un predio de más de 100 hectáreas donado por la sucesión de Don Rómulo Remo Re, tras un concurso de do-

nación de terrenos para la instalación de la universidad. A dicho concurso se presentaron tres ofertas que fueron evaluadas por un jurado compuesto por arquitectos de la Universidad Nacional de Córdoba, del Ministerio de Educación y del Ministerio de Obras Públicas. La oferta definitiva fue seleccionada considerando la ubicación, el tamaño y la facilidad para la instalación de los servicios.

Ciencia y técnica en La UNRC

En la legislación fundacional de la Universidad Nacional de Río Cuarto (año 1971) se aprobaba su estructura funcional. Sin embargo, en el año 1974 dicha estructura fue considerada inadecuada para la ejecutividad que el Rector Interventor designado en esa época (Dr. Luis Jorge Maestre) deseaba imprimirle a su gestión, por lo que mediante resolución del Rector Interventor N° 015 del día 12 de noviembre de 1974 aprueba un nuevo organigrama funcional de la universidad. Dicho organigrama consideraba la existencia de un “Consejo de Investigación” como órgano asesor del Rector Interventor, cuya función sería la de sugerir al Rector con relación a los Planes de Investigación producidos por los docentes-investigadores. Este Consejo de Investigación es puesto en funcionamiento el día 18 de noviembre de 1974 mediante la resolución del Rector Interventor N° 023/74. En ella se contemplaba su conformación: un Director designado por el Rector Interventor y dos Delegados por cada uno de los Departamentos de la universidad, con dependencia directa del Rector Interventor.

Cabe aquí realizar un pequeño paréntesis para aclarar sobre la estructura organizacional de la Universidad Nacional de Río Cuarto en la época de su fundación. La estructura original contemplaba la organización por “Departamentos”, que serían los encargados del dictado de todas las asignaturas correspondientes a su área, para todas las carreras. Dicha organización fue modificada en el año 1974 y la universidad se ordenó en torno a “Facultades”. Así, se crearon las cinco que aún perduran: Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Ciencias Humanas e Ingeniería.

Volviendo al tema del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto, el 22 de abril de 1975 se designa, con carácter “ad-honorem”, al Dr. Héctor Federico Balegno como su Director (Resolución N° 348/75 del Rector Interventor). El Director propondría la designación del personal técnico y administrativo que se requiriera para el normal funcionamiento del mismo. El 16 de junio de 1975 se completa la conformación del primer Consejo mediante la designación de los representantes de las cinco Facultades (Resolución N° 655/75 del Rector Interventor): los doctores Domingo Herrero

(titular) y Nora Ghittoni (suplente) por la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, los Dres. Alberto Cupani (titular) y Julia Morello de Barragán (suplente) por la Facultad de Ciencias Humanas, el Lic. Rogelio Fernández (titular) y el Dr. Jorge Carranza (suplente) por la Facultad de Ciencias Económicas, el Ing. Abel Bernardón (titular) y el Dr. Ignacio Guarda (Suplente) por la Facultad de Agronomía y Veterinaria y los Ingenieros Carlos Martini Garro (titular) y Telésforo Luis García (suplente) por la Facultad de Ingeniería.

Las actividades a realizar en dicha Comisión, entre las que figuraban presentar al Sr. Rector un proyecto de su organización y reglamentación interna, serían realizadas igualmente en carácter “ad-honorem” e integrándolas a sus obligaciones docentes. El Reglamento de Organización, Funciones y Atribuciones del Consejo de Investigaciones se aprueba ése mismo año mediante Resolución N° 802/75 del Rector Interventor. Así, se completaba la organización primaria que daría paso al desarrollo en Ciencia y Técnica en la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuyas actividades se cimentaban financieramente en fondos que se distribuyeron a proyectos de investigación por proposición del Consejo de Investigaciones (Resolución N° 1742/75 del Rector Normalizador).

No es posible contar un poco de historia de la ciencia y la técnica en la UNRC sin mencionar lo acontecido durante el período 1976-1983, años en que la más terrible dictadura militar, en algunos casos con complicidad de la sociedad civil, produjo efectos devastadores en dicho sistema. Estos efectos fueron especialmente notorios en lo que respecta al plantel de docentes-investigadores, principalmente debido a la emigración de los mismos por motivos políticos. Ésta se dio especialmente en el área de las ciencias sociales, aunque todas las demás también se vieron afectadas.

Volviendo a nuestra cronología, en el año 1977, siendo Rector el Médico Veterinario Eduardo José Poesa, se modifica el Reglamento del Consejo de Investigaciones, especificándose que éste será un organismo asesor del Rector, entre otros cambios realizados (Resolución Rectoral N° 960 del 22 de agosto de 1977). El nuevo Consejo de Investigaciones estaría dirigido nuevamente por el Dr. Héctor Federico Balegno, e integrado por un miembro titular y uno suplente por cada una de las cinco Facultades de la Universidad. En esta ocasión se contempló la participación de dos Miembros Asistentes, un titular y un suplente por el Instituto del Profesorado de la Enseñanza Media.

En el año 1981 el Rector de la UNRC, el Ingeniero Agrónomo Milan Jorge Dimitri crea la Secretaría de Ciencia y Técnica como una dependencia del Rectorado (Resolución Rectoral N° 280/81). En dicha resolución se establecieron misión y funciones. Inmediatamente después (Resolución Rectoral N° 281/81) se designa al primer Secretario de Ciencia y

Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, el Biólogo Ismael Di Tada (Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales). Di Tada había finalizado sus estudios en la Universidad Nacional de Córdoba en el año 1971 e incorporado a la de Río Cuarto, donde se había desempeñado activamente en la incipiente investigación científica que en ésta se desarrollaba. En 1982, veinte investigadores de la UNRC reciben subsidios del Consejo de Investigaciones de la Provincia de Córdoba (CONICOR), lo cual resultó muy auspicioso para el desarrollo de la actividad científica en la universidad. Hasta el momento la financiación de las actividades científicas propias en la UNRC se realizaba por medio del Programa 477. Di Tada continúa como Secretario de Ciencia y Técnica de la UNRC hasta el año 1984, año en el que es reemplazado por el Ingeniero Agrónomo Sigfrido Kraft (Resolución N° 09/84 del Rector Normalizador). Luego, en febrero de 1985, es sucedido por el Ingeniero Agrónomo Roberto Seiler (Resolución N° 002/85 del Rector Normalizador), quien había regresado de Estados Unidos de Norteamérica en el año 1983, tras realizar sus estudios doctorales.

El 25 de abril de 1985, mediante Resolución N° 35, el Honorable Consejo Superior Provisorio deroga las resoluciones N° 237/74, N° 960/77 y N° 016/84 referentes a la puesta en funcionamiento del Consejo de Investigaciones, crea una nueva Comisión de Investigaciones constituida por un miembro titular y un suplente propuestos por cada una de las cinco Facultades, la que será presidida por el Secretario de Ciencia y Técnica de la UNRC. Además, encomienda a esa Comisión la formulación de una propuesta de estructura organizacional de Ciencia y Técnica para la universidad. Más adelante, el 19 de agosto de 1985 y según una iniciativa de las Unidades Académicas, se conforma la nueva Comisión de Investigaciones mediante Resolución N° 095/85 del Honorable Consejo Superior Provisorio.

Seiler continúa al frente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC hasta abril del año 1986, año en el que es elegido rector. Lo reemplaza el Doctor Carlos Schifferli (Resolución Rectoral N° 001/86) quien se desempeñó como Secretario hasta el año 1990.

El 09 de diciembre del año 1986 el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto establece por primera vez (Resolución N° 165/86 del Consejo Superior) los criterios que se adoptarían para priorizar las líneas o programas de investigación que se financiarían a través de la Secretaría de Ciencia y Técnica. Si bien en dicha oportunidad no se establecieron áreas y temas prioritarios, sí se estableció que serían financiados aquellos proyectos que contaran con aval institucional, dedicaran especial esfuerzo a la formación de recursos humanos, que fueran interdisciplinarios, de aplicación regional, que avanzara en áreas de vacancia nacional, etc. Esta resolución permitió avanzar en la organización del sistema de

financiamiento de las actividades científicas y tecnológicas en la UNRC.

Entre 1989 y 1990 se vivió en Argentina un período de hiperinflación, caracterizada por dos picos de muy elevado índice: el primero en mayo-julio de 1989 y el segundo en enero-marzo de 1990. Esto llevó a que el financiamiento del sistema científico, tanto a nivel local como provincial y nacional, sufriera un fuerte deterioro que se trató de compensar aumentando los recursos tanto como se pudiera. Sin embargo, dichos esfuerzos no alcanzaron a cubrir la brecha abierta por la inflación y el sistema científico-tecnológico pasó por un período de estancamiento.

El 4 de mayo de 1990 es designado Secretario de Ciencia y Técnica de la UNRC el Doctor en Química Héctor Garrera, de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (Resolución N° 082/90 del Consejo Superior), quien se desempeñó durante varios períodos rectorales hasta el año 1999. Durante la gestión del Dr. Garrera se establecieron por primera vez las áreas y temas prioritarios que encuadraron a los Proyectos y Programas de Investigación de la UNRC (Resolución N° 134/92 del Consejo Superior). En dicha resolución se establecieron tres áreas prioritarias: Educación; Desarrollo Regional y Promoción Institucional. Posteriormente, en el año 1994 (Resolución N° 187/94 del Consejo Superior) se amplían y detallan con mayor precisión las áreas y temas que serían prioritarios para el desarrollo de las actividades de investigación científica y tecnológica en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Allí se definieron catorce áreas de interés institucional, que abarcaron desde “Calidad de Vida” hasta “Integración Latinoamericana”, cada una con sus temas prioritarios. Finalmente, en el año 1997, el Consejo Superior establece nuevas áreas y temas de interés institucional, como así también las condiciones para la evaluación y financiamiento para el desarrollo de las actividades científicas y tecnológicas en la UNRC (Resolución N° 086/97 del Consejo Superior).

El geólogo Doctor Mario Cantú, también de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, sucede al Dr. Garrera al frente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC (Resolución Rectoral N° 002/99). Cantú estuvo al frente de la Secretaría de Ciencia y Técnica hasta el año 2000. El Doctor en Química Jorge Daniel Anunziata, de la misma Facultad, reemplaza en el mes de marzo de 2000 al Dr. Mario Cantú en el cargo de Secretario (Resolución Rectoral N° 069/00).

En 2002, tras los sucesos políticos acontecidos en el país que derivaron en una difícil situación socio-económica, el Consejo de Investigaciones de la UNRC, propone una serie de pautas generales para el desarrollo de las Actividades de Investigación en una Etapa de Transición y de Crisis (Resolución N° 104/02 del Consejo Superior). Ella consideraba tres ejes sobre

los cuales habían girado las políticas científicas en la UNRC: 1) la necesidad de dar respuestas al medio social y productivo, 2) la programación propia de esta casa de altos estudios para la presentación de proyectos de investigación en coexistencia con el sistema de incentivos y 3) la presentación de proyectos a organismos externos de financiación de las investigaciones. A partir de esa fundamentación se propuso la realización de nuevas convocatorias que consideraran los siguientes tipos de proyectos: a) proyectos y programas tradicionales y b) proyectos de investigación y transferencia, estos últimos destinados a dar respuesta al medio social y productivo. Anunziata se desempeñó en el cargo hasta 2008 y fue sucedido por el Doctor en Economía Alfredo Baronio, de la Facultad de Ciencias Económicas (Resolución Rectoral N° 353/08), el primero de esa dependencia, quien se desempeñó al frente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC hasta 2011.

El año 2007 fue un año de luto para la universidad en general y para el sistema científico de la Universidad Nacional de Río Cuarto en particular. El 5 de diciembre, en horas de la mañana, un ocurrió un accidente en la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería, mientras se manipulaban barriles de 200 litros con contenido de hexano, dejó a toda la comunidad con el saldo de seis personas fallecidas, cinco docentes investigadores y un alumno. Integrantes del Grupo de Investigación y Desarrollo en Productos Oleaginosos (GIDPO) se encontraban trabajando en el desarrollo de nuevas tecnologías para la obtención de aceites vegetales empleando el solvente orgánico mencionado cuando se desató la tragedia. Dicho accidente dejó un hondo pesar y heridas que aun hoy cuestan cicatrizar.

El 6 de mayo de 2011 inicia su gestión el Doctor Alejandro Larriestra, de la Facultad de Agronomía y Veterinaria (Resolución Rectoral N° 005/11), quien lo hizo hasta el 5 de mayo de 2015. Durante la gestión del Dr. Larriestra, el Consejo Superior aprobó las resoluciones N° 137/14 y N° 286/14, en las cuales se establecían las metodologías para la selección de prioridades institucionales para la investigación científica y tecnológica, y los tipos de convocatorias a Programas y Proyectos de Investigación, respectivamente, en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Ambas resoluciones se encuentran aún vigentes y sobre ellas se han basado las actuales convocatorias realizadas para la presentación de iniciativas de investigación con vigencia hasta 2018.

El desarrollo científico y tecnológico logrado en la Universidad Nacional de Río Cuarto es muy bueno, sus investigadores son reconocidos tanto nacional como internacionalmente y los logros tecnológicos comienzan a ser apreciados. Sin embargo, es necesario profundizar la integración con el sistema social y productivo regional con el fin de lograr un mayor impacto de los resultados de las investigaciones realizadas. La profundización de la interacción con otros centros de investigación permitirá aún mayores logros en este senti-

do. También es necesaria la organización de sistemas para el mantenimiento y modernización del equipamiento científico adquirido a lo largo de estos años, sin dejar de mencionar la necesidad de mejorar la infraestructura de laboratorios y gabinetes de investigación. Además, es necesario trabajar para lograr el desarrollo armónico de todas sus áreas de investigación. Por último, pero no menos importante, es imperativo conseguir una actualización en el estipendio de las becas de ayudantías de investigación, una herramienta imprescindible para despertar o cimentar la vocación científica de los estudiantes.

SOCIEDAD Y CIENCIA

La discusión sobre el concepto de ciencia y tecnología, y su relación con la sociedad, se da frecuentemente y con intensidades variables. En los últimos tiempos se ha comenzado a discutir en nuestro entorno: ¿Es la ciencia neutra, políticamente hablando? Esta es una cuestión que en el ambiente universitario de nuestro país ha sido motivo de largos intercambios de ideas, que aún hoy motiva controversias y posicionamientos políticos, pues tanto la política en ciencia y tecnología, como la política en general, no son ajenas a las inversiones y con ello los logros que se consiguen en un área determinada. Para ahondar sobre qué es la ciencia y su relación con el común de la sociedad es conveniente primero avanzar sobre algunas cuestiones básicas:

¿Qué es la ciencia?

Etimológicamente, ciencia deriva de la palabra latina “*scientia*”, que significa “conocimiento”. Según la Real Academia Española [3], ciencia se refiere al “conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente”. A decir de Mario Bunge, en su libro “*La ciencia. Su método y su filosofía*” [4], el hombre desde tiempos inmemoriales ha tratado de entender el entorno sobre el que se encuentra y, en dicho proceso, construye un mundo artificial. Ese conjunto de ideas sobre el mundo (conocimientos) es adquirido en forma sistemática, racional, exacta y verificable. Por medio de esta investigación “científica” el hombre ha adquirido un conocimiento bastante profundo, pero incompleto, de lo que habita.

Existen otras definiciones de “ciencia” que, sin embargo, apuntan en el mismo sentido respecto a la adquisición de conocimientos del contexto que rodea al ser humano. Por ejemplo, la brindada por el Prof. Sheldon Gottlieb durante una conferencia en la Universidad de Alabama (USA) [5]: “*La ciencia es una actividad intelectual que realiza el ser humano con la finalidad*

de revelar información acerca del mundo en el que vive y cómo organizar dicha información en forma entendible". También puede ser entendida a partir de la definición presentada en la página web de la Universidad de Vanderbilt: *"La ciencia es más que la simple adquisición de conocimientos. Es el cuestionamiento del mundo natural y sus fenómenos. Hacer ciencia es ganar conocimientos cada vez más profundos y útiles del mundo que nos rodea"*. Todas estas acepciones coinciden en que es la actividad que le permite al ser humano ganar conocimientos del mundo en el que vive, y que estos conocimientos son adquiridos en forma sistemática, son ordenados, racionales y verificables.

¿Es importante para un país hacer ciencia?

Esta es una pregunta de gran importancia para poder tomar decisiones políticas en cuanto a las actividades a desarrollar en apoyo a la ciencia. El hacer ciencia, generar conocimientos y **transformarlos en tecnología**, no sólo es importante para un país, es crucial para su desarrollo y su independencia. Desde un punto de vista económico, en 1940 Albert Einstein advertía que *"en el futuro solamente serán exitosos los pueblos que entiendan cómo generar conocimientos y como protegerlos; cómo buscar a los jóvenes que tengan la capacidad de hacerlo y asegurarse que se queden en el país. Las demás naciones se quedarán con litorales hermosos, con iglesias, con minas, con una historia espléndida, pero probablemente no se queden ni con las mismas banderas, ni con las mismas fronteras. Y mucho menos con capacidad económica"*. Así, aquellos países que desarrollen su sistema científico y los transformen en tecnologías estarán en condiciones de conseguir progresos económicos independientes. Por ejemplo, los avances en el área de la geología pueden facilitar el descubrimiento de nuevos yacimientos; las investigaciones en agricultura pueden mejorar el rendimiento de las siembras; los desarrollos en química coadyuvan al descubrimiento de nuevas sustancias con aplicaciones diversas, como la medicina, la industria o los alimentos; o los desarrollos tecnológicos en ingeniería, por ejemplo, en telecomunicaciones, que pueden significar avances en las comunicaciones satelitales. Como corolario se podría indicar que la financiación de la ciencia es para un estado una inversión que le permitirá desenvolverse mejor y en forma independiente en un mundo en que la competencia económica es muy fuerte.

Además, existen otros beneficios que la ciencia puede brindar a un país que la desarrolla: por ejemplo, los investigadores en meteorología contribuyen a perfeccionar sus modelos de predicción del clima, y de esta manera comunicar con antelación alertas que ayudarán a salvar vidas; también los geólogos pueden desarrollar sistemas en favor de prever terremotos, erupciones volcánicas o avalanchas, contribuyendo así al bienestar de los seres humanos. Los progresos en las ciencias del medio-ambiente, benefician el entendimiento del destino de las sustancias empleadas en las actividades productivas del hombre. Se han hecho grandes adelantos en la comprensión

de cómo se distribuyen dichas sustancias tóxicas en el agua, el suelo y la tierra, y cómo terminan afectando al hombre y su ambiente. Por otro lado, en el área de los alimentos, la sociedad requiere con mayor frecuencia la provisión de suministros saludables, libres de los contaminantes que se emplean en el sistema que los produce. En este sentido, los avances científicos y tecnológicos de los últimos años han permitido realizar análisis de residuos con niveles de sensibilidad muy bajos, que garantizan la inocuidad de las sustancias destinadas al consumo humano.

Finalmente, pero sin agotar la lista, se pueden mencionar las mejoras logradas en lo que respecta al entendimiento del cambio climático. Los métodos de medición han permitido establecer que el porcentaje de dióxido de carbono (un gas con efecto invernadero) se ha incrementado en aproximadamente 401,6 ppm (partes por millón), que también aumentó la temperatura terrestre media y el nivel de los mares en 0,78 °C y 3,24 mm/año, respectivamente, mientras que disminuye el tamaño del hielo en el polo norte en 13,3%/década [6]. Estas cifras, determinadas siguiendo metodologías científicas, permiten que los representantes políticos de un gran número de países se reúnan [7] con el fin de acordar acciones para limitar a un máximo de 2 °C el calentamiento del planeta con relación a la era preindustrial en el siglo XIX. Cabe acotar que en los últimos 20 años se contabilizan aproximadamente 600.000 víctimas relacionadas con eventos provocados por el cambio en el clima. Otro claro ejemplo de como la ciencia muestra gran utilidad para la toma de decisiones políticas a fin de salvaguardar vidas.

¿Quién hace ciencia?

De acuerdo con muchos investigadores, por ejemplo, para Moledo y Magnani [8] *“...toda teoría científica es una teoría social, no individual, ya que surge de la cultura de una época y esa cultura no está hecha sólo por científicos, sino por hombres y mujeres que aceptan o rechazan determinadas concepciones y tradiciones, o que tienen determinado sentido común. Así, los datos y los pensamientos se van acumulando y de pronto alguien encuentra la pequeña pieza que faltaba y que, a veces, estaba a la vista. Es esa la razón por la cual el descubrimiento aparece como una iluminación... La historia de la construcción de la ciencia moderna es la historia del pensamiento humano, del deseo de explicar el mundo.” Pero podemos visualizar la actividad de los hombres y mujeres que hacen ciencia en una determinada época de varias maneras*”.

Más cerca de lo individual podríamos aventurar que una persona “hace ciencia” para satisfacer su curiosidad. Muchos científicos encuentran gran placer realizando su actividad y aclarando hechos previamente inexplicables. También se puede argüir que los científicos buscan incrementar su fama mediante el descubrimiento de nuevas teorías que cambian la forma en la que concebimos al mundo. Pragmáticamente, se

puede pensar que muchos científicos realizan dicha actividad con la sola finalidad de cobrar su salario, dado que esta práctica puede figurar entre sus obligaciones contractuales.

Los investigadores de las corporaciones también emplean el método científico, en este caso para realizar nuevos descubrimientos que les permitan a las empresas incrementar sus ingresos. Sin embargo, la gran mayoría de las veces estos descubrimientos no son publicados, o son protegidos mediante leyes, y por tanto no contribuyen significativamente al avance de la sociedad en general.

Cabe mencionar que en la actualidad la gran mayoría de las investigaciones científicas son llevadas a cabo por grupos o equipos de trabajo –muchas veces interdisciplinariamente– pues raramente un investigador se desempeña en forma individual.

¿A quién beneficia la ciencia?

Como indiqué en párrafos anteriores, esta práctica beneficia a la humanidad toda. Por ejemplo, el estudio de los microorganismos no sólo llevó a una mejor comprensión de sus ciclos de vida sino también al descubrimiento de los antibióticos, que hicieron posible la cura de un gran número de enfermedades muy difíciles de tratar con las terapias antes disponibles. También son dignos de mencionar las conquistas de nuevos espacios en campos tan variados como la aviónica, que hoy facilita el traslado intercontinental de personas en cuestión de horas, cosa que antes llevaba semanas y aún meses o años; en las comunicaciones, que hoy nos permiten conocer noticias generadas en el otro extremo del globo; en electrónica, que han permitido avances increíbles en computación, telefonía y medicina, por nombrar sólo algunos. El aporte realizado por la ciencia al campo de los derechos humanos no puede dejar de ser mencionado: la antropología forense permitió no sólo el reconocimiento de cadáveres sino también la recuperación de familiares de desaparecidos durante la dictadura militar en Argentina [9]. Así, el conocimiento generado por la actividad científica correspondería ser entendido como un bien social. La sociedad toda debería, no sólo aprobar el financiamiento de las actividades científicas sino fomentar la realización de las mismas, pues generar más conocimiento eleva a la sociedad en su conjunto. Parafraseando al profesor José Paruelo, la generación de conocimiento debería ser asumida como un bien social, no individual. El conocimiento, en general, hace mejor a los individuos, pero también a la sociedad de la cual forman parte. Todos nos beneficiamos teniendo más matemáticos, antropólogos, físicos, filósofos o biólogos [10].

Sin embargo, el beneficio de un descubrimiento científico repercute en forma distinta en los diferentes tipos de sociedades [11]. Aquellos países que promueven su investigación científica son más proclives a que los conocimientos se permeabilicen en la población. De poco valen los avances

en medicina si el grupo social no los adopta o, por creencias de distinta índole, religiosas o no, se restringe su implementación.

Por otro lado, los beneficios de hacer ciencia pueden no ser inmediatos, los mismos pueden tardar meses e incluso años. A modo de ejemplo se pueden mencionar las investigaciones realizadas por Jean-Baptiste Joseph Fourier (1768-1830), matemático francés reconocido por sus trabajos sobre la descomposición de funciones periódicas en series trigonométricas convergentes. Aunque esta descripción del trabajo de Fourier es muy poco explicativa para la gran mayoría del común de las personas, basta decir que su análisis matemático ha encontrado muchísimas aplicaciones en diversas áreas: se lo aplica en el balanceo de rotores y en la eliminación de vibraciones; en el procesamiento de señales de audio, para compactar dichas señales a diversos formatos -por ejemplo: mp3 y mp4-, también para producir efectos de sonidos y para diseñar sintetizadores de audio; en el procesamiento de imágenes, para filtrar y compactar imágenes o para procesar imágenes generadas por ecogramas, resonancia magnética, tomografías axiales, etc. y para extraer características de interés de dichas imágenes. Demás está decir que al momento en que Fourier realizaba sus aportes la tecnología disponible estaba muy lejos de poder adoptarlos. Sirva este hecho como ejemplo sobre la incidencia que pueden tener algunas investigaciones que se realizan sin prever una aplicación inmediata de las mismas.

Otro ejemplo, más cercano en tiempo y nacionalidad, lo constituye las investigaciones desarrolladas, por nuestro compatriota César Milstein, sobre los anticuerpos monoclonales. Nuevamente, el término anticuerpo monoclonal puede significar muy poco para el común de la gente. Sin embargo, los estudios realizados por el doctor Milstein, que le valieron el premio Nobel de medicina en el año 1984 y de los cuales no realizó ninguna patente por considerar que eran propiedad intelectual de la humanidad, son de gran aplicabilidad en clínica, ya sea en el área de los trasplantes de órganos, la regeneración de tejidos y las enfermedades autoinmunes como en la relacionada a la lucha contra enfermedades tales como el SIDA y el cáncer.

Como conclusión podríamos decir que el beneficio de hacer ciencia es de todos los seres humanos, no importa si el conocimiento desarrollado es de aplicabilidad inmediata o no, el conocimiento realiza a la sociedad en general y es lo que ha llevado al ser humano a erigirse como especie dominante por sobre las demás. Se podría argüir en este punto, y el tema es digno de un debate que excede estas líneas, que los descubrimientos realizados por el hombre también lo ha llevado al borde de su propia extinción y quizá la de las demás especies. Sin embargo, es el mismo conocimiento el que le permite darse cuenta de los peligros que se acercan. Está en el hombre y sus sistemas de decisiones políticas desplegar los mecanis-

mos necesarios para minimizar o contrarrestar los perjuicios generados por las malas implementaciones de los desarrollos científicos.

¿Quiénes ganan dinero con la ciencia?

El transformar conocimiento científico en desarrollo tecnológico puede generar enormes ganancias económicas, y las grandes corporaciones mundiales tienen allí centrados sus intereses, muchas veces contrapuestos con los de la comunidad. Por ejemplo, en el área de los alimentos, el poder de unas pocas empresas y agro-negocios biotecnológicos está afectando a campesinos quienes son demandados por guardar semillas para utilizarlas en siembras futuras. Es por ello que se generan discusiones muy interesantes y complejas: ¿tiene derecho un laboratorio a impedir que un país fabrique los medicamentos que requiere para el mantenimiento de la salud de sus habitantes?, ¿tiene derecho una corporación a impedir que los campesinos utilicen un tipo de semilla para su propia subsistencia? Es muy difícil argumentar una respuesta favorable a estas preguntas, aunque la reglamentación internacional de protección de los derechos intelectuales esté de su lado. También debemos preguntarnos si una comunidad indígena tiene derecho a prohibir que los científicos estudien su conocimiento médico tradicional, lo mejoren y publiquen para innovar en ciertos campos de la medicina. Muchas veces son los mismos que luchan a favor del resguardo de la propiedad intelectual los que no dudan en apropiarse del conocimiento de las poblaciones indígenas, quienes de repente se encuentran con que otros han adquirido un monopolio sobre lo que sus miembros han sabido por siglos [12]. De esta manera, una actividad que debiera significar el crecimiento intelectual de toda la humanidad, se ha transformado, por algunos logros de esa misma, en sinónimo de ganancias para sectores concentrados, lo cual a su vez ha generado brechas de desigualdad en la sociedad.

Los orígenes de los sistemas de protección de la propiedad intelectual y de patentamiento pueden ser trazados a los mediados del siglo XIX [13]. Se buscaba garantizar a los autores y a los inventores cierta forma de exclusividad sobre sus innovaciones, por un tiempo limitado. De esta manera, se estimularía la producción del conocimiento en forma independiente de la voluntad de los editores, de las empresas y de los gobiernos, y así podrían vivir de sus creaciones. Sin embargo, esta línea de pensamiento fue cambiando con el tiempo: la primer ley de copyright de los Estados Unidos de Norteamérica brindaba derechos a los autores por el término de 14 años, considerado un tiempo razonable para que los creadores obtuvieran justas ganancias por sus obras; posteriormente este período fue extendido a 25, 30, 50 o aún más años, es decir, en medida que la economía se aceleraba y los autores podían obtener más rápido sus ganancias, contrariamente, los monopolios de exclusividad se hicieron más largos. Llegamos así a la situación actual en que las corporaciones luchan por obtener

largos períodos de propiedad intelectual sobre sus desarrollos, contraponiéndose, en muchos casos, con derechos sociales para lograr una mejor calidad de vida basada en los adelantos científicos.

¿Vale la pena seguir invirtiendo dinero en ciencia y tecnología?

Entonces, ¿vale la pena seguir invirtiendo en ciencia y tecnología, aun sabiendo que los desarrollos logrados han puesto a la humanidad al borde de su propia aniquilación, o que el hombre ha generado grietas de desigualdad muy profundas basadas en los avances científicos y tecnológicos? La pregunta da para debatir un largo rato, más del espacio disponible en este capítulo (¡o quizá en un libro completo!). Personalmente, creo que vale la pena hacerlo. Sería una insensatez tratar de impedirlo, sería como tratar de tapar el sol con las manos. La sed de conocimientos del ser humano es incontenible. Además, el desarrollo de nuevos conocimientos es algo necesario para mejorar nuestra calidad de vida, ya sea en relación con nuestra salud, nuestro confort o simplemente para intentar saciar nuestras ansias de responder a las preguntas que nos persiguen desde tiempos inmemoriales: ¿Quiénes somos? ¿Hacia dónde vamos? ¿De dónde venimos? Por otro lado, son los conocimientos adquiridos los que nos han llevado a darnos cuenta de los peligros alcanzados y que, quizá, nos ayuden a sortear los obstáculos a los que se enfrenta el ser humano en su supervivencia. Considero que la raza humana debe dar un avance significativo de convivencia, tanto entre los seres que la conforman como en relación con el mundo en que habita. Es necesario avanzar socialmente hacia un mundo en el que no existan diferencias tan marcadas entre sus habitantes, como así también hacia una raza humana en armonía con la naturaleza. Y esto sólo puede ser logrado a través de la ciencia.

AGRADECIMIENTOS

Este escrito no hubiera podido realizarse sin el desinteresado pero invaluable aporte de diferentes personas que tuvieron participación activa en la vida de nuestra querida UNRC: Sra. Susana González y Dr. Roberto Seiler.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Previtali, C. M., “40 años de fotoquímica en Río Cuarto”, *Investigación y Ciencia: Reseñas*, 2(1)(2014)71-78.
2. Rifé, S. U., “Anécdotas y pequeñas historias de la creación

- de la UNRC: la primera de las nuevas universidades”, Dossier Revista Voces, N° 25, Universidad Nacional de Río Cuarto, 2001.
3. <http://dle.rae.es/>
 4. Bunge, M., *La ciencia. Su método y su filosofía*. Editorial Sudamericana, 2014.
 5. Gottlieb, S., conferencia presentada en el Simposio Harbinger sobre “Religión y ciencia – lo mejores enemigos, los peores amigos”, Universidad de Alabama (USA), 3 de abril de 1997.
 6. <http://climate.nasa.gov/>
 7. COP21, Conferencia sobre Cambio Climático, Paris, Francia, 2015.
 8. Moledo, L., Magnani, E., “Diez teorías que conmovieron al mundo: de Copérnico al Big Bang” Ed. Capital Intelectual, Buenos Aires, Argentina, 2009.
 9. Barnes de Carlotto, E., “La ciencia como un derecho humano y la lucha de las Abuelas”, Seminario “Ruptura y Reconstrucción de la Ciencia Argentina”, Buenos Aires, 2 y 3 de agosto de 2007.
 10. Paruelo, J., es Profesor Titular de la UBA e Investigador Superior del CONICET. Nota original publicada sobre ¿El arancelamiento de la Universidad aumenta la igualdad? En la Gacetilla de Prensa de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires.
 11. Ávila, J., “El compromiso entre la comunidad científica y la sociedad”, <http://culturacientifica.com/2013/09/pagina/3/>
 12. Busaniche, B., “¿Quién controla el conocimiento? Los aspectos políticos de la disputa” en “Monopolios artificiales sobre bienes intangibles.”, Capítulo 4, páginas 71-73, Ediciones Fundación Vía Libre, Córdoba, Argentina, 2007.
 13. Chaparro, E., “Introducción” en “Monopolios artificiales sobre bienes intangibles.”, páginas 15-20, Ediciones Fundación Vía Libre, Córdoba, Argentina, 2007.

11.

PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EL CAMPO DEL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS (PIIAC 1987-2016). Una HISTORIA DE INVESTIGACIÓN COMPARTIDA: CONOCIMIENTOS, SUJETOS Y VALORES

*Felix Ortiz¹, Silvia Etchegaray², Alcira Rivarosa³, Rita Amieva⁴ y
Mónica Astudillo⁵*

CONSIDERAMOS QUE LOS proyectos de investigación y en particular de investigación educativa que se desarrollan en el seno de universidades que tienen entre sus objetivos fundamentales la formación de docentes, deberían

1 Profesor Titular en la FCEF-QyN, Director del Programa de de referencia. Actualmente jubilado.

2 Profesora de Matemática en la FCEFQyN. Magíster en Didáctica de la Matemática.

3 Profesora Asociada en Ciencias en el Dpto. de Ciencias Biológicas. Dra. en Educación.

4 Dra. en Educación, asesora pedagógica en la Facultad de Ingeniería de la UNRC.

5 Magister en Educación Superior. Docente del Dpto. de Cs. de la Educación. Area Didáctica.

surgir de una lectura de necesidades y demandas del sistema educativo percibido como un conjunto. Esto exige un proceso en el que tensiones y acuerdos entre investigadores y docentes construyen una distancia óptima con los objetos de estudio, de tal modo que dicho distanciamiento permita producir conocimiento y al mismo tiempo actuar en esa realidad.

Elegir esta opción sin dudas no es nada sencillo: requiere de un trabajo colaborativo que articule perspectivas teóricas y metodológicas diversas, pero esencialmente voluntades, fortalezas, creatividad “de” y “entre” sujetos que con convicción crean y quieran hacer posible la transformación de su propio ámbito de trabajo.

Nuestra historia comienza en el año 1987. Resurgimiento de una nueva época de libertad de pensamiento, de necesidad de juntarnos en nuestra misma casa y de sentirnos integrantes de un sistema educativo que se desarrolle a favor de la articulación, vinculación e integración.

No se podría haber llevado a cabo este desafío sin la participación comprometida tanto ideológica como institucional de numerosos docentes investigadores que transitaron esta Universidad y desarrollaron una actividad invaluable en las Facultades de Ciencias Humanas, Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales e Ingeniería. Resulta imposible enumerar a todos, pero creemos que la cita de algunos puede poner en valor -para las nuevas generaciones- el aporte de tales personas a este nuestro proyecto institucional, a este nuestro programa de investigación educativa, el PIIAC.

En primer lugar, naturalmente, los denominados clásicamente *pioneros*, investigadores y estudiosos en Psicología y Epistemología Genética tales como la Prof. Sonia Laborde docente en esos tiempos de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC y la Prof. Gladys Palau, docente de la UBA que había comenzado por esos años a trabajar y crear el grupo de educación en el Departamento de Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNRC. Ambas con la calidad profesional que las identificaba nacional e internacionalmente sumado a una tarea humana invaluable, no sólo permitieron construir cimientos para democratizar el conocimiento científico - que han marcado el sendero de muchas generaciones- sino que fueron co-creadoras de un área de estudio en Epistemología e Historia de las Ciencias en el marco del PIIAC que aún continúa sustentando aspectos de esa formación con “compromiso”. Esa ayuda insoslayable junto a otros docentes de nuestra universidad, sumada a ese conocimiento amplio y crítico, y a la manera de construir a partir de intereses compartidos dejando de lado los individuales, se transformaron en un ejemplar camino a seguir que intentamos defender, continuar y profundizar día a día.

También, las profesoras en Matemática Silvia Colombo, Marta Bastán, Susana Peparelli, infatigables traba-

jadoras –actualmente jubiladas- que junto a nuestro único e irremplazable Director, el Dr. en Física Felix Ortiz, y a quienes hemos desempeñado y desempeñamos los roles de directores o codirectores de los diferentes proyectos que conformaron sistemáticamente el PIIAC, a saber: Alcira Rivarosa, Silvia Etchegaray, Rita Amieva, Mónica Astudillo, Jorge Vicario han ayudado a avanzar, a ampliar el campo de participación de nuevos sujetos, incluir, tomar decisiones, y sobre todo, profundizar estudios en una comunidad educativa preocupada y ocupada por mejorar la enseñanza de las ciencias exactas y naturales.

La problemática contextualizada en nuestra universidad de la Educación en Ciencias (Física, Química, Matemática y Biología) fue y es movilizadora, creada, significada, de-construida y configurada por un colectivo de sujetos comprometidos con valores sociales, educativos y afectivos, que trabaja a favor de una educación movilizadora, integradora y “viva”. Variadas experiencias, múltiples estudios, formación de posgrados diversos, complejas investigaciones se desarrollaron y se transformaron en todos estos años. Pero..., una de ellas puede ser considerada un hito en el transcurrir del PIIAC y es, en su relato, que trataremos de sintetizar el transcurrir de esta historia.

Nos estamos refiriendo al desarrollo de un PICTOR (años 2007-2010) *“Búsqueda de soluciones para un aprendizaje y enseñanza comprensivos de las Ciencias Naturales y la Matemática en el ciclo Básico Universitario”*. Cabe destacar que un diagrama de acontecimientos significativos que acompañaron el desarrollo del PIIAC hasta el momento de iniciar el PICTOR y cuya lectura permite correlacionar hechos y momentos históricos, teniendo en cuenta el escenario local de la UNRC, el escenario nacional y mundial se adjunta en el artículo *“Recorridos en investigación, formación docente e innovación en la enseñanza de las ciencias en la UNRC (Astudillo, Astudillo y Rivarosa)”* incluido en esta publicación.

Comenzaremos con el relato de nuestro Director, que desde sus propios significados nos hace revivir momentos que se convirtieron en puntos de inflexión en el transitar de este Programa. Esos momentos serán a su vez ejemplificados con producciones específicas y comentarios que ayudarán, por un lado, a ampliar el conocimiento científico en torno a esta particular problemática investigada en el seno del PIIAC. Y por otra parte resultará un modo de acercarnos al sentido y significado construido por los sujetos -integrantes del Programa en esos años- sobre la complejidad de un trabajo conjunto, integrado y colaborativo.

Cabe señalar que las palabras textuales del Dr. Ortiz, serán expuestas en letra cursiva a los efectos de diferenciarlas de las producciones específicas que presentaremos en calidad de ejemplos representativos y los respectivos comentarios y/o reflexiones y/o conclusiones grupales.

Un camino recorrido: entre LO *PLANEADO* y LO *INESPERADO* DE una INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINARIA

Evocar y narrar la organización de un proceso de investigación posee una doble responsabilidad. Por un lado relatar de una manera bastante *fiel* el recorrido realizado y, por otra parte, poder decir más sobre el *entrettejido* humano que subyace a ese camino de construcción histórica, situada y referenciada. Eso es lo que intentaremos a continuación.

Las primeras ideas sobre este proyecto surgen de una entrevista con JJ Cantero⁶ en la ACC en el año 2004, donde nos comunica que la ACC⁷ en conjunto con Universidades de la Provincia de Córdoba y la ANPCyT⁸ han acordado sacar una convocatoria sobre proyectos de investigación orientados (PICTOR) a buscar soluciones a problemas planteados en el ámbito de la Provincia de Córdoba. Como hay consenso en estas instituciones que los problemas de la Educación son prioritarios y en particular los relacionados a Educación en las Ciencias, (especialidad que la ACC incluye en sus apoyos como línea de estudio e investigación) es que se invitará a grupos que ya poseen antecedentes y experiencias al respecto, para que presenten Proyectos conjuntos. Desde esa decisión institucional, fuimos invitados especialmente.

Cuando se dan a conocer las características del Proyecto a presentar, nos llama la atención dos aspectos relevantes: uno, que se refiere a un proceso de investigación con un esquema de presentación y de futuro desarrollo muy estructurado, donde se fijan prácticamente las secuencias de investigación y de implementación de propuestas de acción a las que se arriba como conclusiones finales de las investigaciones realizadas. El otro aspecto está referido a señalar que el proyecto se orienta a proponer soluciones de las problemáticas planteadas, las que incluyen estrategias propuestas para su implementación y el seguimiento de la misma.

Los primeros pasos para avanzar en la presentación del proyecto estuvieron dirigidos a lograr conseguir los grupos de investigación (pertenecientes a distintas universidades), necesarios para responsabilizarse en las investigaciones a realizar. Dado que se contaba con conocimientos sobre el accionar de varios grupos dedicados a la investigación educativa y sobre todo aquellos identificados con la enseñanza de ciencias, se conversó en particular con diferentes investigadores y docentes a fin de presentarles la propuesta y en caso de que aceptaran participar como integrantes de uno de los grupos del proyecto, fueran conformando tales grupos específicos de trabajo, con características afines al llamado que hizo la ACC. Los pasos que se

6 Gerente de Promoción Científica de la Agencia Córdoba Ciencia (2004);

7 ACC: Agencia Córdoba Ciencia, ANPCyT: Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica

8 ACC: Agencia Córdoba Ciencia, ANPCyT: Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica

realizaron para estas conformaciones estuvieron desde un comienzo dotados de singulares conversaciones entre los líderes de grupos existentes y éstos con cada investigador a incorporar al grupo a conformar, a fin de consensuar los objetivos y la superación de divergencias o de no coincidencias, no solamente en sus prejuicios sobre este tipo de proyectos, sino también en las referidas a los planteos del propio trabajo en grupo. No fue fácil abandonar posturas personalistas o de trabajo aislado para acomodarse a esta organización en diversos grupos responsables y pertenecientes a distintas instituciones. Es así que después de idas y venidas, aceptaciones y rechazos, se conformaron tres grupos de trabajo, nucleados en torno a las siguientes instituciones: grupo del PILAC de la UNRC, grupo de la FaMAF (Facultad de Matemática Astronomía y Física) y grupo de la FCEyN (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, estos dos últimos de la UNC (Universidad Nacional de Córdoba)

A continuación se coordinaron reuniones de discusión y de trabajo para escribir el proyecto PICTOR, comenzando por el planteo de problemas y subproblemas, los objetivos generales y específicos, la metodología de trabajo, etc. Cada uno de estos puntos fueron motivo de respetables tiempos de discusiones intra e inter grupales que enriquecieron substancialmente los conocimientos que teníamos los investigadores unos sobre los otros ya que íbamos a trabajar juntos. En particular nos enteramos sobre las distintas inquietudes y miradas desde la investigación que poseíamos acerca de los problemas existentes en la enseñanza y en el aprendizaje de ciencias en las distintas instituciones.

De estas interacciones (de discusión y de reflexión) ya se fue concibiendo como un paso primordial y necesario a realizar, el compartir el “estado de arte” y la historicidad de nuestras experiencias en el estudio de problemáticas educativas, resultados de investigaciones y también de las situaciones vinculantes e influyentes de las Instituciones educativas sobre la enseñanza y el aprendizaje ya que se suelen interpretar como “tradiciones heredadas”. De las problemáticas planteadas, se decidió acordadamente entre los tres grupos institucionales definidos, el título del proyecto⁹, el problema a investigar y el contexto situacional sobre el objeto de estudio a fin de buscar aportar soluciones como requerían las instrucciones para la formulación del proyecto PICTOR. El problema a investigar se inscribió en el ámbito universitario y se focalizó en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Matemática en el Ciclo Básico de las carreras de Ciencias e Ingeniería, los cuales se caracterizan, en su mayoría,

⁹ *títulos originalmente formulados:*

- Problemáticas asociadas a los procesos de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Matemática en el ámbito Universitario
- Enseñar y aprender Ciencias Naturales y Matemática en el Ciclo Básico Universitario
- El Ciclo Básico Universitario y las problemáticas de enseñanza-aprendizaje de Cs. asociadas
- Las Ciencias Naturales y Matemática en el Ciclo Básico Universitario
- Fortalezas y debilidades de las Ciencias Naturales y Matemática en el Ciclo Básico Universitario
- Búsqueda de soluciones para un aprendizaje y enseñanza comprensiva de las Ciencias Naturales y la Matemática, en el Ciclo Básico Universitario.

por sus dificultades para establecer una relación adecuada entre la naturaleza de los campos científicos y tecnológicos y su apropiación comprensiva, en el marco de tales contextos. El objetivo general de la investigación se formuló entonces como una búsqueda de soluciones sobre la problemática planteada, las que hacen al estudio y reflexión de las prácticas institucionalizadas de la enseñanza de las ciencias y la tecnología en la Universidad. Dichas prácticas se manifiestan en decisiones, procesos y productos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo curricular.

Con respecto a la revisión de nuestras acciones y estudios grupales sobre los procesos educativos se consensuaron algunos criterios de recuperación y de re-valorización de nuestros estudios, ideas y acciones, a fin de permitir poner en evidencia el proceso dialéctico entre teoría y práctica que fueron desarrollándose en nuestro colectivo, desde hacía 20 años de trabajo. Se utilizaron dos elementos para el relevamiento y diagnóstico: datos que se desprenden, de la investigación (en función de los recortes del objeto en cada proyecto/tema) y del relevamiento de ideas y acciones realizados. Como ejemplo de estos relevamientos se trató de contestar a las siguientes cuestiones:

¿Quiénes somos?

¿Qué antecedentes grupales tenemos?

¿Qué se estudió? ¿Por qué?

¿Con qué metodología?

¿En qué marcos teóricos?

¿Con quienes estudiamos?

¿Qué habría que complementar a tales estudios influyentes para este proyecto?

¿Qué ideas/aportes se desprenden de los estudios realizados?

CON LAS MANOS EN LA MASA: RECUPERANDO PROCESOS

Hasta aquí hemos reproducido la voz del Director histórico del PIIAC que ayuda a entender el origen del uno de los proyectos centrales que llevó adelante el PIIAC.

Ese proceso de sistematización de recorridos de investigación se realizó en cada grupo con sus integrantes (Matemática, Biología, Física, Ingeniería, Química) y ello posibilitó ir tomando conciencia de las múltiples miradas sobre *el problema educativo y del fracaso* de las prácticas de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas universitarias de ciencias. Esa evocación y análisis debía sintetizarse en una **tabla** que cumpliría el papel de organizador conceptual, histórico y contextual para cada estudio.

A modo de ejemplo, se anexan dos de ellas perteneciente a grupos y contextos diferentes realizadas con el objetivo de profundizar el *diagnóstico idiográfico* del fenómeno. Cuando hablamos de diagnóstico idiográfico estamos asumiendo el carácter singular e irrepetible de las investigaciones realizadas en los diferentes contextos (García, 2007).

Retomado el relato de nuestro DIRECTOR...

...De esta manera, cada grupo fue recuperando sus historias de investigación y sus actuaciones institucionales, publicaciones, comunicaciones y debates en jornadas y congresos, documentos curriculares, programas de gestión educativa y trayectos de formación. Este des-andar del recorrido investigativo, recuperando esa cocina de la tarea inteligente, fue muy interesante para los distintos grupos de trabajo, puesto que facilitó por un lado, una toma de conciencia compartida sobre el estado del arte de los saberes construidos y, por el otro lado, posibilitó la elaboración de un nuevo constructo teórico intra e intergrupos, el de fracaso académico.

En efecto, una vez interiorizados y compartidas las respuestas a los interrogantes anteriores, nos propusimos considerar a la investigación a realizar a través de este proyecto como un verdadero desafío: “El desafío fue atrevernos a transitar una forma alternativa de investigar que a la par de explorar, examinar y conocer, también nos posibilitara proponer, diseñar y crear, y que además, todo ello se lograra en el marco de una comunidad de pares”.

Volviendo al problema planteado y a los sub-problemas que sustentaron a aquel, surgieron inmediatamente en nosotros, opiniones reflexivas como éstas:

- El problema, sin dudas, es amplio, complejo y holístico; no obstante, tal amplitud parece reducirse ante sus principales manifestaciones existentes en las aulas universitarias, las que se pueden resaltar manifestando que en dichos ámbitos nosotros hemos observado:
- Falta de conocimiento de las causas reales del fracaso en los primeros años de la educación en Ciencias Naturales, Matemática e Ingeniería.
- Insuficiente relación entre los contextos en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y la Ingeniería, con los contextos sociales e históricos.
- Escaso desarrollo de estrategias de enseñanza que favorezcan un avance progresivo de habilidades cog-

nitivas y lingüísticas, propias de las ciencias y la tecnología a lo largo del Ciclo Básico.

- Dificultad para identificar y evaluar los aspectos específicos que habría que cambiar ante la existencia de problemas en la enseñanza y el aprendizaje en el Ciclo Básico.
- Falta de un análisis global de las respuestas institucionales dadas a la problemática del Ciclo Básico.
- Se asumen entonces, como supuestos
- La presencia en los alumnos de representaciones, concepciones, modelos mentales, habilidades cognitivas-lingüísticas, significados personales sobre los conocimientos disciplinares que presentan distintos grados de disparidad con los aceptados por la comunidad científica.
- La des-jerarquización de los saberes didáctico-epistemológico por parte de las prácticas de la docencia universitaria.
- El desarrollo de prácticas áulicas, operativas y discursivas diferentes y desarticuladas que se gestan y conviven en diferentes instituciones.
- Las formas en que se desarrollan las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios.

Nuestras dos paradas conceptuales:

Nos detuvimos en el primer punto de los problemas observados, ya que fue un lapsus temporal (de varios meses y hasta casi un año) que empleamos en numerosas discusiones, estudios, lecturas y redacción de escritos, sobre el tema fracaso.

Al respecto podíamos afirmar que resultaba un tema actual, como problemática de muchas universidades (del país y el mundo) en constante estudio y en derivaciones de diferentes propuestas a fin de aportar soluciones contextuales propias a cada universidad.

A fin de señalar algunos primeros acuerdos que permitieron re-conceptualizar la noción de fracaso y a los que arribamos en búsqueda de un marco común, característica ineludible en toda experiencia investigativa interdisciplinaria:

Visualizamos al fracaso:

Como la limitación, el condicionamiento o la inhibición de la necesidad fundamental de entendimiento por parte de la educación cuando ésta opera como pseudo-satisfactor o como un satisfactor destructor o inhibidor.

Como la relación de exterioridad que la educación propone a los sujetos en sus vínculos con el conocimiento limitando o inhibiendo su capacidad para advertir la dimensión práctica, cultural y ética de la ciencia y la tecnología.

Como un desfase institucional entre las organizaciones disciplinares-didácticas en un nivel educativo y otro debido a la diferencia de contratos social, institucional y didáctico imperantes.

Como la falta de autonomía por parte de los estudiantes para desarrollar su actividad de estudio logrando no sólo resolver problemas, sino construir estrategias de validación, comunicación y confrontación con otros que le permitan responsabilizarse del trabajo producido y reflexionar sobre su propio aprendizaje”.

En síntesis:

El fracaso académico es entendido como la situación de frustración experimentada por docentes y estudiantes en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que participan; que atenta contra la necesidad y el derecho de entendimiento, limitando igualmente otras necesidades fundamentales como las de creación, participación, identidad y libertad que todo ser humano tiene derecho a realizar.(Grupo PIIAC; UNRC)

Estas primeras conclusiones sobre el tema, nos permitió aclarar y así definir con mayor precisión el objeto de estudio del proyecto y las etapas siguientes a transitar, ya que inmediatamente logramos afirmar que

El propósito de este proyecto no era estudiar el problema del fracaso académico sino aquello que lo previene, en especial, las buenas prácticas institucionales en torno a la educación, y a la enseñanza de las ciencias en particular”.

Otro punto a detenernos que consideramos fue importante en el desarrollo de nuestros pensamientos sobre el proceso de investigación de este proyecto, es el que se refiere al término “búsqueda de soluciones”, ya que fue causante de varias discusiones en las que empleamos también, mucho tiempo. Esto fue debido a las multi-interpretativas maneras que tuvimos de entender el concepto de “propuestas de soluciones” a las problemáticas educacionales planteadas. Aquellas se concebían desde esquemas de razonamiento que iban por ejemplo a considerar soluciones similares a las de las ecuaciones matemáticas, a las que correspondían a explicar el mal funcionamiento de un mecanismo tecnológico. Se planteó entonces como una importante problemática didáctico-científica el, cómo se conciben aportes que puedan funcionar como “soluciones” a las problemáticas de procesos de enseñanza y aprendizaje? Consensuamos que la solución a un problema es más que acción es también comprensión; una comprensión que requiere tanto del análisis como de la apreciación. Esto es, comprender en profundidad y a la vez ampliar la percepción, evitando los puntos ciegos de la percepción distorsionada de la reflexión personal o profesional, por medio del trabajo colaborativo y de la búsqueda de recursos metodológicos interdisciplinarios.

En este proyecto, justamente preferimos hablar de *perfiles de solución*, pues no nos propusimos la búsqueda de soluciones acabadas, completas y mucho menos cerradas y/o

causales; ya que si lo hubiéramos hecho implicaría haber distorsionado el problema, de práctico en técnico, o de haber caído en el hábito de plantear un problema complejo como si tuviera una causa sencilla y por ende, una solución sencilla e inmediata; o de haber caído en la confusión de las explicaciones fáciles basadas en causas unívocas.

Un rápido paseo por la “*cocina del trabajo*” realizado: ¿Cómo llevamos adelante el *doble proceso de diferenciación e integración* de esta investigación interdisciplinaria de un *sistema complejo*?

Para poder organizar este particular relato decidimos focalizar distintos *momentos* del recorrido realizado, de modo de poder darle una cierta lógica de secuenciación al trabajo, asumiendo que los supuestos a investigar poseen características de un problema interdisciplinario en el marco de un *sistema complejo* (García, 2007). En este sentido, creemos que fueron las demandas derivadas de cada indagación grupal, las que dieron lugar a nuevas estrategias cognitivas y epistémicas para abordar argumentos y perfiles de solución. Ello implicó incursionar en abordajes de carácter integrado y sistémico¹⁰, porque posibilitan articulación de significados divergentes. La habilidad metódica consistió, en focalizar el estudio en distintos niveles alternativamente para captar su complejidad, evitando así, la tentación reduccionista de cada disciplina (Teubal y Rodríguez; 2002)

Y por otra parte además, el sentido de distintos *momentos*, permite hacer visible lo complejo de las tareas asumidas desde el mismo proceso investigativo; proceso que sustentado en una concepción de problematización holística, reclama de una perspectiva de análisis *recursivo* y *evolutivo* en su resolución.

Fueron diez (10) los *momentos*, que explicitaremos a continuación, y que posibilitaron el proceso de trabajo en tres planos diferentes durante su desarrollo: a) un primer plano, a partir de analizar diversidad de tareas de indagación, diseño e interpretación dentro de cada grupo y áreas de conocimiento (biología, física, química, ingeniería, matemática, etc) b) Un segundo plano, con una amplia diversidad de actividades de intercambio, discusión, debate y propuestas intergrupos (temas/disciplinas; metodologías, referenciales teóricos, obstáculos, divulgación). Y c) un tercer plano de carácter transversal y meta reflexivo, que acompañó a los otros dos planos todo el tiempo, buscando *articular e interpelar* los niveles de logros en cada problema analizado y, la riqueza conceptual y a la vez heterogénea de las interpretaciones producidas. El desafío fue de este modo, la construcción metodológica del propio proce-

10 Las concepciones sistémicas y evolutivas tienen un papel significativo en las investigaciones en ciencia y cultura moderna, no solo por la posibilidad de establecer nexos interdisciplinarios sino por abordar ideas fértiles de perspectiva interdisciplinaria, en algunas disciplinas históricas como, la biología, tecnología, economía, educación, neurología, etc. Ver Anexo Tabla 1 y 2.

so investigativo, re-creando representaciones integradoras de otro nivel conceptual y, consensuando argumentaciones intersubjetivas. Sintetizando todo el recorrido delimitamos:

1er. Momento: *¿Qué hemos construido en cada equipo de investigación?* Una revisión histórica y recuperación de conocimientos.

2do. Momento: *¿Cómo leer e interpretar esa diversidad de conocimientos?* Elaboración de categorías de análisis por equipo: líneas de investigación, resultados, transferencias y acciones.

3r. Momento: *¿Qué encontramos en estas categorías conceptuales?* Interpelación y diálogos sobre procesos y resultados epistémicos y pedagógicos intra e inter grupo.

4to. Momento: *¿Que lecturas contextuales y políticas acompañaron esta historia de investigaciones?* Construcción de líneas socio-históricas para delinear las interpretaciones.

5to momento: *¿Qué núcleo teórico común interpela el estudio del problema que nos convoca?* Re-construcción, discusión y conceptualización colectiva.

6to. Momento: *¿Que constructo teórico nos acompaña en el proceso de investigación?* Elaboración de un primer documento borrador sobre el *problema del fracaso académico* y sus múltiples significaciones (teorías y prácticas académicas e ideológicas)

7mo. Momento: *¿Cómo leer e interpretar niveles más complejos de análisis de datos y teorías?* Elaboración de cartografías como representación de conocimientos y perfiles de solución.

8vo. Momento: *¿Qué significación acordar sobre el concepto de solución para el contexto de nuestro problema educativo?* Discusión y elaboración conceptual sobre la solución a los problemas educativos.

9no. Momento: *¿Cómo interpelar los resultados hallados y sus perfiles de solución?* Discusión y re-diseño de interpretaciones teóricas.

10mo. Momento: *¿Cómo complejizar y jerarquizar el modelo de representación de los perfiles de solución? pensar en elaborar un modelo de representación de los perfiles de solución encontrados (a modo de una cartografía de situaciones, caminos, señales, prevenciones, dificultades, etc)*

De este modo, estos tiempos de procesos, avances, desorganización y dispersiones institucionales, implicó para cada grupo y sus investigaciones, establecer un nuevo dialogo reflexivo y meta teórico entre continuidad y ruptura, entre lo planeado y lo posible, entre lo que se conserva y lo que busca constituirse en un *cambio*.

En síntesis, consideramos muy valiosa esa perspectiva contextual y temporal que dialogó con las condiciones ideales y materiales de cada institución y, permitió referenciar críticamente los momentos de evolución *parcial, retrocesos y/o avances* generadores de otras prácticas educativas y escenarios humanizadores del quehacer investigativo (Morin, 2004, Sousa Santos, 2009).

Luego de esta experiencia de investigación tan singular, especial y definitoria de un estilo, una creación una convicción ¿Cuánto más hemos logrado? ¿Por dónde, desde que lugar, hacia qué futuro deberíamos continuar apuntando?

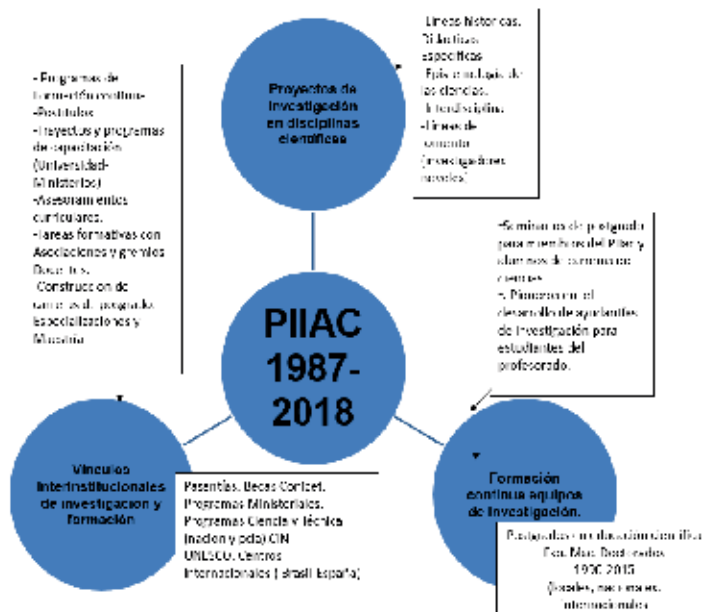
Una MIRADA en NUESTRO contexto actual DE ACCIÓN y REFLEXIÓN

De que estamos seguros?...

De que un Programa debe estar organizado sobre la base de proyectos articulados que se desarrollen alrededor de un área problema o de una problemática tratada interdisciplinariamente de modo que contribuyan a lograr resultados específicos orientados a un objetivo común con la posibilidad de aplicación y transferencia.

De que pretendemos contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en los distintos niveles del sistema educativo. Y que la perspectiva teórica que nos sostiene postula la necesaria articulación que debe existir entre los posicionamientos epistemológicos personales y los marcos teóricos que orientan los estudios, explicaciones y análisis de la problemática de la educación en ciencias, concebida como un sistema complejo donde no puede estar ausente la perspectiva interdisciplinaria.

De que los hilos conductores que actúan como ejes de estudio específico y a su vez transversales, que orientan, sostienen y visibilizan el actual programa resultan ser los siguientes:



Y de que, nuestra actual configuración personal (sujetos investigadores y docentes) e institucional (proyectos presentados y aprobados por SeCYT, UNRC) puede sintetizarse como:

Por Biología: Alcira Rivarosa, Monica Astudillo, Carla Astudillo, Carolina Roldán, Isabel Pastorino, Claudia Diaz, Lucila Alaniz.

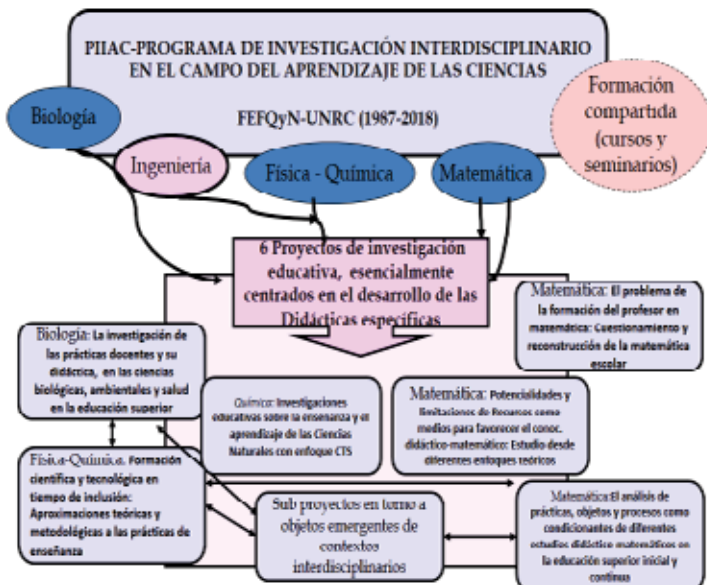
Por Física-Química: Félix Ortiz, Graciela Lecumberry, Silvia Orlando, Rita Amieva, Jorge Vicario, Adriana Fernández, Marcelo Alcoba, Fabian Venier, Viviana Miskovski, Jimena Clerici, Matías Scorsetti.

Por Química. Lilian Zingaretti, Teresa Quintero, Laura Dalerba, Silvina Brandana, Virginia Ferro.

Por Matemática: Silvia Etchegaray, María Elena Markiewicz, Claudina Canter, M. Eugenia Ferrochio, Ana Bovio, Martina Olivares, Marianela Sosa, Mabel Etchegaray Flavia Buffarini, Mabel Licera, Cecilia Elguero, Sabina Vigolín, Victoria Navarro, Marcelo Lorenzo, Patricia Konic, Adriana Magallanes, Guillermo Rojo, María Inés Herrera.

Estas actuales líneas de investigación (Aduriz Bravo, 2010, 2011; Font, V et al, 2012, Chevallard, I et al, 1997, entre otros) se sustentan históricamente en la dialéctica entre cuestiones/ y explicaciones/respuestas generadas a partir de profundos estudios y se han recortado en función de los siguientes interrogantes:

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN



¿Qué se piensa, se dice y se hace la enseñar? ¿Qué contextos, modelos, objetos de saber y de enseñanza, permiten la inclusión de abordajes interdisciplinarios? ¿Qué se piensa, se dice y se hace al aprender? ¿Qué escenarios didácticos se necesitan tensionar?

¿Cuáles son nuestros actuales procesos de crecimiento y formaciones profesionales individuales y colectivas?

- Proyectos subsidiados por organismos nacionales e internacionales (SECyT-UNRC, MINCyT-Cba, Agencia Cba Ciencia, CONICET, UNESCO, Ministerio de Educación provincial y nacional).
- Becas de formación al interior del equipo para investigación educativa, grado y postgrado (especialidades, maestrías, doctorados, pasantías) (CONICET, MINCyT, INFOD, Agencia Europea, CIN, SeCyT)
- Publicaciones en revistas locales, nacionales e internacionales de referencia en el campo de la Didáctica de las Ciencias, la Epistemología, la Educación y la Psicopedagogía.
- Activa participación de los directores de cada proyecto y varios integrantes en la discusión del diseño de los estándares nacionales correspondientes a la

acreditación de los profesorados de matemática, física y química.

- Cooperación en programas de formación docente de grado y posgrado de y con otras Universidades e institutos: UNCo, UNC, UCC, UNL, UNSL; UNJu, UNIPE; Centro de Formación de Tierra del Fuego, Udelar (Uruguay), UGR (España), USP (Brasil)

¿Y cuáles son nuestros pendientes reconocidos y proyecciones planteadas?

- Generar, fortalecer y afianzar vínculos dialécticos entre los distintos grupos actuales de trabajo.
- Instituir los seminarios de estudio compartido entre todos los integrantes del PIIAC y aquellos docentes-investigadores que compartan la necesidad de desnaturalizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias, en tanto actividad nodal como punto de encuentro, crecimiento y desarrollo colectivo.
- Promover la inclusión de estudiantes de los profesorados y egresados en tanto agentes que nos ayuden a “recordar” las cuestiones que se sitúan en el origen de los problemas educativos, las que son inherentes al propio Sistema de Enseñanza y de aprendizaje de las ciencias.
- Profundizar estrategias de investigación compartida entre docentes de distintos niveles educativos y nuestros equipos de investigación a fin de concretizar procesos reflexivos mixtos e integrados

A MODO DE CIERRE DE ESTE ESCRITO

Sólo pretendemos sintetizarlo en una frase sobre la que reflexionó epistemológicamente nuestro incomparable pedagogo americano del siglo XX. Paulo Freire: *Saber y crecer- Todo que ver*.

En efecto, en las últimas palabras de su libro: *Cartas a quien pretende enseñar*, Paulo Freire (2008, 2da edición)) afirma en su inigualable y locuaz escritura que *el proceso de saber y el proceso de crecer tiene todo que ver el uno con el otro*. Y sintetiza su análisis diciendo que *la discusión sobre estos dos saberes implica el debate entre la práctica y la teoría, que sólo pueden ser comprendidas si son percibidas y captadas en sus relaciones contradictorias, nunca aislada cada una en sí misma*.

Ambos procesos intentan ser parte de nuestra experiencia vital intentando que el saber de nuestros investigadores, docentes y estudiantes nos ayude, nos sostenga y nos permita crecer en un sistema educativo integrado y democrático.

Y por último, deseamos que este mayor grupo de docentes respecto a quienes comenzamos esta historia, siga reconociéndose, reuniéndose, acordando y construyendo una Educación en Ciencias que estimule la imaginación, la creación y la reflexión tanto de nuestros docentes como de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aduriz Bravo. (2010). "Concepto de modelo científico: una mirada epistemológica de su evolución", cap 7 en el libro *Didáctica de las Ciencias Naturales: El caso de los modelos científicos*. Galagovsky, L. (coord.) Buenos Aires, Lugar.
- Aduriz Bravo, A. (2011). *Desde la enseñanza de los "productos de la ciencia" hacia la enseñanza de los "procesos de la ciencia" en la universidad*. Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria, 6(3). Río Cuarto: UNRC
- Chevallard, I; Bosch, M Gascón, J (1997) *Estudiar Matemática: El eslabón perdido entre enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Horsori.
- De Sousa Santos (2009) *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Font, V., Godino, J. D. y Gallardo, J. (2012). The emergence of objects from mathematical practices. *Educational Studies in Mathematics*. DOI: 10.1007/s10649-012-9411-0
- Freire, P (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García, Rolando (2007) *Sistemas Complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona, Gedisa.
- Godino, J. D. y Batanero, C. (1994). Significado institucional y personal de los objetos matemáticos. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 14 (3): 325–355.
- Morín, E (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Teubal, M y Rodríguez, J (2002), *Agro y alimentos en la globalización. Una perspectiva crítica*, Buenos Aires, La Colmena.
- Wenger, E (1998) *Communities of practice*. Cambridge University Press, Cambridge UK

Anexo

Tabla 1

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| Trabajo de investigación: Las pasantías del docente de ciencias como estrategia de formación y desarrollo profesional (Proyecto internacional-mejoramiento de Enseñanza en Ciencias - Uruguay Autores: Echeverría, María Paz, Rivarosa, Alcira, Astudillo, Carola Año: 2004-2005 | | | N° 4 | |
| <p>Descripción: El trabajo da cuenta de un proceso de investigación desarrollado con el objetivo de analizar procesos de formación de profesores de ciencias respecto de la naturaleza de las prácticas científicas, a partir de un modelo de cooperación con investigadores universitarios.</p> <p>La propuesta se fundamenta en la convicción de que modificar las prácticas de enseñanza en ciencias, implica para un profesor, revisar y reconstruir conceptos y teorías del campo de su disciplina, así como también entender los modos de producción y validación del saber y del hacer ciencia. A partir del concepto de <i>comunidad de prácticas</i> (Wenger, E 1998), se define a la instancia de pasantía como un espacio de formación, que reúne actores provenientes de culturas profesionales diferentes que se involucran en el desarrollo de prácticas conjuntas. Se configura, de este modo, como una oportunidad de indagación, análisis y puesta en marcha de ideas que favorecen el contacto con nuevas formas de resolución de problemas y el aprendizaje de otros modos de actuar que ayudan a repensar la propia realidad profesional.</p> | | | | |
| Datos que se desprenden de la investigación | | | Relevamiento de ideas | Relevamiento de acciones |
| Contexto | Método | Aportes | | |
| Sistema de pasantías de docentes de ciencia en prácticas científicas con profesores universitarios | Estudio descriptivo y cuasi-experimental. Estudio de tipo comparado durante 7 años, 7 promociones y 75 sujetos. | Principios teóricos para la formación docente y el cambio conceptual Relación entre conocimientos y prácticas: modelos de cooperación entre investigadores y profesores de ciencia | Un modelo de formación continua de profesores de ciencia en laboratorios científicos | (Análisis de factibilidad para Río Cuarto-Argentina) |

Tabla 2

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| Propuesta didáctico-matemática: Proyecto Pedagógico Innovador en Geometría para carreras de Computación (Proyecto de fortalecimiento de disciplinas núcleo en las Universidades Nacionales del Ministerio de Educación de la Nación) Autores: Colombo, S ; Licera, M. Dirección: S. Colombo Año: 2000/1. | | | N°6 | |
| Descripción: Este proyecto de innovación pedagógica apunta a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geometría, incorporando la computadora como herramienta de trabajo, a través de software elaborados con fines educativos. Se genera a partir de identificar a las representaciones gráficas en lápiz y papel como obstáculo para que los alumnos pasen "del marco geométrico puro al marco geométrico algebraico y viceversa". Es en este sentido, que aborda problemas de comprensión y estrategias de aprendizaje de los alumnos. Este trabajo teóricamente se sustenta, en ejes y procesos centrales de la Geometría Analítica y en investigaciones en Didáctica de la Matemática sobre la importancia de enfrentarse a problemas, la producción y el trabajo cooperativo de los alumnos; como así también, el rol fundamental que juega la "visualización", los "cambios de campos" y la "articulación entre registros de representación semiótica" para la formación de conceptos geométricos. | | | | |
| Datos que se desprenden de la investigación | | | Relevamiento de ideas | Relevamiento de acciones |
| Contexto | Método | Aportes | | |
| Primer curso de geometría de las carreras: profesorado en Ciencias de la computación y Analista en Computación (UNRC) | En la primera etapa, se diseñaron e implementaron en el aula guías de actividades a realizar con el software educativo "Cónicas". En la segunda etapa, a partir de detectar limitaciones de este software se reelaboraron e implementaron en el aula guías de actividades, basadas en software Trabajados (Cabri Géométre 2), en el marco de la pasantía realizada por un miembro del Proyecto en el Cinvestav, México. A este trabajo, también se lo sometió a un "análisis a posteriori". | Generación de hipótesis, como resultado de la implementación del Proyecto: el trabajo en el aula, a partir de software que posibiliten enfrentarse a la naturaleza compleja del saber matemático, amplía el campo de los <i>significados personales</i> (Godino, Batanero, 1993) de los objetos geométricos. | La necesidad de realizar procesos de estudio dinámicos en geometría, los cuales permiten, por un lado, producción de conocimientos y por otro, autonomía en las decisiones tomadas. | <ul style="list-style-type: none"> - Pasantía, realizada por la Prof. M. Licera en el Cinvestav-México, con la dirección de F. Hitt (Cinvestav y S. Colombo (UNRC) . (Duración: un mes) -Dictado de los Cursos para Docentes de Nivel Medio y Universitario y alumnos del profesorado en Matemática : <ul style="list-style-type: none"> • Visualización Matemática, Representaciones y Software Dinámico en la construcción de conceptos matemáticos. • Software Dinámico: ¿Cómo incorporarlo en la clase de matemática? • Cónicas en el entorno Cabri Géométre 2. |

12.

PENSAR y HACER: LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y LOS INTELLECTUALES¹

*Daniela Wagner.*²

PRESENTACIÓN

En las últimas décadas se han producido cambios en la relación educación–sociedad. Especialmente a partir de las reformas educativas implementadas en los años '90, comenzaron a instalarse tensiones entre el avance de la sociedad del conocimiento y las fuertes demandas de democratización del mismo.

En este contexto la extensión fue cobrando centralidad y se ha expresado a través de una amplia diversidad de prácticas extensionistas. Pese a esta diversidad, la concepción de extensión que vincula a la universidad con el mercado adquirió predominancia.

¹ Este artículo está vinculado al trabajo de Tesis Maestría en Educación y Universidad. Con mención en La Universidad como institución educativa. Titulado: *La Extensión Universitaria en la encrucijada: cultura, política y educación*. Autora: Wagner, Daniela, Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Septiembre de 2008.

² Profesora y Licenciada en Historia. Magíster en Educación y Universidad. Docente - investigadora del Departamento de Historia. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. dwagner@hum.unrc.edu.ar

Frente a esta situación surgieron preguntas como ¿Cuál es el rol que históricamente le cupo a la Extensión Universitaria en Argentina?, ¿Son posibles otras concepciones de extensión frente a la tan difundida idea de extensión como prestación y/o venta de servicios? ¿Cómo y quiénes determinan los contenidos a extender o comunicar?

Para responder a estos interrogantes se optó por la indagación histórica; la cual permitió considerar la problemática de la extensión en Argentina, entre fines del S XIX a nuestros días, observar en determinadas coyunturas –que incluyen a la UNRC- la existencia de diversas maneras de entender y practicar la extensión universitaria y descubrir propuestas de extensión elaboradas por diferentes intelectuales.

Propuestas que se debaten y configuran en el cruce de tensiones entre sujetos y proyectos extensionistas, fundados en concepciones políticas, culturales y educativas, que trascienden los muros universitarios y remiten a la lucha por la hegemonía social.

INTRODUCCIÓN

Las reformas educativas implementadas en la década de 1990, han instalado una reconfiguración de la relación educación – sociedad y fuertes tensiones a partir del avance de la sociedad del conocimiento y las fuertes demandas de democratización del mismo.

En el ámbito de la educación superior, esas tensiones se manifiestan entre la necesidad de producir conocimientos a la altura de las circunstancias históricas actuales y al mismo tiempo, cómo esa producción de conocimientos genera procesos de inclusión educativa para amplios sectores de la sociedad. Y en este sentido, qué valoración hace la sociedad de los conocimientos que generan las universidades estatales, cuál es la relación entre demandas sociales y respuestas que se ofrecen desde las casas de altos estudios, cómo la universidad conoce aquellas demandas. Estos interrogantes plantean la necesidad de analizar la relación universidad – sociedad, la cual puede visibilizarse a través de la extensión universitaria.

De este modo, se ha podido observar cómo las prácticas de extensión fueron cobrando centralidad, a través de su institucionalización en los organigramas de las universidades públicas –mediante la creación de Secretarías, Departamento o Áreas-, del reconocimiento en la legislación universitaria³,

3 En el conjunto de la legislación universitaria argentina, hay antecedentes de reconocimiento a la extensión universitaria en las leyes del gobierno peronistas de 1947 y 1954; en la Ley Orgánica de Universidades de 1967 propuesta por la dictadura del Gral. Onganía. Estas leyes fueron derogadas, por ello la consideración legal de la extensión es más reciente: Ley de Promoción y Fomento de la Innovación Tecnológica (N° 23.877/90); Ley de Educación Superior (N° 24521/95); Ley de Educación Nacional (N° 26.206/06).

en los sistemas de evaluación docente⁴ y en el desarrollo de una amplia diversidad de prácticas extensionistas. Pese a esta diversidad, la concepción de extensión que vincula a la universidad con el mercado adquirió predominancia en las últimas décadas.

Frente a esta situación surgieron preguntas que impulsaron esta investigación: ¿Cuál es el rol que históricamente le cupo a la Extensión Universitaria en Argentina?, ¿Son posibles otras concepciones de extensión frente a la tan difundida idea de extensión como prestación y/o venta de servicios, adecuación a las demandas del mercado?

Para responder a estos interrogantes se optó por la indagación histórica; la cual ha permitido considerar la problemática de la extensión en una dimensión temporal más amplia y en consecuencia, observar en determinadas coyunturas de la vida universitaria argentina, la existencia de diferentes maneras de entender y practicar la extensión universitaria. Y al mismo tiempo descubrir y rescatar las propuestas que diferentes y reconocidos intelectuales elaboraron sobre la extensión universitaria.

Estas diferencias, permiten entender a la extensión como una construcción social, producto de determinados contextos y dinámicas sociales. Se trata, como sostiene Cima-devilla, de una “práctica de intervención deliberada, planificada desde el Estado o cualquier institución social que tienen como fin transformar un determinado orden” (2003, p. 66). Desde esta perspectiva se inquirió acerca de ¿quiénes son los extensionistas? ¿qué finalidades persiguen? ¿cómo determinan los contenidos a extender, a comunicar?, entre otros.

La búsqueda de respuestas a tales preguntas ha conducido, por un lado, a analizar los vínculos entre Estado, universidad y sociedad; y por el otro, ha permitido avanzar en la propuesta de interpretación sostenida en este trabajo, la cual plantea a la extensión universitaria como un terreno de *encrucijadas*, de cruces y tensiones entre sujetos y proyectos extensionistas, fundados en concepciones políticas, culturales y educativas, que generalmente trascienden los *muros* universitarios⁵ y remiten a la lucha por la hegemonía social.

Desde la perspectiva de Gramsci (1972), la *hegemonía* implica el “consenso” espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo fundamental dominante; en tanto que el gobierno político hace referencia al aparato de coerción estatal que asegura

4 Tanto el régimen de Carrera Docente como el Programa de Incentivos para docentes investigadores impulsado por la SPU, del Ministerio de Educación de la Nación, desde 1993, incorporan también la extensión y transferencia entre los ítems de la evaluación curricular.

5 La expresión muros universitarios se relaciona con el origen etimológico del término extensión, el cual a fines de la Edad Media hacía referencia al trabajo *extramuros* de los profesores de las universidades inglesas. Ver ROCHA, Roberto (2001).

la disciplina de aquellos grupos que no “consienten” y que está preparado para momentos de crisis en el comando y la dirección, casos en los que no se da el consenso espontáneo.

Así en el terreno de la cultura, existe una imbricación entre la *sociedad civil* formada por el conjunto de organismos llamados vulgarmente “privados” y a los que les corresponde la función de la *hegemonía cultural*; y la *sociedad política* como encargada del dominio directo o comando que se expresa en el Estado y en el “gobierno jurídico” (Gramsci, 1972, p.16). La ruptura del consenso se manifiesta en la *crisis de la hegemonía*, y puede desembocar en un nuevo sistema hegemónico.

El enfoque gramsciano⁶, también es esclarecedor en cuanto a que son los intelectuales los encargados de ejercer funciones organizativas y conectivas entre la sociedad civil y el Estado. De manera que “el intelectual se define no por el carácter intrínseco de las actividades intelectuales, sino por el lugar que éstas ocupan en el conjunto de las relaciones sociales, y por tanto en los grupos que las representan” (Gramsci, 1972, p.12).

De allí que todo grupo social que tiende a la hegemonía lucha por asimilar y conquistar ideológicamente a los intelectuales tradicionales, mientras al mismo tiempo forma sus propios intelectuales orgánicos. De esta manera, la organicidad de los intelectuales se mide por la mayor o menor conexión que mantiene con el grupo social al cual se refiere. Ellos actúan –como ha sostenido Gramsci (1972, p. 16 y ss)- tanto en la sociedad civil, en el conjunto de los organismos privados que elaboran y difunden las ideologías necesarias para la adquisición del consenso; como en la sociedad política, desde dónde se ejercita el dominio directo que se expresa en el Estado y en el gobierno jurídico.

Esto no significa adjudicar a los intelectuales complicidad con un determinado sistema de dominación, sino plantear, como lo hizo Gramsci, la relativa autonomía del intelectual, la cual le abre posibilidades en algún momento de terminar con el vínculo orgánico con los que dominan (Lebedinsky, 1987, p.83) y dar lugar a nuevos procesos de construcción hegemónica. Procesos que en la sociedad tienen una lógica dialéctica,

De acuerdo con estas conceptualizaciones, puede pensarse que en determinados momentos históricos, la Universidad se presenta como parte de la *sociedad política*, cuando ella actúa como uno de los espacios a través de los cuales el Estado busca construir hegemonía, selecciona y forma a los intelectuales orgánicos que necesita para la manutención de la hegemonía; mientras que en otros, como representante de

6 Gramsci, Antonio (Cerdeña 1891-Roma 1937) filósofo, político, pedagogo y teórico de la política. Durante su reclusión en las cárceles fascistas (1929-1937) escribió una serie de reflexiones y apuntes que fueron publicados posmortem, entre ellos: *Los intelectuales y la organización de la cultura* (1949) y *Los Cuadernos de Cárcel* (1972).

la *sociedad civil*, como lugar donde se produce la lucha de hegemónicas políticas, de direcciones contrastantes, la toma de conciencia sobre las complejas mediaciones y formas de resistencias existentes entre la cultura dominante y las culturas subalternas (Giroux, 1997, p.257).

Desde este marco teórico y dentro del conjunto de fuentes trabajadas, cobraron particular atención los discursos, concepciones y planificaciones de los *intelectuales-extensionistas*, es decir, de aquellos cuyas prácticas han trascendido la acción docente y el ámbito universitario⁷. La recuperación de estas experiencias ha posibilitado comprender la relación dialéctica entre Estado, universidad y sociedad; contextualizar históricamente a dicha relación, a través de la elaboración de una periodización, a partir de la identificación de hitos y procesos vinculados con la extensión universitaria⁸ y reconocer otras prácticas extensionistas que no necesariamente tienden a la transferencia de conocimientos para el mercado.

Las diferencias entre esas prácticas confirman la naturaleza heterogénea, cambiante e intencionada de la extensión; también que los contenidos a extender o comunicar, la metodología extensionista y el rol asumido por los sujetos involucrados, se relacionan con diversas visiones de mundo (Castro, 2003).

Visiones dentro de las cuales caben no solo proyectos educativos y culturales, sino también políticos, económicos y sociales, diseñados por los grupos enfrentados en la lucha por la hegemonía social. En este sentido, la extensión como práctica vinculada a la universidad y a sus intelectuales, se constituye en espacio donde tiene lugar la lucha por la hegemonía social.

A continuación se presentan algunas coyunturas en las que fue posible observar los entrecruzamientos entre las concepciones de extensión, la función de los intelectuales extensionistas y el rol desempeñado por el Estado, la universidad y la sociedad civil en Argentina, entre fines del siglo XIX y hasta los umbrales del S XXI.

7 Fuentes trabajadas en la presente investigación: Textos legislativos referidos al régimen jurídico de la Educación Superior; textos institucionales, emanados del Ministerio de Educación de la Nación y de las Universidades Es-tatales vinculados a extensión; estudios específicos sobre el concepto extensión y otros de carácter histórico que exponían el devenir de las políticas de educación superior. Además las fuentes que cobraron relevancia fundamental fueron los discursos de intelectuales que expresaron o expresan consideraciones sobre extensionismo universitario, las cuales se mencionan a lo largo del presente trabajo.

8 Cabe destacar el esfuerzo heurístico que demandó la elaboración de una periodización acotada al tema de investigación. Habitualmente los estudios en educación que se referencian en la historia, lo hacen empleando periodizaciones que responden a criterios político-institucionales. Sin embargo, en este trabajo sin dejar de lado dichos criterios, se enfatizan los relacionados con la extensión y con la política universitaria en general.

Pensar la extensión universitaria: sujetos y proyectos en tensión

Inicialmente las primeras experiencias de extensión tuvieron lugar en las universidades nacionales de La Plata y Tucumán- se registraron, entre la sanción de la Ley Avellaneda (primera Ley de Universidades de 1885) y la Reforma Universitaria de 1918. Estas experiencias se orientaron hacia la difusión de conocimientos destinados a todos los sectores sociales y con la finalidad de *ilustrar a las masas*.

Dicha ilustración debía servir a la conservación del orden social, cuestionado por los grupos subalternos adheridos a diversas ideologías, especialmente sectores medios y populares, que habían cambiado la configuración social de la Argentina, a raíz de la expansión de la economía agroexportadora y la recepción masiva de inmigrantes (Romero, 1994). Y asociado a ello, la ilustración también debía legitimar el régimen político oligárquico, hegemónico por la misma elite de intelectuales⁹ que controlaba, tanto el Estado como la universidad.

Así en el contexto, de lo que Brunner denomina la universidad de “gesto napoleónico”, es decir, de la universidad formadora de los cuadros administrativos e intelectuales que el Estado oligárquico-liberal demandaba (Brunner, 1990, p. 28); las acciones tendientes a vincular la universidad con la sociedad resultaban aisladas. Sin embargo, estas primeras experiencias extensionistas pueden interpretarse como de *gesto napoleónico*, en tanto estaban destinadas a mantener el statu quo. Pues en la concepción de Joaquín V. González, la extensión sería el medio para ilustrar a la “inteligencia colectiva” y conducir los destinos de los sectores populares y obreros a través de la aplicación de

(...) “un criterio más científico y sereno juzgó que tales actos [las huelgas y protestas] son manifestaciones orgánicas de un estado permanente, de una etapa de la evolución social de la humanidad, y [la clase gobernante] prefirió buscar en las fuentes de toda legislación las causas y remedios, en su caso, para contener y dirigir esas ideas y anhelos de una clase tan numerosa e influyente en la vida de la sociedad, y para curarla si adoptasen formas morbosas o anormales”¹⁰

De este modo la elite que actuaba en el Estado hacía de la universidad un espacio donde se formaban sus hijos como futuros sucesores en el ejercicio del poder; y al mismo tiempo, a través de sus intelectuales ex-

⁹ Miembros de esa elite de intelectuales fueron por ejemplo Joaquín V. González (1863-1923), Juan Terán (1880-1938) y Nicolás Avellaneda (1837-1885), quienes además de ejercer la docencia y la gestión universitaria, se desempeñaron como asesores del Estado en variados temas; fueron diputados, senadores, varias veces ministros del Poder Ejecutivo Nacional, como el caso de González y hasta ocupar la Presidencia de la Nación, como Avellaneda.

¹⁰ Gonzalez, Joaquín V. *El juicio del siglo*, citado por Romero, 1994: 202

tensionistas buscaba fortalecer su hegemonía cultural.

La pérdida de hegemonía por parte de la élite conservadora cristalizaría con la Reforma Universitaria de 1918. A partir de los principios elaborados por los principales referentes del movimiento reformista, la extensión dio un giro, pasó de ilustrar a las masas a *promover la concientización política*. En especial, los intelectuales reformistas¹¹ trataron de desarrollar en los grupos subalternos una conciencia crítica, respecto del modelo de Estado oligárquico, así como del modelo universitario elitista que lo sustentaba. Frente a esto último Julio González (1923) expresaba:

(...) “*quedaba así definitivamente avasallada la vieja universidad, para ser sustituida por la nueva, la que se plasmaba como resultante del medio, la que se erigía como un regulador de la sociedad, la que viviría, según el concepto vigorosamente impuesto de función social*”¹².

A través de estas críticas los reformistas pretendían crear una nueva hegemonía centrada en el concepto de autonomía y democracia plena. Una democracia que abarcaría una nueva concepción tanto del Estado como de la sociedad civil y de la universidad, pues “*hasta ahora, la universidad, institución del Estado costeada por el pueblo, no ha tenido con éste otro contacto fuera del momento en que paga su impuesto para sostener una enseñanza hermética y excluyente, que no reintegra en bienes colectivos; cuántos sacrificios demanda*”¹³.

De esta manera a partir de 1918 y hasta mediados de los años cuarenta, los reformistas militaron a favor de la democratización del gobierno universitario, de la exclaustración de la cultura y de la incorporación de los diferentes sectores sociales a la educación superior.

Aunque se postulara autónoma, la Reforma estuvo al servicio de la política liberal, orientada por la Unión Cívica Radical, esto se evidenció en la ocupación sincrónica de cargos universitarios y políticos, por parte de sus intelectuales; mientras que la extensión acompañó esa función de *ilustrar al pueblo*, ahora *portador de derechos políticos*. Los reformistas consideraban que la verdadera reforma universitaria era aquella que tenía continuidad en la sociedad, de allí que Del Mazo *proclamara* “*si el Estado (...) adoptará la democracia como organización*

11 Deodoro Roca (1890-1942), Gabriel del Mazo (1898-1969), Julio V. González (1899-1950), entre otros; se iniciaron como dirigentes estudiantiles, luego se convirtieron en líderes del reformismo universitario, para posteriormente durante las administraciones radicales, ocupar cargos académicos y políticos de relevancia.

12 González, Julio (1923) *Características originarias de la Reforma Universitaria*. En Homenaje a la Reforma Universitaria. (1998) p. 56

13 *Manifiesto del Centro de Estudiantes de Derecho al inaugurar los cursos de Extensión Universitaria*. Buenos Aires, 1920. Transcrito en PORTANTIERO, Juan C (1987) *Estudiantes y política en América Latina, 1918-1938*. El Proceso de la Reforma Universitaria. Anexo, documento N° 13.

y método; elegirá la libertad en principio eminente, con todas las fecundas consecuencias pedagógicas”¹⁴

Conforme avanzó la década de 1930, la sociedad argentina vivió una crisis de hegemonía generalizada y dentro de las universidades se incrementaban las tensiones entre los reformistas y antireformistas. En este contexto, irrumpieron grupos nacionalistas, entre ellos el peronismo, que plantearon el establecimiento de un nuevo orden social, político y cultural. En el nuevo orden las universidades quedaban alineadas al Estado y a sus mandatos; teniendo a su cargo

(...) *“la enseñanza en el grado superior, la formación de la juventud para la vida, para el cultivo de las ciencias y para el ejercicio de las profesiones liberales, debiendo actuar con sentido social en la difusión de la cultura para el prestigio y engrandecimiento de la Nación”¹⁵.*

Y la extensión universitaria, tal como lo enuncia el artículo primero de la ley universitaria de 1947, se orientaba hacia la difusión de la cultura para el *engrandecimiento de la Nación*. De esta manera, quedaba sujeta a la difusión de valores relacionados con la nacionalidad; también la ley de 1954, expresaba que a la enseñanza y a la investigación, las universidades debían *“interesarse por los problemas nacionales, prestar asesoramiento a los organismos del gobierno e instituir cursos de extensión universitaria y favorecer toda forma de difusión de la cultura”¹⁶.*

Durante el Estado peronista (1946-1955), la extensión universitaria además de alcanzar por primera vez el reconocimiento legal se orientó hacia la incorporación de las masas “trabajadoras y populares” a la universidad –especialmente a través de la creación de la Universidad Obrera y de otras propuestas fuera de la educación formal-; al tiempo que fue utilizada por el Estado, como un instrumento más para la construcción de hegemonía en torno al régimen.

De manera que los intelectuales¹⁷, que adhirieron al peronismo dejaron planteado que el vínculo de las casas de estudio con la sociedad debía pasar por el abandono de los principios expandidos por la Reforma, entre ellos los de la modernidad ilustrada y europeizante, así como el de la autonomía institucional.

14 Del Mazo, Gabriel. *La Universidad Sudamericana*. En Homenaje a la Reforma Universitaria (1998) p. 29.

15 Ley 13031/1947 Artículo n° 1.

16 Ley 14294/54 Artículo 1, Incisos 8,9 y 10.

17 La procedencia ideológica de los intelectuales que adhirieron al peronismo fue heterogénea: reunió a Leopoldo Marechal, J. Villoldo y hasta Monseñor Franceschi (autores católicos); Arturo Jauretche, José Hernández Arregui, Raúl Scalabrini Ortíz (revisionistas procedentes de Forja); Rodolfo Puiggrós y Jorge Abelardo Ramos (izquierda radicalizada). Ver SIGAL (2002). Otros como Oscar Ivanissevich y Armando Méndez San Martín, fueron intelectuales poco reconocidos que el régimen cooptó como generadores de discursos legitimadores.

Al respecto, Ivanissevich (ministro de educación de Perón entre 1946 -1949) afirmaba que *“el cogobierno universitario no puede ser sino el resultado de una mentalidad perversa e inconsciente. Sostengo que el cogobierno estudiantil establece una promiscuidad pernicioso entre profesores y alumnos”*¹⁸.

De igual manera al asumir como interventor en la Universidad de Buenos Aires, Ivanissevich volvía a desacreditar la herencia de la Reforma:

(...) *“el esquema fundamental y constructivo Hogar, Familia, Patria y Dios, ha sido destruido poco a poco por los librepensadores y como en su lugar no pudieron establecer directrices equivalentes, entregaron al hombre a sus instintos primos. Y el hombre entregado a esos instintos, sin hogar, sin Dios y sin bandera, es inferior a la bestia”*¹⁹

En contrapartida, se pretendió difundir una contrahegemonía basada en la recuperación de la auténtica cultura, la cultura “autóctona” de procedencia popular; y de la universidad como institución difusora de la “doctrina nacional”. Bajo este esquema, las instituciones universitarias, con sus intelectuales extensionistas tenían la función de lograr el consenso de las masas populares hacia el gobierno y salvaguardar los intereses de la Nación, “amenazados” por las acciones de las asociaciones que representaban a la sociedad civil.

Pese a sus esfuerzos, el peronismo no logró desplazar la concepción reformista y autónoma de la universidad. La misma volvió a ser dominante desde mediados de la década del cincuenta y el debate sobre la función social de la universidad también cobró centralidad.

Conjuntamente con el restablecimiento de la autonomía universitaria, los ejes del debate en torno a la extensión fueron *el desarrollo y la democracia*. En este marco favorable, comenta Buchbinder (2005), la extensión universitaria comenzó a cobrar relevancia, tanto desde el punto de vista de las discusiones a las que dio lugar el “concepto mismo”, como desde el espacio que ocuparon sus iniciativas.

La discusión que aportó variadas formas de concebir la relación universidad-sociedad, evidenciaba una vez más la naturaleza no natural de la extensión; pues las concepciones extensionistas, implicaban también la discusión acerca del modelo político y social pensado desde los diferentes sectores de la intelectualidad; más aun teniendo en cuenta el clima generalizado de politización por el que atravesaba la sociedad argentina.²⁰

18 Discurso de Ivanissevich pronunciado en oportunidad de haber sido nombrado interventor de la Universidad de Buenos Aires en 1946. Citado por SIGAL (2002: 504).

19 Ibidem.

20 Sobre las líneas ideológicas que intervinieron en la politización de la

En ese marco es donde la universidad recupera su espacio dentro del conjunto de las instituciones de la sociedad civil, participa de la lucha por la hegemonía, y a través de sus intelectuales, comienza a plantear diferentes concepciones de extensión.

Por una parte, los desarrollistas²¹, consideraban que la extensión universitaria, practicada científica y planificada-mente, tenía importantes posibilidades de colaborar en el desarrollo y la modernización del país (...) *“ha de convertirse en uno de los factores de aceleración del cambio, no puede restringir su acción al mero estudio de los problemas; debe formar a quienes los llevarán a la práctica y a los dirigentes en las distintas actividades del país”*²².

Los desarrollistas, también recuperaron la herencia de la Reforma al sostener que el desarrollo socio-económico debía completarse con la *democratización* de la sociedad; una democracia construida, en la perspectiva de Sanguinetti, desde el aporte de una educación concientizadora:

*“No confundamos la educación popular con la beneficencia. No es dádiva sino ayuda lo que hay que dar. Ayudar al pueblo a ayudarse a sí mismo. (...) Además [esto] contiene sustancia ética, porque admitimos que si la educación fuera distribuida en todos sus grados la extensión universitaria –consecuencia de una irritable desigualdad- carecería de objeto o estaría circunscripta a una función de perfeccionamiento (...)”*²³

Por otro lado, la discusión sobre la extensión universitaria, se latinoamericanizó instándose entre las preocupaciones de la Unión de Universidades de América Latina²⁴, que en su *I Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural* (1957), dejó explícito que:

“Por su Naturaleza, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la Universidad contemporánea, entendida como

época, ver Sarlo (2007).

21 Desarrollista se denominó genéricamente a un grupo de intelectuales de procedencia ideológica heterogénea, pero vinculados por dar a cada una de sus disciplinas un perfil científico y teórico renovado; así como colaborar con la sociedad a través de sus investigaciones. Entre ellos: Gino Germani, Torcuato Di Tella, Jorge Graciarena (Sociólogos); José Luis Romero y Tulio Halperín Donghi (Historiadores); los hermanos Risieri y Silvio Frondizi (filósofos y antropólogos). Ver Sarlo, (2007: 109-123). También desde la economía Florentino Sanguinetti y Rogelio Frigerio. Varios de estos intelectuales asesoraron y ocuparon puestos estratégicos durante la Presidencia de Arturo Frondizi (1958-1962)

22 Frondizi, Risieri (1971) *La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las Universidades en América Latina*. Paidós. Bs. As. p. 261

23 Sanguinetti, Florentino (1956) “La Extensión Universitaria”. Revista del Mar Dulce, año 2, número 5, octubre 1956, pp. 2-4. En Sarlo, ob.cit. Apéndice Documental.

24 UDUAL creada en 1949 con el fin de promover el mejoramiento, la coordinación de las universidades latinoamericanas; la implantación y fortalecimiento de los principios de libertad de cátedra e investigación; contribuir en el plano internacional a los ideales de universidad de latinoamérica y, en el nacional, a los postulados de organización democrática, de respeto a la dignidad humana y de justicia social. México es su sede actual y varias universidades argentinas son parte de ella.

*ejercicio de la vocación universitaria. Por su Contenido y Procedimiento (...) se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus Finalidades (...) debe proponerse como fines fundamentales, proyectar dinámica y cordialmente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad*²⁵.

Este esfuerzo teórico fue muy importante porque por primera vez se intentaba avanzar y sistematizar cuestiones relacionadas con el esclarecimiento de la naturaleza, contenidos, procedimientos y finalidades de la extensión universitaria; asimismo, esta conceptualización fue predominante hasta comienzos de los años '70 e inspiró muchos de los programas de vinculación universidad-sociedad desarrollados en diferentes países latinoamericanos (Tunnermann, 2001, p. 38).

Hasta 1966 los intelectuales en general, habían hecho de la universidad un espacio autónomo, generador de conocimientos críticos, pragmáticos y con capacidad de constituirse en nexo entre las demandas y/o necesidades de la sociedad civil y las políticas, que en tal sentido, se implementaban desde el Estado.

En relación a ello, los extensionistas concibieron que mediante la discusión racional de sus prácticas –incluidos fines, contenidos y metodologías- podían contribuir a un nuevo consenso hegemónico, del que participarían tanto el Estado como los diferentes sectores de la sociedad civil. Consenso basado en el pluralismo ideológico y en la promoción económica y socio-cultural, con base en la racionalidad científica, pautadas por el modelo cultural del capitalismo liberal.

La ruptura democrática de 1966, planteó una profunda crisis de hegemonía que dio lugar al enfrentamiento, al menos, de dos proyectos de extensión: uno vinculado al *desarrollismo autoritario* y otro al proyecto de *liberación nacional*. Ambos proyectos incluían perspectivas contrastantes sobre la relación universidad, Estado y sociedad civil.

Así mientras los representantes de las fuerzas políticas del liberalismo conservador intentaban retener coercitivamente la dirección moral e intelectual sobre la sociedad, el Estado marginó a los intelectuales en general, para reemplazarlos por técnicos especialistas en un desarrollo económico y social “despolitizado” y tecnocrático (Perez Lindo, 1985, p. 172 y ss.)

La extensión nuevamente fue gestionada por el Esta-

25 Declaración de la I Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México 1972). En Tunnermann Bernheim, Carlos (2001). “El Nuevo Concepto de la Extensión Universitaria”. En Santos de Faria, Dóris (org.) *Construção Conceitual Da Extensão Universitaria Na América Latina*. Universidade de Brasília. p. 36.

do, se planteó una vez más como una herramienta del mismo para alcanzar la *modernización económica y social* por medio de la transmisión de conocimientos técnicos²⁶ alejados de cualquier tipo de cuestionamientos.

De esta manera, la ley universitaria planteada por la dictadura del '66 reconocía a las universidades la triple funcionalidad: de enseñanza, investigación y de *"difusión y preservación de la cultura del país"*²⁷. También la importancia de *"estudiar los problemas de la comunidad a la que pertenecen y proponer soluciones (...) a los organismos del Gobierno nacional, provincial o comunal"*²⁸.

Como atribuciones las universidades podrían *"formular y desarrollar planes de investigación, educación, enseñanza y extensión"*²⁹, y establecer un régimen disciplinario, *"extensivo a los actos que puedan realizar los integrantes de la Universidad fuera de su ámbito y que afecten su orden y prestigio"*³⁰.

Dichas atribuciones, en realidad actuaban como limitantes de las actividades universitarias, no solo porque las casas de estudios carecían de autonomía real, sino porque debían adecuarse a los lineamientos estipulados por los organismos del Estado encargados de la planificación³¹.

Frente al desarrollismo autoritario, los intelectuales que asumieron el proyecto de la *liberación* nacional, concibieron a la extensión como herramienta para la *organización de la contrahegemonía*. Muchos de estos intelectuales, salidos de la proscripción retornaron a la universidad, en coincidencia con la recuperación del estado de derecho (1973-1976) y el regreso del peronismo al gobierno.

En esta coyuntura, las universidades fueron definidas como *comunidades de trabajo*, que debían

(...) *"impartir enseñanza, realizar investigación, promover la cultura nacional, producir bienes y prestar servicios con proyección social y, haciendo los aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional, contribuir a la solución de los grandes problemas argentinos"*³²

26 Por ejemplo las prácticas de extensión como capacitación a productores rurales y docentes de otros niveles se han registrado en los campus universitarios de Río Cuarto, Comahue (Pérez Lindo, 1985: 170); convenios entre la Universidad Nacional de Río Cuarto y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (Archivo UNRC- Despacho general Expediente n° 001683/1973) y convenios con Federación Argentina de Cooperativas Agrarias (Archivo UNRC- Rectorado Expediente n° 12712 y 17548/78).

27 Ley orgánica de Universidades N° 17245/67, Artículo n° 3, inc. f.

28 Ibidem. inc. g.

29 Ibidem. Artículo n° 6, inc. e.

30 Ibidem. inc. g.

31 Entre ellos, los planes nacionales de desarrollo, el consejo de rectores de las universidades públicas, los equipos de planificación del ministerio de Educación nacional y de las provincias. (Para ampliar ver Martínez Paz, 2000: 223-225)

32 Ley orgánica de Universidades Nacionales N° 20.654/74. Artículo n° 1.

Asimismo la Ley Orgánica de Universidades Nacionales (20.654/74), sancionada por el gobierno peronista insistía en la formación de profesionales y técnicos con *conciencia argentina*; en promover y desarrollar la investigación tendiente a establecer *la independencia tecnológica y económica*; en elaborar, desarrollar y *difundir el conocimiento y toda forma de cultura en particular la de carácter autóctono, nacional y popular*³³.

En la perspectiva de la liberación, la transformación social se daría a partir de la ruptura con el modelo cultural, social y político organizado y difundido por los intelectuales orgánicos al “modelo de civilización” impuesto por el capitalismo liberal.

Estos planteos también se encontraron entre los intelectuales de la UDUAL³⁴, quienes seguían discutiendo la función social de la educación y reconocieron que ésta excedía el ámbito de lo escolar, de lo pedagógico y que la extensión universitaria debía entenderse como:

(...) *“la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual se asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional”*³⁵

De las expresiones de la UDUAL, se desprende que la extensión universitaria excedía lo pedagógico para convertirse, mediante la acción comprometida de los extensionistas, en instrumento de concientización política de los grupos subalternos para la transformación de la sociedad. Transformación que debía partir de la crítica al modelo extensionista tradicional que “implícitamente establecía una relación de subordinación del mundo exterior bajo el dominio de la universidad” (Tunnermann Bernheim, 2001, p.43)

Por entonces y fundamentalmente a través de los aportes teóricos de Paulo Freire (1973) y Darcy Ribeiro (1973), comenzó a tomar fuerza el criterio de la **extensión** como canal de comunicación entre la universidad y la colectividad:

*“Un canal de doble vía, a través del cual, la universidad lleva a la sociedad su mensaje liberador y concientizador, a la vez, recoge las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad, para regresarlas luego racionalizadas, en un constante diálogo que requiere de dos interlocutores, ambos de igual importancia e interactivos. Su esencia radica en el proceso de interacción dialéctica entre la universidad y el cuerpo social”*³⁶.

33 Ibidem. Artículo 2, inc. a,b,c.

34 Entre los que se incluyeron también representantes argentinos, como Risieri Frondizi.

35 II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México 1972). En Tunnermann Bernheim, Carlos. ob. cit. p.45.

36 Ibidem., 45

En Argentina, el resurgimiento del debate sobre extensión y la influencia en el mismo de concepciones críticas, se produjo en un contexto de alta politización de las universidades. Allí se enfrentaron posiciones reformistas, desarrollistas, críticos y conservadores respecto a la función social de las casas de estudio.

De este modo, la confrontación entre el desarrollismo autoritario y la liberación ocurrida a comienzos de los años setenta, se acrecentó y radicalizó, al extremo de impedir toda posibilidad de consenso. La palabra y el intelectual como organizador de esquemas de inteligibilidad, sugiere Quiroga (2003), perdieron significación, entonces la violencia ganó espacios y se constituyó en el medio para la conquista del poder. Siguiendo a Quiroga también podría agregarse que la violencia se impuso como forma de control sobre la sociedad civil y clausuró el debate en las universidades. Por lo cual por un tiempo se abandonaría, una manera crítica de entender la práctica extensionista.

Luego del silencio de los años de la Dictadura del '76, la extensión ocupó un lugar secundario, pues la preocupación pasó por la normalización institucional de las universidades. En cambio durante los últimos años del siglo XX, cobró significación una *concepción pragmática* de la extensión, es decir, a tono con las tendencias de la Ley de Educación Superior (N° 24521/95) se privilegiaron servicios a la comunidad, entendidos en beneficios de aquellos sectores económicos que podían pagarlos; contribuyendo de esta manera a acercar recursos o presupuestos que el Estado no podía garantizar o no quería garantizar.

Este pragmatismo inundó al conjunto de las reformas educativas implementadas en los '90, las cuales alentaron tanto el retiro del Estado –especialmente en materia de educación y salud–, como la descentralización política con el pretexto de combatir el déficit y la ineficiencia de las políticas públicas. Sin embargo, esta descentralización condujo en muchos casos a la privatización y *mercantilización de la educación* y conservó para el Estado el rol de evaluador (Paviglianitti, 1991; Almandoz, 2000)

Mientras tanto el colectivo universitario desarrolló estrategias para enfrentar los embates del neoliberalismo, por ejemplo, a través de encuentros periódicos como foros y jornadas destinadas a reflexionar y sentar posiciones respecto a la naturaleza de la extensión y su rol tanto desde el punto de vista de la gestión universitaria, como desde su participación en las partidas presupuestarias:

“Las universidades del Estado han fijado como objetivos de su accionar la Docencia, la Investigación y la Extensión.(...) Se denomina aquí Extensión Universitaria al conjunto de actividades

*conducentes a organizar los recursos disponibles, identificar los problemas y las demandas del medio, coordinar las correspondientes acciones de transferencia, reorientar y recrear las actividades de docencia e investigación a partir de la interacción con el medio.*³⁷

Paralelamente y como expresión de jerarquización, continuó en las universidades estatales el proceso de creación de Secretarías, Subsecretarías, Departamentos de Extensión o de Vinculación. Cualquiera sea la denominación, en las últimas décadas, es frecuente encontrar en las universidades nacionales, incluida la UNRC, la organización de la extensión en líneas de trabajo diferenciadas pero a la vez integradas.

En general existe una línea que suele denominarse de *vinculación tecnológica o desarrollo y transferencia*, destinada a coordinar las relaciones entre la universidad y las organizaciones y/o empresas públicas y privadas, con el fin de consolidar la capacidad innovadora de la universidad y contribuir al desarrollo y adopción de tecnologías por parte del Estado, las empresas y usuarios en general que se vinculen con las casas de altos estudios. Y otra línea, que mantiene el nombre tradicional de *extensión universitaria* o más recientemente *vinculación cultural o comunicación universitaria*, ocupada en la organización y realización de actividades artístico – culturales, de actualización y capacitación y de actividades de tipo educativas no formales³⁸.

Estos lineamientos, desde la mirada de los intelectuales-extensionistas, actualmente están fundados en una concepción de *extensión* como proceso transformador, bidireccional que va de la universidad a la sociedad y viceversa; *como un tercer proceso pedagógico* que crea vínculos. Según Eduardo Criado (2004), el tercer proceso pedagógico significa resituar y jerarquizar la extensión universitaria, pues se trata de acciones integradas - a la misma altura- a la docencia y la investigación; y desde este paradigma afrontar las amplias posibilidades de vinculación de las universidades con otros niveles del sistema educativo, con otras instituciones de educación superior y la sociedad en general. Y dentro de la sociedad, Becerra (2004) destaca la articulación con los diferentes niveles del Estado (local, provincial, nacional) y con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a nivel internacional.

Palabras necesarias...

Consideradas en perspectiva histórica, las prácticas de extensión han logrado en las últimas décadas, ser asumidas

37 Conclusiones I Jornadas Nacionales de Extensión - UNLP, 1992.

38 Sobre la organización de la Extensión en las UUNN se pueden consultar: Estatutos y Organigramas. Para el caso de la UNRC se consultaron organigrama de la Sec.de Extensión de 1997, *Plan Director de la Asociación Interinstitucional para el Desarrollo del Sur de Córdoba* (ADESUR) de 1997 y organigrama actual.

institucionalmente por las universidades, valorizadas curricular y socialmente, ello a los fines de superar acciones aisladas concebidas de manera asistencialista, unidireccional o en el otro extremo, reducidas a una “natural” concepción mercadotécnica.

Recuperar otras maneras de pensar y hacer extensión universitaria permite el reconocimiento de la función del extensionista como intelectual, como gestor y organizador de las prácticas que buscan el nexo entre Universidad, la sociedad civil y las instituciones políticas.

De igual manera, cada proyecto de extensión significa también un proyecto de sociedad con implicancias no solo educativas y culturales, sino también con responsabilidades políticas, económicas y éticas. Bajo esta perspectiva la Extensión Universitaria también debe ser pensada como espacio para el debate, la construcción crítica de conocimiento y la generación de alternativas de cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almandoz, M. (2000) *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*. Buenos Aires. Santillana.
- Becerra, V (2004) *Principios y Políticas de Extensión Universitaria*. En Pugliese, J. (2004) [Editor] Universidad, Sociedad y Producción. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias (pp. 197 - 201)
- Brunner, J (1990) *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*. Chile. FCE.
- Buchbinder, P (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Castro, E (2003) *El Punto de inserción*. En Thornton, R y Cimadevilla, G (editores) La Extensión Rural en Debate. Concepciones, retrospectivas, cambios y estrategias para el MERCOSUR. Buenos Aires. INTA. (pp. 41 - 65)
- Cimadevilla, Gustavo (2003) *La naturaleza no natural de la extensión rural*. En Thornton, R y Cimadevilla, G (editores) Ob.cit. (pp. 66 -109)
- Criado, E (2004) *Conceptos sobre la extensión en la universidad*. EN Pugliese, J (2004) Ob.Cit. (pp. 185 – 196)
- De Mattos Guimaraes, A. (1997) *Extensao Universitaria como reconfiguracao de saberes*. En Leite, D (Orgs) Universidade Futurante.Producao de encino e inovacao. Sao Paulo. Papirus.
- Giroux, H (1997) [1990] *Antonio Gramsci: La escuela al servicio de una política radical*. En Los profesores como intelec-

tuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós.

- Lebedinsky, M (1987) *Gramsci: pensador, político y militante revolucionario*. Buenos Aires. Cartago.
- Martinez Paz, F (2000) *El Sistema Educativo Nacional. Formación, Desarrollo y Crisis*. Universidad Nacional de Córdoba. [1973]
- Paviglianiti, N. (1991) *Neo-conservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Perez Lindo, A (1985) *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires. Eudeba.
- Portantiero, J (1987) *Estudiantes y Política en América Latina. 1918-1938. El Proceso de la Reforma Universitaria*. México. SXXI. [1978]
- Quiroga, H (2003) *Intelectuales y política en la Argentina. Notas sobre una relación problemática*. En Hofmeister, W y Mansilla, H *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*. Rosario. Argentina. Homo sapiens. (pp. 199-228)
- Rocha, R (2001) *A Construção de conceito de Extensão Universitária na América Latina*. En Santos de Faria, D (org.) *Construção Conceitual Da Extensão Universitaria Na América Latina*. Universidade de Brasilia. (pp. 13 - 29)
- Romero, J (1994) *Las ideas políticas en Argentina*. FCE. Buenos Aires. [1956]
- Sarlo, B (2007) *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Buenos Aires. Emecé. Biblioteca del pensamiento argentino.
- Sigal, S (2002) *Intelectuales y Peronismo*. En Torre, J (Dir) *Nueva Historia Argentina. Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires. Sudamericana. Tomo 8
- Tunnermann Bernheim, Carlos (2001) *El Nuevo Concepto de la Extensión Universitaria*. En Santos de Faria. Ob. Cit. (pp 31 - 55)

13.

SOBRE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UNRC (1973-1974): MEMORIAS Y EMERGENCIAS¹

María Silvina Baigorria² y Daniela Fuentes³

PRESENTACIÓN

Durante el período '73 - '74 en nuestra universidad comenzó a perfilarse un proyecto universitario transformador que redefinió la extensión universitaria, en consonancia con los planteos político-ideológicos sustentados en el plano nacional, el proceso de construcción de la llamada universidad “popular” o universidad “revolucionaria”.

La extensión universitaria fue entendida como “*la garantía de la transformación*” de la propia universidad así como

¹ Este trabajo se enmarca en la Monografía final de Especialización en Docencia Universitaria. El recorrido de la extensión en la UNRC: fragmentos de memoria y horizontes posibles. Autoras: Baigorria- Fuentes. 2009.

² María Silvina Baigorria. Especialista en Docencia Universitaria. UNRC. Docente de la Facultad de Ciencias. Humanas. Departamento de Educación. Cátedras; Sociología de la Educación. sbaigorria@hum.unrc.edu.ar

³ Daniela Fuentes. Especialista en Docencia Universitaria. UNRC. Docente de la Facultad de Cs. Humanas. Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Cátedra de Sociología. dfuentes@hum.unrc.edu.ar

de la sociedad en general. La riqueza de aquéllos planteos que aún perduran en la memoria de algunos de sus protagonistas la situó como la principal tarea en aquél incipiente proyecto universitario.

Al expresar esa relación conflictiva entre universidad y sociedad, fue conformando un espacio de lucha en torno a la producción, control y distribución del conocimiento. Relación que creemos, fue modificándose y transformándose al ritmo de una dinámica que remite a luchas sociales más amplias y que involucran la transformación económica, social, política y cultural del país y por ende, a la educación y la universidad argentina.

Este escrito, que es parte de un trabajo más amplio que analiza el recorrido de la extensión universitaria en la UNRC, pretende recuperar fragmentos de memoria institucional a través de las voces de los actores intentando a la vez realizar ese ejercicio crítico de construcción y reconstrucción de la práctica de extensión universitaria, en tanto práctica educativa y política.

“A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.”

Eduardo Galeano

Comenzar el relato con esta cita de Galeano no supone ver el pasado como la perfección misma, sino ver en la actitud del alfarero joven la necesidad de incorporar en su argamasa la memoria histórica en tanto nos permite pensar que hay otra universidad posible. Que ésta que está, es un producto de nuestra hechura, que la próxima vasija y la siguiente y siguiente irán conteniendo, si no las negamos y las rompemos, pedacitos de la vieja, y que esta vieja, de la que hablamos en este trabajo, tiene la virtud de haberse propuesto, tomando palabras de Diego Conno (2015) para pensar la Universidad deseada, *“Una poética del espacio que refleje la capacidad que tiene la universidad de vincular conocimiento y sociedad de un modo ni externo ni trascendente, sino inmanente al mismo proceso de producción de conocimiento.”*

Los rastros de otras generaciones se hacen presentes hoy en nuestra historia, registros en diferentes claves, vivencias, relatos provenientes de una multiplicidad de identidades y escenarios, constituyen nuestro presente. Desde el lugar de

educadoras y luchadoras por una Universidad popular es desde donde nos situamos. Existen en nuestra historia universitaria prácticas y discursos que dan cuenta de un proyecto político con sentido emancipador, a veces subterráneo, otras emergentes, fuertemente cuestionador de las estructuras tradicionales de nuestras universidades. A este proyecto, en un determinado contexto de tiempo y espacio, y en una coyuntura política con enormes diferencias a la actual, proponemos acercarnos. Si no realizamos un esfuerzo crítico de recuperación histórica que nos permita trazar la existencia en nuestras matrices educativas del sentido transformador de la extensión universitaria, estaríamos apartando de nuestra posibilidad un intento teórico de comprensión de nosotros mismos como sujetos, puestos entonces como actores sin historia, sin memoria y sin capacidad de comprensión de nuestras prácticas.

La recuperación crítica del proyecto de Universidad y Extensión que fuera eje central en aquel período emblemático del '73 y '74 para las universidades argentinas nos sitúa en un horizonte que evidencia en el límite de lo posible, la construcción de la llamada universidad "popular" o la universidad "revolucionaria"; marco desde donde la extensión fue entendida como *"la garantía de su transformación."*

La riqueza de estos planteos, que aún perduran en la memoria de algunos de sus protagonistas, situó a la extensión universitaria como principal tarea, desde una perspectiva política transformadora, la de "recuperar la universidad para el pueblo" a través de la apertura a sectores que en su mayoría fueron históricamente excluidos de toda participación en la vida universitaria. Es así que pretendemos presentar solamente algunas pinceladas que emergen de relatos y de documentos escritos; marcas de memoria que han calado en prácticas y subjetividades de los trabajadores y del movimiento estudiantil y que constituyen parte de esa construcción cotidiana que es la universidad.

La extensión universitaria es uno de las tareas que expresa tal vez de mejor manera aquello que solemos denominar como vinculación con la sociedad. Pues, tradicionalmente ha permitido pensar la relación del 'adentro' con el 'afuera' institucional, bajo el supuesto que Universidad y Sociedad son dos conjuntos relativamente aislables, en donde la Universidad se presenta como simbólico epicentro y "la sociedad" queda orbitando como entorno. No compartimos este posicionamiento, más bien la pensamos como espacio de lucha en torno a la producción, control, distribución del conocimiento, como expresión histórica de la puja por el monopolio de éste o por su potencialidad como herramienta de transformación. Las concepciones sobre la extensión han ido variando a lo largo de sus años de historia, en sus sentidos y prácticas, abarcando posiciones tan disímiles como la de ser la encargada de los procesos de divulgación de la "excelencia cultural" hasta ser una herramienta clave de transformación social e institucional.

Con esto decimos también que la extensión, en la historia de la Universidad, ha recorrido un camino que oscila (y que comparte con las universidades argentinas) entre momentos de tibias hibrideces y, aparentes acciones neutrales, como si fuera posible, aislarla de su sentido reflexivo, de su necesaria teoría, y de su posición política e ideológica (siempre presente, y a veces, certeramente escondida) y otros momentos donde asumió claros y explícitos proyectos políticos- pedagógicos.

Presentamos entonces algunas de las notas centrales que asumió la extensión universitaria durante el proyecto que encabeza Augusto Klappenbach por considerarlo un punto clave, de inflexión para la historia de nuestra joven universidad, por ser un momento de expresión discursiva, de puesta en palabras y en hechos, (como “poética del espacio” en el sentido de una política, una estética, y una ética, que despliega sobre el territorio una fuerza de imaginación y creación) de una concepción de extensión muy clara, de una objetivación necesaria para definirla en tanto función universitaria, y entonces ponerla en discusión, construirla, partiendo de una lectura crítica a las experiencias que hasta ese momento se habían realizado (en la UNRC y en otras universidades) experiencias que se entendían como de carácter fragmentario, voluntarista, espontaneísta y discontinuo, disociado de un proyecto político educativo que le diese sentido y coherencia.

Fue la misma concepción de extensión la que cambió radicalmente en este período, redefinida desde el sentido social de la propia universidad. La extensión es la que “garantizará”, expresaba el rector Augusto Klappenbach, la transformación universitaria y social, posición que quedó planteada en el documento del Encuentro Interuniversitario de actividades culturales, realizado en la UNRC en el año 1973 (donde participaron estudiantes de varias universidades del país) y que constituye, a nuestro entender, una declaratoria de principios políticos de la tarea de extensión universitaria. El proceso de transformación social y universitaria debe, según Klappenbach, recorrer un doble camino, un proceso de mutua transformación, es decir, no habrá proyecto de transformación universitaria si éste no se inscribe en un proceso de transformación social y viceversa. Para ello, es preciso - salir de ese “micromundo” universitario, y plantearse objetivos más amplios que los académicos. Será entonces tarea central de la extensión entrelazar los propósitos de transformación social con los de la “salvación” de la universidad misma.

Así lo expresa un estudiante militante de ese momento:

“con el advenimiento de Klappenbach no se resuelve la discusión de la extensión, (...) todo el período, que no fue largo, fue un período de movilización interna dentro de la universidad de debate político, de lucha política dentro de la universidad, y en ese debate

que se daba se planteaba cuál era el rol de la universidad, el rol del estudiantado y la cuestión de lo que llamábamos extensión estaba implícita en todo esto”.

La presencia de la universidad en el pueblo deberá repercutir en la elaboración de los planes de estudios y en la vida académica institucional, que llevará en definitiva a una transformación de su sentido social. *“Hablar de extensión ya significa que algo anda mal en nuestras universidades... si necesitamos plantearnos este problema (refiere a la relación con la sociedad), es que la universidad argentina tiene un defecto muy serio, (...) la relación con el medio debería ser el modo natural de vida de una universidad y no una tarea que nos planteamos como agregada a la tarea académica normal”* sostenía A. Klappenbach.

El contacto permanente de estudiantes y docentes con la realidad era la vía para cambiar el sentido de la investigación, de la producción de conocimientos, de la vinculación con la sociedad. Repercuta en la memoria del movimiento estudiantil: *“En las asambleas y en las aulas no se hablaba de desarrollo regional, se hablaba de integración del pueblo a la universidad y de la universidad con el pueblo”.*

La disputa se nos expresa claramente, dar pelea a ese sentido conservador y eficientista que la universidad había asumido, un intento quizás de revertir los intereses imperialistas dominantes plasmados en la estructura universitaria y la necesidad de plantear el anhelado sentido popular en tanto proyecto educativo. Las relaciones de fuerza debían cambiar, esas desigualdades que para nada se entendían como naturales, eran el producto del ejercicio de la dominación cultural y material que una clase ejercía sobre otra, y esa relación debía transformarse, siendo la universidad un factor clave para lograrlo. A tono con las voces insurgentes de los '70 lo popular era, así, un camino por recorrer, una utopía a concretar, un proceso ideológico y material realizable, enraizado en una concepción de hombre como productor de la historia, es decir sujeto histórico del cambio revolucionario:

“Si la universidad fuera popular, toda la tarea universitaria consistiría en lo que hoy entendemos por extensión (...) “...heredamos una universidad con objetivos muy distintos a los que podemos tener en este momento. Devolver la Universidad al pueblo, tratar de que deje de ser el sitio de formación de las élites dominantes para ponerlo al servicio de los intereses populares, es una tarea que supone –como todos lo sabemos- una transformación de la sociedad entera” -decía A. Klappenbach en 1973.

“(...) era la pasión por una propuesta innovadora y de una ideología que compartíamos con Klappenbach. -expresaba un estudiante militante-. Todo el planteamiento de la Filosofía latinoamericana nosotros la vimos con él, después se instaló como semilla en cada uno de nosotros y no se fue nunca más”.

La tarea era ardua, desafiante, creativa y debía emerger de procesos de construcción colectiva. El trabajo con “el

pueblo” abriría a un abanico de posibilidades, creando canales de comunicación hasta ese momento inexistentes. Las organizaciones barriales, políticas y sindicales fueron actores privilegiados. Era necesario de-construir esa pasividad de un sujeto “destinatario” de la tarea de extensión universitaria, y revertir aquello que Paulo Freire sostenía sobre el concepto de “extensión” entendido como transmisión, entrega y donación. Acciones que de por sí son negadoras de una verdadera tarea educativa liberadora y de una práctica dialógica, para convertirse en práctica domesticadora, de inculcación mecanicista. Esta práctica (como lo hemos analizado de manera reiterada en los procesos de educación popular) supone la existencia de dos polos antagónicos, dos posiciones: aquellos que tienen la palabra, que piensan y que otorgan lo que se supone que otros necesitan, y los “otros”, los que son pensados, analizados, objetos de la acción de depositar. Es la verticalidad de esta relación y la unilateralidad en el proceso de comunicación lo que expresa una perspectiva política conservadora y autoritaria; es justamente esta práctica la que se debe de-construir en los procesos de extensión propuestos en este proyecto con horizonte emancipador.

La propuesta en este período fue claramente transformadora en el tipo de relación social que se pretendía potenciar: se crearon en la UNRC áreas y centros de capacitación laboral, se multiplicaron jornadas de formación técnica, propuestas educativas para adultos, espacios que tendían a la participación popular. En este sentido la capacitación técnica y laboral, fue entendida como formación política cuya finalidad era participar en el control del propio proceso de trabajo para discutir condiciones y derechos laborales. La capacitación en este proyecto de universidad popular, era capacitar para participar, y no capacitar para “ejecutar”. Esta diferencia, que se enfatiza es fundamental a la hora de diferenciar una capacitación técnica que se pretende neutral y objetiva, acrítica y funcional, de una capacitación politizada que sostiene la formación para la participación real con capacidad de decisión.

También se realizaron en este período numerosas actividades culturales, promovidas en su casi totalidad por el área de Extensión Cultural de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar de la UNRC. Festivales de música, de teatro, ciclos de cine, conciertos didácticos, con tinte latinoamericano recorrieron la ciudad y los barrios populares de Río Cuarto, en una inédita propuesta cultural.

La batalla cultural fue central y adquirió relevancia política, era preciso entonces reemplazar la cultura imperialista por una cultura popular, proceso que no podía ser un reemplazo mecánico, sino un proceso de construcción popular, colectivo: “*Será el pueblo mismo el que elabore la nueva cultura con sus propias manos, se trataría de pasar de una cultura imperialista a una cultura revolucionaria*”. (A. Klappenbach, 1973).

La cultura popular no es considerada como una cultura subordinada a la de las élites, es en cambio, una cultura “propia”, que por ese mismo proceso autónomo de producción de sentido, sentido revolucionario, es interpeladora de la cultura imperialista y de lo que ésta representa para mantener y reproducir un orden social que está al servicio de los intereses de las clases dominantes. Encontramos así, (lo que conlleva la ineludible comparación con lo que más tarde sucedió), una postura claramente definida: la cultura debe servir para la transformación social, y ésta no viene de “arriba”, la Universidad debe favorecer ese cambio cultural, ésa es la amarra y también la liberación. Que esta posición sea encabezada por un rector, evidencia en principio una intención crítica, primera y necesaria ruptura, con el status quo de la actividad universitaria. Resulta entonces, que la Universidad debe revisar ni más ni menos que su concepción de cultura, desde donde hasta ese momento se había situado, cultura “faro” cultura “culto”, cultura “Universitaria” (universal, no local, no popular, no territorial)

“Por lo menos en el círculo que yo estaba intentábamos llegar a la gente, revalorizar la cultura, lo otro era “culturoso, me acuerdo que usábamos esa palabra, que había que rescatar el cine, el teatro, en los barrios, la biblioteca ambulante (...)”

Estos fueron puntos de partida que redefinieron la práctica de la extensión universitaria en aquél breve período en que se desarrolló, en una propuesta que abarcó desde la realización de espectáculos en ciclos con contenido político emancipador, hasta la realización de propuestas educativas con sentido popular.

Estudiantes militantes en aquél momento nos relatan:

“En el ‘73 hay un cambio de óptica muy fuerte, que plantea otras cosas, se empieza a discutir la cuestión educativa, el rol de la universidad, el rol del estudiante universitario desde un rol antagónico si se quiere, el de la universidad popular, el compromiso de la universidad de salir de la isla democrática... y pasar a una universidad más jugada con el destino de la comunidad local y regional, con el pueblo en el contexto de un discurso de pretensión revolucionaria o revolucionaria, digo de pretensión porque no hicimos la revolución pero nos pusimos en camino para hacerla.

Yo era miembro de la Juventud universitaria peronista y fui miembro del centro de estudiantes de Ciencias de la Educación y Filosofía”.

“Yo tengo idea, (no fue por haber participado en eso) que había grupos que trabajaban en educación en las zonas suburbanas, en las villas y demás. No era un trabajo de alfabetización sistemática como quería la UNESCO sino más bien de concientización ideológica. Y de hecho le costó a muchos la desaparición, y el exilio”.

En este contexto de revisión crítica de la “extensión” también se discutió la idea de “servicio universitario”, discusión que entrañaba el sentido de la universidad popular, pues pensar la tarea como “servicio” implicaba mantener un tipo de relación vertical y de dependencia con el campo popular. Las voces parecen replicar los interrogantes freireanos... ¿por qué, para qué, cómo, para quiénes y a favor y en contra de qué intereses ejercemos la práctica educativa?

Discusiones de aquél momento manifestaban que para construir políticas conjuntas, sería necesario primero, comenzar por un trabajo de acercamiento al pueblo a través de servicios que pudiese ofrecer la universidad (laboratorios, asesoramiento jurídico, técnico, etc.), para, en una segunda etapa trabajar conjuntamente con el pueblo:

“La conclusión es que nosotros no podemos dar todas las funciones, no podemos abrir todos los talleres. Pero si trabajamos con el pueblo, podemos generar una serie de estructuras que sigan funcionando” así lo manifestaban estudiantes en el Encuentro Interuniversitario.

Así, las actividades realizadas como cursos, conferencias y espectáculos artísticos inscribieron sus objetivos, sus formas de implementación, en una proyección institucional y política. Las propuestas de extensión evidenciaron la opción de trabajo con los grupos populares que habían sido excluidos de la participación política, educativa, cultural, etc. Estas propuestas tuvieron como finalidad incidir en la capacidad de organización social y participación real que revirtiera las relaciones hegemónicas de poder existentes. Categorías como pueblo, transformación, cultura popular, liberación nacional, conformaron un marco teórico-político desde el cual se intentó transformar el sentido de la universidad lejos de los principios conservadores hasta ese momento cimientos de nuestra joven institución.

Es este período el que permite visualizar un proyecto, puesto en marcha en múltiples esferas y que meses más tarde se intentaría revertir con nuevas políticas conservadoras y autoritarias, primero en período democrático y luego con la dictadura cívico-militar en 1976.

Estas expresiones, formas de construcción y enunciación, no responden a una iniciativa individual, se producen en momentos históricos, en un mundo en tensiones de la cual los sujetos son emergentes, como señalaba Risieri Frondizi (1971). El portugués Darcy Ribeiro, invitado especial en este período, nos advertía acerca de comprender de una manera “más abarcadora” el tema de la extensión, herramienta clave para construir otra Universidad, orientada a re-fundarse desde las necesidades sociales. Si bien, decía la Universidad no es el centro de la revolución social, puede tener un papel de mayor importancia para su concreción. De hecho, decimos nosotros,

los estudiantes y docentes universitarios fueron sujetos activos de movimientos sociales enraizados en ideales de igualdad y democratización del conocimiento que empujaron proyectos libertarios con incidencia en toda Latinoamérica.

“(...) uno de los invitados especiales (en una de las Jornadas de formación) que yo creo que se compartía la política fue Darcy Ribeiro, era además un modelo que se discutía en las aulas, yo me acuerdo cuando fuimos a ver a Darcy Ribeiro ya habíamos leído el libro, esa movida había, de reflexión sistemática seria y no importaba la materia, podía ser sociología, pedagogía, o lo que fuera. (...) Yo creo que todo el ideario de Universidad y de sociedad estuvo vinculada a esa idea de Universidad latinoamericana..., propuesta de sólida relación”.

“Él estuvo tan poco tiempo, yo creo que no le dieron tiempo. A mí me queda una imagen de un Klappenbach que presenta un proyecto de universidad consensuada sobre todo, consensuado con los estudiantes, con unas ideas en las cuales se mantuvo coherente con las propuestas iniciales con las cuales fue proclamado, pero después cuando quiso desplegar todo, se dio la interrupción, fue muy breve”.

Aportar a la discusión sobre la extensión universitaria implica también preguntarnos desde nuestro presente acerca del papel de la universidad ensanchando horizontes... interrogarnos sobre la relación evidente entre los cuadros técnicos y políticos que las universidades forman y el devenir de las sociedades de las cuales forman parte, por los movimientos políticos que surgen desde las universidades y se proyectan extramuros, por los movimientos internos de la universidad, sus procesos más endogámicos, por sus trabajadores y sus representaciones en las propias luchas de cada sector.

¿De qué modo la situación actual (la de siempre en torno a la relación intrínseca entre la universidad y su contexto) puede producir alternativas, de qué modo, si no se realiza una lectura sociopolítica de los procesos universitarios, sería posible un pensamiento crítico en la Universidad? ¿Cómo construir una universidad que logre visibilizar la multiplicidad y variedad de experiencias sociales que cuestionen su academicismo, sus verdades únicas, sus fracasos resolutivos? ¿Cómo reconstruir una universidad transformadora, que aporte a una sociedad más justa? Una universidad que no escinda teoría – realidad, que se embarque en la difícil tarea de construir un proyecto político universitario que logre interpelar modelos sociales, si no se comienza por visibilizar los conflictos fundamentales que atravesaron y siguen atravesando la vida universitaria, precisamente por eso, por corresponder a procesos de lucha más amplios?

¿Será nuevamente en esta relación necesaria con los actores sociales “extramuros”, con las problemáticas que

surgen en el espacio territorial, con la permanente vigilancia necesaria para no perder de vista su fundamento y sentido, su relativa autonomía, el modo de lograr una universidad del pueblo y para el pueblo?

Para ello y desde la memoria más corta de nuestras luchas como pueblo es necesaria la construcción de un pensamiento alternativo de las alternativas (como señala el sociólogo Boaventura de Sousa Santos), visibilizando que la racionalidad instrumental que subyace en las universidades, entró en crisis. Esta racionalidad, fuente de nuestras cosmovisiones, ha condicionado muy fuerte la forma de pensar y pensarnos, una racionalidad que se pretende única y verdadera, que niega y produce como ausente la multiplicidad epistemológica del mundo: de ahí la pérdida de la riqueza de las experiencias sociales que podrían nutrir y ayudar a reinventar estos sentidos buscados... el sentido de emancipación social.

La universidad es parte de luchas más amplias, la transformación de la universidad se inscribe en procesos de emancipación social que la exceden pero que la abarcan. La confrontación, la negociación y la construcción conjunta amplían fronteras y posibilidades... nos alienta a conquistas y alerta a derrotas...

De alguna manera hay que bucear en esas marcas, aquellas propias de las luchas y conquistas históricas del campo popular, ya que éste en el sentido contrario a lo neoliberal, está en continua construcción. Por su carácter de siempre emergente, es de una fuerza arrolladora y de una debilidad constante. El poder no necesita cuestionarse ni reflexionarse, el poder "es". Es lo que está de facto y procede con estrategias conocidas, con remedos históricos, se apoya en el sentido común, puede debilitarse pero es el sustrato de nuestra configuración. Estamos configurados por el poder, construidos por el poder. La dificultad es siempre de "lo emergente", lo latente "en emergencia". Ahora bien, desde dónde y con qué estrategias debilitar al poder hegemónico. Habrá que aprender una vez más de los procesos populares, de nuestra propia historia, de las conquistas y derrotas. Habrá que remitirse de nuevo como Universidad a la extensión como construcción conjunta, con la humildad del que "no sabe" y del que "aprende con". Con el afán de ponernos nuevamente en discusión, con el peligro de descubrir cuánto de lo que hoy hacemos es completamente funcional a los proyectos neoliberales que decimos denostar. La disputa a flor de piel.

BIBLIOGRAFÍA

- Brusilovsky, S. (2001) *Extensión Universitaria y Democratización. Algunos aportes para pensar la relación*. En Repensando

la Educación Superior. Chiroleu, A. Rosario. UNR Editora

Fronzizi, R. (1971) *La universidad en un mundo de tensiones*. Buenos Aires. Paidós.

Dossier de estudios sobre la ciencia y la tecnología. "Homenaje a Oscar Varsavsky" En Revista REDES N1 18 Volumen 9, Bs. As. Universidad Nacional de Quilmes.

Ribeiro, D. (1973) *La Universidad Nueva. Un proyecto*. Argentina. Editorial Ciencia Nueva.

Documentos consultados

Resoluciones institucionales de la Secretaría Académica – Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar. Depto. de Extensión (1973-1974) UNRC.

Encuentro Interuniversitario 1973. UNRC. Documento síntesis Mesa de conclusiones. 1973.

Discurso inaugural de Encuentro Interuniversitario de A. Klappenbach. 1973.

<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-275.231-2015-06-19.html>

14.

EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN PÚBLICA DE LA CIENCIA EN LA HISTORIA DE LA UNRC Y EL CICLO CAFÉ CIENTÍFICO

*María Fernanda Melgar¹, Ariel Ferreira Szpiniak², María Reineri³
y Pedro E. Ducanto⁴*

La Comunicación PÚBLICA de la Ciencia plantea desafíos y dilemas diversos. Desde la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la Universidad Nacional de Río Cuarto, organizamos a partir del año 2015 el Ciclo Café Científico. Esta realización tiene por objetivo generar en la ciudad espacios de comunicación pública de las ciencias, acercando resultados y abordando temas de interés general y de actualidad, relacionados con investigaciones científicas, tecnología e innovación. Los cafés científicos constituyen una herramienta de educación y de comunicación que facilita, de manera informal, el diálogo entre investigadores y ciudadanos. A partir de un formato dinámico y ameno, profesionales y/o expertos desarro-

1 Dra. en Educación, actualmente se desempeña en la Secretaría de Extensión de la UNRC.

2 Docente en la FCEFQyN, actualmente Subsecretario de Extensión de la UNRC.

3 Se desempeña en la Secretaría de Extensión de la UNRC.

4 Docente de la Facultad de Ingeniería y actual Secretario de Extensión y Desarrollo de la UNRC.

llan charlas-debate, talleres y otras actividades que posibilitan la participación activa del público. Se busca facilitar el acceso a temáticas que circulan en ámbitos académicos; fomentar su conocimiento y el desarrollo de un espíritu crítico.

En el desarrollo del artículo comentamos algunas iniciativas previas desarrolladas por la UNRC, nos detenemos en cada uno de los encuentros realizados durante el Ciclo en 2015 y presentamos aspectos valorados por el público participante. En este sentido, se destacan aspectos vinculados con el clima generado, los contenidos, la disposición y la iniciativa de los investigadores.

1. COMUNICACIÓN PÚBLICA DE LAS CIENCIAS ¿PARA QUÉ?

Cuando decidimos iniciar el camino de realizar un ciclo donde los científicos pudieran dialogar con otros ciudadanos, nos movilizó el deseo de generar espacios de encuentro y diálogo sobre temas que son investigados en nuestra Universidad y en otras, y que a veces, se desconocen por diversas razones.

Nos gusta la definición de ciencia de Cerejido (1997) quien la plantea como un sistema complejo que comprende la inteligencia, el inconsciente, la receptividad de la sociedad hacia las nuevas ideas, la industria, el comercio, la guerra y muchos otros factores de distinta naturaleza, con diversas dinámicas, puntos críticos y situaciones de estabilidad. No es un sistema aislado, sino que es abierto, en tanto mantiene un intenso intercambio con otros componentes de la sociedad.

Si la ciencia es un sistema complejo, el desafío de comunicar ciencia es otro tanto. ¿Qué comunicar? ¿Quiénes deben ocuparse de esa comunicación? ¿Científicos o comunicadores? ¿Científicos y comunicadores? ¿Para qué comunicar ciencia? Son todas preguntas para las cuales no tenemos una respuesta. Sin embargo, pensamos que la Comunicación Pública de la Ciencia (en adelante CPC) contribuye a comprender el trabajo diario de personas, de encontrar nuevas ideas para entender diferentes aspectos de la sociedad y la naturaleza. El desafío es crear una verdadera cultura científica, un ambiente de comprensión, de crítica informada, en el que no resulte esotérico estudiar, leer, dialogar, interesarse por las ciencias (Cerejido, 1997).

¿Para qué apostar a la CPC? Autores como Pérez Iglesias, creador de Cuaderno de Cultura Científica (<http://culturacientifica.com/catedra-de-cultura-cientifica>) señala que las sociedades modernas son cada vez más dependientes de servicios, bienes y productos que resultan de la aplicación de conocimiento científico y tecnológico. Resulta cada vez más

difícil tener criterios bien fundamentados para tomar decisiones de carácter colectivo relativos a esos bienes y productos. Si la ciudadanía dispone de unos mínimos conocimientos y argumentos para poder valorar las alternativas que se presentan, las decisiones que se toman, las que toman los representantes políticos, pero también las que se toman mediante actos particulares, estarán mejor fundamentadas.

Una segunda razón, es que las sociedades formadas científicamente son más cultas y críticas, por tanto más exigentes. Es necesario que los distintos grupos sociales cuenten con ciertos conocimientos sobre los valores de la ciencia y de sus logros más importantes. Ese conocimiento permite contar con una visión más amplia y más completa de nuestro entorno, así como una mejor comprensión del mismo.

La CPC es una herramienta valiosa de educación que propone provocar una apropiación cultural de contenidos científicos. Cada país, cada cultura, tiene que desarrollar sus propias vías y modos de acción cultural específica, aunque pueda inspirarse en las iniciativas propuestas por otros (Cazaux, 2010).

La CPC puede emplear técnicas de la publicidad, el espectáculo, las relaciones públicas, la divulgación tradicional, el periodismo y otras. En cambio, excluye de su campo, la comunicación entre especialistas con fines docentes o de investigación. En este sentido, existen ciertos obstáculos para correrse de la lógica empleada en la docencia y la investigación, y poder comunicar de manera que los temas puedan ser dialogados con otros que no participan de los campos de conocimientos científicos. En el caso del Ciclo Café Científico, el desafío es avanzar más allá de una *clase magistral, en otro espacio, el desafío es generar un verdadero encuentro de educación no formal e informal, sin por ello perder rigor científico y académico.*

Las propuestas y actividades pueden ser diversas, tales como exposiciones, uso de medios audiovisuales, coloquios, conferencias, talleres, actividades para jóvenes, objetos y mecanismos interactivos. Los temas pueden comprender líneas de investigaciones de las ciencias sociales y humanidades, de las exactas, las físico-químicas, las naturales y las ingenierías, entre otras disciplinas. La mirada puede incluir la museología científica, el periodismo, las ciencias de la información y la comunicación, entre otros (Cazaux, 2010).

La CPC no puede depender únicamente de la buena voluntad de los científicos, es necesario generar un marco general para acompañar y valorar esta tarea. La comunicación con el público es una actividad delicada porque exige a los científicos un esfuerzo de traducción de su pensamiento, y la oportunidad de poder construir un modo diferente de comunicación con un público no experto. La Universidad, como institución encargada de construir y generar conocimientos científicos, tiene un rol importante en el proceso de ponerlos

a disposición de la sociedad.

En este sentido, la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC), tiene por objetivo repensar la tarea de extensión universitaria desde los ejes político-ideológicos de la justicia social, la democratización de la producción del conocimiento y de la información, así como democratizar la construcción de conocimientos sociales, reconociendo y socializando las experiencias de instituciones y organizaciones en los múltiples saberes existentes. Tiene un papel clave en la CPC, en tanto interpreta el proceso de articulación de la Universidad con su territorio y trabaja en pos de su legitimidad social, propicia proyectos, experiencias y actividades que otorguen valor y sentido al conocimiento producido y permitan, en articulación con sus actores, dar solución a problemáticas y necesidades de su comunidad, generando condiciones de transformación y desarrollo.

2. UNIVERSIDAD y CPC

En este apartado nos detenemos en tres aspectos. Realizamos un breve recorrido por iniciativas de CPC desarrolladas por universidades a nivel internacional y nacional; mencionamos diversas propuestas de divulgación científica realizadas en años y gestiones anteriores en la UNRC, y comentamos la experiencia del Ciclo Café Científico.

2.1 Antecedentes de CPC en Las universidades

Diversas son las universidades nacionales y otros países preocupadas por la CPC. En este sentido, la Universidad del País Vasco, a través de la Cátedra de Cultura Científica, plantea que la universidad tiene un papel clave en el desarrollo de actividades de divulgación y de extensión social del conocimiento científico. Menciona que debe contar con un programa de actuaciones que, combinando docencia, investigación y actividades de extensión, sirva para promover la cultura científica en la sociedad vasca y para ayudar a que aquella adquiera una mayor comprensión del hecho científico que el que tiene en la actualidad, así como de las implicancias sociales del desarrollo científico y tecnológico. A partir de esta idea surge la Cátedra de Cultura Científica <http://culturacientifica.com/catedra-de-cultura-cientifica>.

A nivel nacional, también se encuentran actividades vinculadas con la CPC. En este sentido, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, a través del Programa Nacional de Popularización de la Ciencia y la Innovación, y de la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales, junto con la Embajada de Francia en Argentina, han

organizado el *Café de las Ciencias*. El Café de las Ciencias consiste en charlas que son un espacio de reflexión entre la comunidad científica y el público, que se fundan en el encuentro y el intercambio, a partir de una temática determinada relacionada a la ciencia y la tecnología. Se busca generar una instancia donde conocimiento científico y vida cotidiana interactúen.

Otros antecedentes de encuentros en lugares de la ciudad para hablar de ciencia son los *Cafés Científicos* realizados en el marco del Programa de Divulgación Científica, Tecnológica y Artística de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC), pensados como espacios de interacción y diálogo abierto entre científicos de la UNC e invitados de otras universidades, y el público, sobre diversos temas que involucran a las ciencias sociales y humanas y a las ciencias de la naturaleza. Lo que se persigue es el acercamiento de un público no especializado al conocimiento científico, en un ambiente distendido y lúdico, que contribuya a una reflexión crítica y a la popularización del conocimiento científico. A su vez, los cafés buscan contribuir en la participación de docentes e investigadores en ámbitos no universitarios de CPC, tecnología y arte <http://www.unc.edu.ar/investigacion/programas/programa-de-divulgacion-cientifica/cafe-cientifico>.

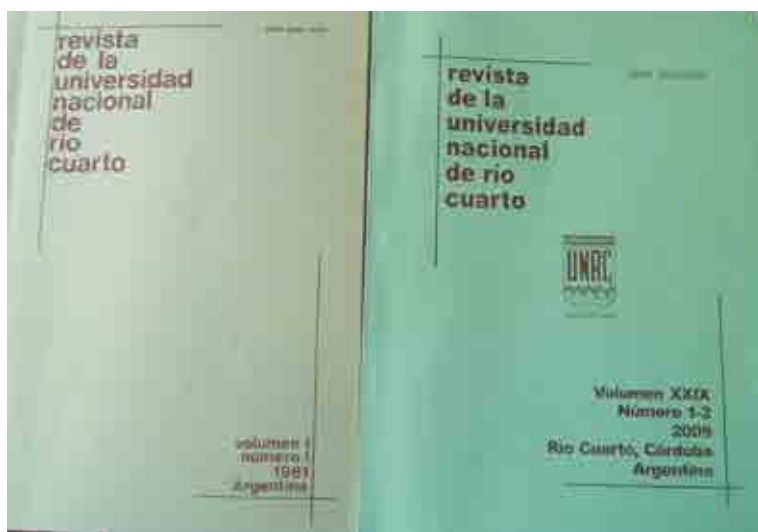
Investigando las acciones que podían realizarse desde el marco de la UNRC para contribuir a fomentar el diálogo y la comprensión sobre diferentes temas de relevancia científica, identificar la vinculación ciencia y sociedad, desmitificar la imagen de los científicos y vincular la universidad con la comunidad, nos embarcamos en vivenciar nuestro propio Ciclo de Café Científico. En el apartado siguiente realizamos un recorrido por las principales iniciativas de CPC realizadas en la UNRC a lo largo de su historia.

2.2 Un recorrido histórico de la CPC en nuestra Universidad

Para iniciar este apartado podemos preguntarnos ¿cómo se vino desarrollando la comunicación pública de las ciencias en años anteriores en la UNRC? Realizamos distintos tipos de búsquedas: por un lado, consultamos los expedientes disponibles en el Sistema de Información de la UNRC, <https://sisinfo.unrc.edu.ar/>, empleando la palabra *divulgación científica* y por otro lado, exploramos el sitio web de la UNRC, y consultamos a docentes-investigadores.

2.2.1 La *Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto* es uno de los antecedentes de más larga data respecto a revistas científicas en nuestra Universidad. Fue creada a mediados de 1980 como órgano de difusión científica y técnica. Su primer número data de marzo de 1981, impresa por el Dirección de Imprenta y Publicaciones de la UNRC. Como dice en la

presentación del primer número, *la aparición de la Revista de la Universidad Nacional de Río Cuarto reconoce implícitamente la existencia de necesidades impostergables, tales como disponer de una publicación propia para cumplir con una importante etapa de la tarea científica, el intercambio con otros centros de estudio y el hacer posible a través de sus páginas el acceso de los investigadores a la opinión constructiva de la comunicad científica de nuestro país y del extranjero.* Se editaron 47 números en 29 volúmenes. El último editado correspondió a 2009 y se imprimió en 2010. Cuando se trabajaba en el volumen 30 (2010) se interrumpió su edición, pero dada su importancia, la actual conducción de la Universidad está estudiando su relanzamiento.

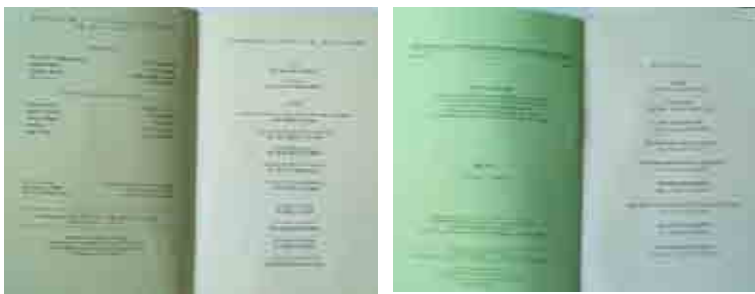


Tapa del número 1 (vol. I) de 1981 y el número 47 (vol. 29) de 2009.

La Revista fue evaluada a partir de parámetros obligatorios y de calidad editorial en base a los volúmenes 16 (1-2), 17 (1-2) y 18 (1) y fue calificada como de Nivel 1 para su inclusión en el Catálogo LATINDEX. Las falencias de calidad editorial señaladas en aquel entonces fueron subsanadas a partir del Vol. 19 (1-2) de 1999. La revista está incluida en el catálogo LATINDEX de publicaciones de Iberoamérica y El Caribe y cumple con los parámetros de calidad editorial exigidos por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT), dependiente del CONICET. La distribución se hacía a través de Biblioteca Juan Filloy de la UNRC, en forma de Canje o donación, a 116 instituciones extranjeras y 218 nacionales (Universidades, Centros de documentación, Estaciones Experimentales, Asociaciones y otros). Según la información relevada hasta 2006, la revista recibió 361 contribuciones, de las cuales se publicaron 288 (80%), mientras que 73 (20%) no se publicaron (8% de rechazos y 12% de artículos retirados por autores voluntariamente para ser publicados en otro medio o por decisión editorial frente a la falta de respuesta a las obser-

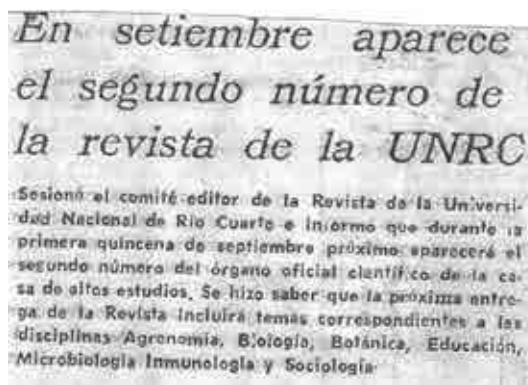
vaciones de los árbitros).

Las contribuciones se agruparon en cinco grandes áreas del conocimiento: Agronomía (45%), Ciencia Naturales (20%), Ciencias Humanas y Sociales (18%), Medicina Veterinaria (14%) y Ciencias Económicas (3%). En las mismas participaron más de 300 autores, muchos de ellos con varias contribuciones. Los volúmenes se adecuan a las contribuciones de acuerdo a dos grandes áreas: Ciencias Biológicas y Ciencias Sociales. No hay versiones digitales pero se consiguen en la Hemeroteca de la Biblioteca Juan Filloy de la UNRC. Una copia de la colección completa se encuentra en la Facultad de Agronomía y Veterinaria, en guarda del Ing. Víctor Ferreira, quien fue Presidente del Comité Editor de la Revista hasta 2011. Algunos artículos están disponibles en la web <http://catalogobiblioteca.ar/>.



Primeras hojas de la número 1 (vol. I) de 1981 y la número 47 (vol. 29) de 2009.

A modo de anécdota, podemos mencionar que entre los autores del primer artículo del primer número de la Revista se encuentra nuestro ex Rector Leonidas Cholaky, un apasionado por la UNRC, uno de sus más firmes y comprometidos trabajadores, orgullo de nuestra institución. El título de ese primer artículo es *Influencia de la Población de Plantas Sobre el Desarrollo y Rendimiento del Girasol (Heliantus annus L.)*.



Noticia en Diario el Pueblo anunciando el número 2 de la Revista. 31 de agosto de 1981, pág. 11.

2.2.2 Expedientes de divulgación científica. A partir de la búsqueda en el Sistema de Información pudimos identificar 26 expedientes que se ubican cronológicamente desde los años 1991 a 2015. En general, encontramos *actividades* referidas a *temas específicos* realizadas por diferentes dependencias, *Facultades o Secretarías*. Algunas tienen *carácter esporádico* y otras logran *continuidad* en el tiempo más allá de las gestiones, se vinculan a la comunicación científica entre pares y se reconocen iniciativas que intentan llegar a la comunidad no académica, como el caso de las Jornadas de Historia o Enfermería, ambas de la Facultad de Ciencias Humanas.

Desde el año 1990 al año 2000 encontramos dos expedientes, uno vinculado a otorgar apoyo para las *I Jornadas Anuales de Divulgación de Eventos Académicos*, y el segundo para reconocer gastos por la participación de un invitado a las *I Jornadas de Divulgación de Forestales* en la ciudad de Río Cuarto.

En el período de 2001 a 2010 identificamos once expedientes, siete de la Facultad de Ciencias Humanas que incluyen actividades como autorización para realizar la *V Asamblea Nacional Abierta de Educación Física* y la *II Jornada de Análisis y Divulgación de Prácticas de Educación Física*, la *I Jornada de Divulgación Científica* del Departamento de Enfermería, las *VI Jornadas de Análisis Divulgación de las Prácticas de Educación Física*; el *Ateneo de Divulgación sobre Trabajos de Investigación* del Departamento de Educación Física, el *II Encuentro de Divulgación Científica* del Departamento de Enfermería, el *Espacio para la Divulgación de Investigaciones en Educación Física en homenaje al día del derecho de jugar*, y las *III Jornadas de Divulgación de la Historia Local y Regional*. Dos de la Secretaría General vinculados a aprobar el *Proyecto de Divulgación Científica 'Saber Río Cuarto'* y la publicación de las actas de la *I Jornada de Divulgación Científica para Investigadores en Formación*. También encontramos un expediente de la Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional referido a la *I Jornada de Divulgación de Investigadores en Formación*, y uno de la Secretaría de Extensión y Desarrollo sobre la *I Jornada de Divulgación y Difusión del Museo Universitario*.

En el período 2011 a 2015 identificamos trece expedientes. Cuatro referidos a la *IV, V, VI y VII Jornada de Divulgación de la Historia Local y Regional*, y dos vinculados a las *III Jornadas de Divulgación Científica en Enfermería: el desafío de enfermería es conocer para cuidar* y *IV Jornadas de Divulgación Científica en Enfermería: la difusión de conocimiento optimiza el cuidado*, ambas de las Facultad de Ciencias Humanas. Desde el año 2013, se realiza la iniciativa de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales sobre las *Jornadas de Difusión de las Carreras* de esa Facultad (tres expedientes). Además, en 2015 la Facultad de Ingeniería autoriza una charla de divulgación científica a cargo de personal de la empresa INVAP, se reconoce la participación de docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales en actividades

de divulgación científica, y se aprueba la *I Jornada de Divulgación de Proyectos de Investigación y Extensión del Departamento de Educación Física*.

2.2.3 Análisis del sitio web de la UNRC. El análisis del sitio nos permitió identificar al menos dos tipos de propuestas relacionadas a la comunicación científica. Por un lado identificamos publicaciones en soporte gráfico y escrito, principalmente revistas y boletines. Por otro lado, encontramos iniciativas relacionadas con programas, proyectos y propuestas dependientes de la Secretaría de Ciencia y Técnica y de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales.

2.2.3.1 Publicaciones. Al ingresar al sitio de la UNRC encontramos diversos enlaces. En *comunicaciones* y luego en *publicaciones*, encontramos iniciativas como la *Revista Voces*, que tuvo por objetivo comunicar propuestas provenientes de nuestra Universidad. Según sus editores, el objetivo responde al planteo comunicacional de la UNRC de multiplicar nuestra presencia en el universo regional, nacional e internacional, a través de todas las formas que nuestra imaginación nos proponga y las oportunidades que nos ofrece la realidad. La filosofía editorial es ser un eje centrífugo y centrípeto que refleje la dinámica de una universidad activa y comprometida con su medio. Desde su número 17, de 1997, hasta la última que fue la número 27, en 2003, están disponibles en el sitio Web de la UNRC. <https://www.unrc.edu.ar/publicar/19/staff.htm>.

La *Revista PRISMA* comenzó a publicarse en 2009 con la idea-fuerza de ‘repensar’ la Secretaría de Extensión y Servicios de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UNRC. Se planteaba la necesidad de establecer un nexo entre la facultad y la comunidad. Por eso PRISMA es el resultado del esfuerzo de un equipo de trabajo que buscó abrir un nuevo canal de comunicación. Se centra en temas del ámbito académico y científico, con los graduados, estudiantes, docentes y no docentes, pero también pensando en la formación continua de los profesionales, contribuyendo así al desarrollo del sector agropecuario. Se propone generar un espacio de comunicación que se nutra constantemente del aporte de sus lectores, convencidos de que es la mejor forma de abordar esta realidad tan compleja en la que nos toca vivir. PRISMA continúa su marcha en la actualidad. Su última edición es la número 8 en abril de 2016. Se encuentra disponible en <http://www.avv.unrc.edu.ar/index.php/es/la-facultad/secretaria-de-extension>.



Tapa del número 1 de 2009 y el número 8 de 2016.

La Revista TEFROS es una publicación semestral del Laboratorio de Arqueología y Etnohistoria, Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas. Su objetivo fundamental es el de reconstruir lo que la comunidad científica denomina como la 'Gran Frontera Sur', a partir de una mirada interdisciplinaria propia de la Etnohistoria. Reúne las voces de especialistas nacionales y extranjeros, de todas las actividades del saber, para el conocimiento y la interpretación del espacio vital, físico, biológico, histórico, arqueológico y antropológico de la Gran Frontera Sur. Para cumplir con esa finalidad, la Revista pretende constituirse en un ámbito de interacción permanente, suficiente, necesaria y confiable, como para hacer de la producción etnohistórica una rama del saber interdisciplinario. En 2003 salió su primer número y continúa hasta la actualidad. Se editaron 21 números en 14 volúmenes. Se encuentra disponible en <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/index>.



Tapa del número 1 (vol. 3) de 2005 y el número 1 (vol. 14) de 2016.

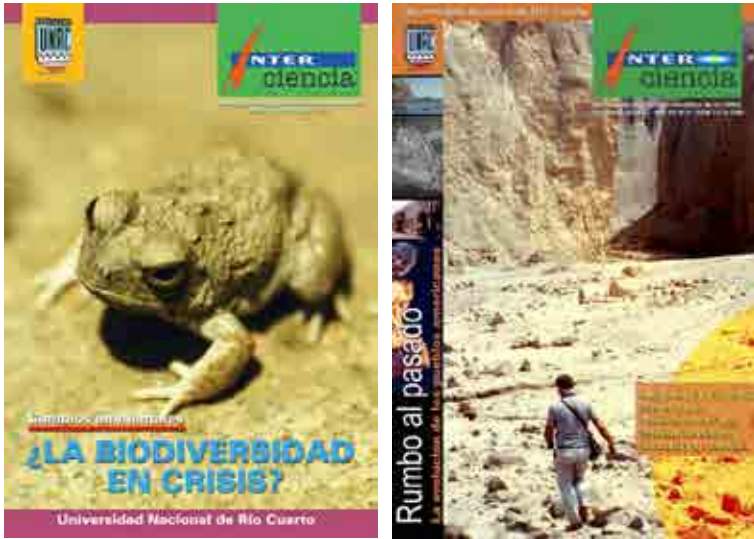
La Revista *Temas y Problemas de Comunicación*, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Comunicación y

el Centro de Investigaciones en Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, produjo 14 números desde 1993 hasta 2006. Como principal objetivo, se planteó mostrar la riqueza de la tarea de investigación en el campo de la comunicación. En especial, el trabajo desarrollado por los investigadores locales y su relación con distintos conocimientos, tradiciones y estilos de investigación. En 1997 fue reconocida como parte de la 'Red Latinoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura'. Se encuentra disponible, desde el número 6 al número 14, en <https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/dptocomunicacion/>.



Índice del número 4 (vol. 6) de 1996 y del número 12 (vol. 14) de 2005/2006.

Podemos decir que varias de las revistas mencionadas se presentan como medios de comunicación científica vinculadas más a la interacción entre pares. Sin embargo, considerando la CPC, identificamos la edición del Boletín de Divulgación Científica *Interciencia* publicado desde 1998 a 2003. El boletín constituía una propuesta de comunicación social de la ciencia, de acceso libre y gratuito, producto de una iniciativa conjunta entre la Secretaría General y la Secretaría de Ciencia y Técnica. En su primera edición se señala que *'La investigación científica y tecnológica es una de las actividades que dan sentido y trascendencia a una universidad, en la medida que sus resultados aportan al avance de la ciencia y sus aplicaciones contribuyen a la solución de problemas concretos de la sociedad (...) Resulta importante entonces que la universidad pública genere formas y medios para divulgar los resultados de las investigaciones que en ella se realizan'*. Se encuentra disponible en <https://www.unrc.edu.ar/publicar/intercienc/001/index.htm>.



Tapa del número 3 de 1999 y del número 6 de 2003.

2.2.3.2 Programas, propuestas y actividades. En el espacio que el sitio web de la UNRC destina a la Secretaría de Ciencia y Técnica, es posible identificar la propuesta de *Cultura Científica* que pretende constituirse en un espacio para acercar a la población los conocimientos producidos por el quehacer científico-tecnológico y motivar a la comunidad a participar en la investigación científica <https://www.unrc.edu.ar/cyt/cultura-cientifica.html>. El espacio se concreta a través de dos iniciativas. Una es *Ciencia al Espejo*, producido en el Departamento de Producción Audiovisual, que desarrolla una serie de programas televisivos sobre temas que constituyen puntos de unión entre resultados de investigaciones y sus vínculos con la comunidad regional. Los programas están disponibles para ser vistos en el sitio web y a través de youtube. La segunda propuesta es *Vox Populi*, que comparte los textos construidos por estudiantes y profesores de la UNRC, motivados por el desafío de traspasar los límites tradicionales de la lectura académica para acercarse a otros públicos lectores. Esta práctica representa un gran desafío ya que supone, por un lado, conocimiento profundo de los temas de investigación y, por otro, la capacidad de modificar la complejidad de esos textos para ampliar su campo de recepción. En la actualidad están inactivas.

Asimismo, la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales desarrolla el programa de *Divulgación Científica: Ciencia Ciudadana*, cuyo principal objetivo es comunicar, utilizando una diversidad de medios, el conocimiento científico a distintos públicos, recreando ese conocimiento con fidelidad y contextualizándolo para hacerlo accesible. El proyecto incluye además una serie de actividades tales como ARTEXactas, Ciencia Callejera, CineConCiencia, Conferencias, Ronda de Mate y Ciencia, entre las más destacadas.

La UNRC financia más de 300 (trescientos) proyectos de investigación. Es por eso que resulta de gran importancia apoyar institucional y económicamente iniciativas de comunicación científica que permitan que los saberes generados circulen y sean apropiados por toda la comunidad. Diversos han sido los esfuerzos en el compromiso por comunicar ciencias. En general, han estado referidos a temas específicos, dependientes de algunas Facultades o Secretarías. Algunos logran estabilidad en el tiempo y otros no. Podríamos decir que el eje de la discontinuidad caracteriza las propuestas, arriesgando que está relacionada a los tipos de gestiones. En los últimos 10 años, aproximadamente, se observan también esfuerzos por concretar la CPC a través de formatos desestructurados que apelan al diálogo, al encuentro, a la experimentación, a la interdisciplina, recurriendo para ello a diversos medios (cine, charlas, experimentación, talleres y otros).

El Ciclo Café Científico se plantea como un espacio de permanencia donde los investigadores de las diferentes Facultades puedan acercarse a dialogar, no sólo con pares sino con otras personas. Está planteado con el objetivo de ser parte de un espacio institucional más amplio, destinado a la CPC, que atraviese las propuestas de toda la comunidad. Busca presentar a la CPC como una *política universitaria*, destinada a diferentes sectores y con continuidad en las gestiones. En los siguientes párrafos comentamos la primera experiencia del Ciclo Café Científico realizada en 2015 y que continúa en 2016 con gran dinamismo.

2.3 EL CAFÉ CIENTÍFICO: UN CICLO DE CPC

El ciclo surge a raíz de la preocupación existente sobre el grado de desconocimiento de las prácticas científicas, y su contribución a la sociedad entre los ciudadanos que no se dedican a tareas de investigación científica. En este sentido, consideramos que realizar encuentros en espacios de la ciudad, a partir del diálogo, podía ser una valiosa herramienta de vinculación entre la Universidad y la comunidad en general.

El Ciclo surge como una iniciativa del Instituto de Extensión de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC y la organización social SEJUS. Cuenta con reconocimiento rectoral, el apoyo de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC y aval en modalidad de auspicio de la Facultad de Ciencias Humanas, como un proyecto de extensión de la Facultad.

Durante el año 2015, se realizó de manera mensual, en encuentros de una hora y media de duración. Los lugares de realización fueron cafeterías, centros culturales, clubes, el Teatro Municipal y la Universidad. Los encuentros realizados fueron:

Tecnología para Educar. Un desafío desde la Robótica.

Este café estuvo a cargo de Gustavo Cierra Coordinador de la Tecnoteca de la ciudad de Villa María. El invitado comentó los orígenes de la Tecnoteca, un espacio destinado a la educación no formal e informal con eje de sus acciones en la *robótica educativa* y el aprovechamiento de software libre para aprender contenidos de diferentes áreas. La Tecnoteca funciona como espacio de contención y aprendizaje para niños, adolescentes y adultos mayores de la ciudad de Villa María. Además es un referente de trabajo conjunto con las escuelas de la ciudad y región. En la charla Gustavo comentó algunas de las experiencias realizadas, como la participación de los estudiantes de escuelas en competencias internacionales y las modalidades de trabajo adoptadas por este espacio. Este primer encuentro se realizó en abril de 2015 en la cafetería céntrica “Letras con Café”.



Gustavo comentando sobre Robótica Educativa y Romina ofreciendo tips para ser más creativos.

¿Cómo transformarse en un científico creativo en 10 minutos? El segundo encuentro estuvo a cargo de la Dra. Romina Elisondo, docente de la UNRC e Investigadora del CONICET. En el encuentro, Romina comentó sus investigaciones sobre creatividad, presentó una serie de tips que invitaban a las personas a desplegar sus habilidades creativas. Comentó sus investigaciones con estudiantes de educación superior y sus investigaciones biográficas sobre científicos reconocidos socialmente. Luego de las exposiciones se abrió el tiempo de diálogo. Tres ejes guiaron la exposición: *la creatividad divino tesoro* (¿qué es, para qué sirve, cuál es su relevancia social, ética, entre otros); *las ciencias de la creatividad y la creatividad de las ciencias*; y *creatividad, ideas y vidas* (estudios biográficos de científicos). El encuentro se realizó durante el mes de mayo de 2015 en la cafetería céntrica de la ciudad.

Energía Solar: Hacia un futuro sustentable. Nos desafiarnos más, y decidimos invitar a científicos que estudian los mismos temas en universidades diferentes. Este encuentro estuvo a cargo de los Ing. Jorge Barral de la UNRC y el Ing. Mario Pierantonelli de la UNVM. Estuvo organizada en dos partes,

en la primera el Ing. Barral explicó qué era la energía solar y cómo funcionaban los calefones solares. También expresó su postura política respecto al tema. Luego el Ing. Pierantonelli, mostró el prototipo de auto realizado en la UNVM, explicó las investigaciones que se realizan sobre los gastos de energía en autos solares y mostró algunos modelos que se encuentran en el mercado internacional. El encuentro se realizó durante el mes de junio de 2015 en la cafetería céntrica de la ciudad.



Jorge y Mario, dialogando con el público presente.

Cuentos con Ciencia. Los cuentos de siempre, con tonada cordobesa. Esta fue la primera actividad destinada a niños. Estuvo a cargo de la Lic. Mariela López Cordera y el Diseñador Jeremías Di Pietro de CONICET Córdoba. Se realizó durante las vacaciones de invierno, desdoblado la actividad entre la mañana y la tarde. Durante la mañana se organizó en el Centro Cultural Mulato Mulé de Barrio Alberdi, sede de las actividades de la Asociación *La Cultural* que nuclea a niños y jóvenes en torno a actividades de murga, percusión, circo social, apoyo escolar, capacitación, voluntariado, etc. Durante la tarde, la propuesta se trasladó a la cafetería céntrica. A la actividad de la mañana concurrieron niños del barrio Ciudad Nueva que llegaron gracias a la colaboración de la organización SEJUS. Integrantes de la murga Mulato Mulé colaboraron en la organización de la actividad. También participó la narradora Alejandra Sagarraga, alumna del Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM), perteneciente a la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC. El núcleo de la actividad consistió en la narración de dos cuentos por parte de Mariela, mientras Jeremías aportaba desde el dibujo. Los cuentos se llaman '*La capuchita roja*' y '*Los tres chanchitos cordobeses*'. Los cuentos son versiones revisadas de los clásicos '*Caperucita roja*' y '*Los tres chanchitos*'. A través de los cuentos se explican resultados de investigaciones de diversos Institutos de CONICET Córdoba. Específicamente, en '*La capuchita roja*' se consideran resultados del Instituto de Diversidad y Ecología Animal y en '*Los tres chanchitos cordobeses*' del Centro experimental de la Vivienda Económica. El encuentro se realizó durante el mes de julio de 2015.



La capuchita roja en el Centro Cultural Mulato Mulé.

Astronomía en la noticias. Este encuentro estuvo a cargo del Dr. en Astronomía Guillermo Goldes, docente de FAMAFA de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante UNC) y coordinador de la Especialización en Comunicación Pública de la Ciencias de la UNC, e investigador de CONICET. La propuesta tuvo por eje realizar un recorrido por algunos hitos de la historia del pensamiento relacionado con la Astronomía, la ciencia más antigua, y la exploración del espacio, prestando particular atención a la forma en que esos avances clave fueron comunicados. El Dr. Goldes mencionó que la relación de la prensa con la ciencia es compleja y problemática, dado que suelen responder a lógicas e intereses diferentes, muchas veces contradictorios. Con la participación del público, se analizaron tendencias y ejemplos actuales de las aproximaciones que los medios masivos, y las agencias de noticias científicas, tienen sobre temas astronómicos. Se reflexionó sobre la visión que los medios transmiten y forman acerca de la ciencia, la Astronomía en particular. Se ensayaron algunas explicaciones sobre la particular predilección que los medios actuales manifiestan sobre temas astronómicos. Si los medios masivos se van paulatinamente alfabetizando en temas científicos, ¿es igualmente válido pensar que los organismos científicos han ido apropiándose de criterios propios de los medios masivos de comunicación? El encuentro se realizó durante el mes de agosto de 2015 en la cafetería céntrica de la ciudad.



Guillermo mostrando ejemplos sobre Astronomía.

Jornadas Educando al Cerebro en Río Cuarto. Nos propusimos más y más desafíos. Durante el mes de octubre convocamos al equipo de Educando al Cerebro en una jornada a pura ciencia. Educando al Cerebro es una propuesta que busca tender un puente entre la educación y la ciencia, tiene por objetivo compartir avances científicos en educación, aprendizaje, pedagogía y neurociencia con educadores, estudiantes, interesados y comunidad en general con el fin de mejorar diferentes problemáticas educativas actuales. Paralelamente, busca examinar de manera crítica la aplicación de diferentes metodologías y estrategias neuroeducativas en los diferentes niveles educativos. Está integrado por un equipo de científicos que brindan charlas por todo el país y cuyo aporte ha sido reconocido por CONICET, Universidades, Tecnópolis, diferentes Ministerios Nacionales y Provinciales, entre otros.

Con el equipo de Educando al Cerebro hubo ciencia en el Centro Cultural Alberdi, en el Teatro Municipal, en la cafetería céntrica de la ciudad, y en el Aula Mayor de la UNRC. Una de las actividades consistió en la presentación del libro REC de *Fabricio Ballarini*, que intenta explicar cómo funciona la memoria, por qué recordamos y por qué olvidamos las cosas. La otra actividad estuvo centrada en diferentes charlas, donde participaron estudiantes, docentes de nivel medio y universitario, investigadores y público en general. Se abordaron temas muy diversos, desde una perspectiva lúdica y humorística:

El efecto de la novedad como estrategia educativa. El Dr. Fabricio Ballarini ofreció herramientas basadas en descubrimientos con base pseudocientífica, enfatizando en el papel de la novedad y la sorpresa en los contextos escolares y su influencia en los procesos de aprendizaje y memoria.

El Gato y la caja. El Lic. Pablo González, el Lic. Facundo Álvarez Heduan, y Diseñador Juan Manuel Garrido nos contaron sobre sus experiencias en CPC. Ciencia, arte y humor pueden ser tips para contagiar a las personas el gusto y la curiosidad por el pensamiento científico.

Los peligros de no vacunarse. El Médico Veterinario Ezequiel Arrieta nos ayudó a comprender cómo funciona nuestra sistema inmunológico, cuál es el papel de las vacunas y por qué es una responsabilidad colectiva vacunarse. Empleando herramientas de teatralización y humor para hacernos pensar sobre los riesgos sociales de no vacunarse.

Neuromagia ¿Qué nos enseñan los magos (y la ciencia) sobre el funcionamiento de la mente. El Dr. Andrés Rieznik presentó distintos trabajos ideados y realizados por magos profesionales y científicos cognitivos para el entendimiento de la mente humana. En particular, se focalizó en la toma de decisiones y el concepto de 'forzaje psicológico' de los mentalistas, sus correlatos fisiológicos y neuronales y lo que revelan sobre el libre albedrío y la conciencia.

Las neuronas estuvieron activadas al 100% y las jornadas recibieron la convocatoria de 1300 asistentes, aproximadamente. La articulación institucional fue un componente a destacar en esta actividad. A partir de la intención de llevar la ciencia a distintos públicos, se trabajó colaborativamente con la Federación Universitaria de la Universidad, la Facultad de Ciencias Humanas, el Ministerio de Educación de la Provincia, la Municipalidad de Río Cuarto, la Universidad de Villa María, el Colegio Santa Eufrasia, SEJUS, entre otros.



Imagen 6. Fabricio y Andrés engañándonos a todos...Sobre magia y neurociencias...

Carreros relocalizados, experiencias de un cambio. La actividad consistió en la proyección del documental denominado *Carreros relocalizados, experiencias de un cambio*, elaborado por un equipo de investigadores de la UNRC. Es un material multimedia que se pone a disposición de docentes y alumnos de las escuelas primarias y secundarias de nuestro país así como de otros educadores y animadores sociales interesados. Comprende un audiovisual y un cuadernillo que tienen por principal objetivo colaborar en las actividades de enseñanza de las ciencias sociales y el continuo estudio y reflexión sobre nuestras diversas realidades socio-culturales. El video ofrece un conjunto de imágenes y testimonios sobre la experiencia de relocalización o traslado forzoso de varios carreros y sus familias desde las costas del Río Cuarto hacia otro sector de la ciudad homónima. Toda relocalización urbana supone una experiencia de vida muy compleja y su comprensión involucra a una serie de cuestiones que pueden analizarse también en particular, aún cuando entrelazadas participan de ese todo. Las imágenes y testimonios presentados pertenecen a la ciudad de Río Cuarto. Sin embargo el fenómeno socio-cultural que se retrata está presente en muchas ciudades de Argentina y también de la mayoría de los países latinoamericanos. Cabe destacar que estuvieron varios de los miembros del equipo de investigación liderado por el Dr. Edgardo Carniglia y el Dr. Gustavo Cimadevilla. Este encuentro se realizó durante el mes de noviembre de 2015 en la cafetería céntrica de la ciudad.



Gustavo y Edgardo invitando a los participantes a reflexionar sobre los carreros.

Cada encuentro se configuró de un modo particular, participó público diverso, y de cada realización pudimos conocer qué le gustaba a los participantes, por qué se acercaban a aprender sobre ciencia. En el siguiente apartado queremos compartir líneas generales sobre los aspectos valorados por el público.

3. VALORACIONES DE LOS PARTICIPANTES

Para conocer las características del público que asistía a cada encuentro del Café Científico, elaboramos un cuestionario. El instrumento nos permitió identificar las ocupaciones de las personas, el sexo y la edad. El cuestionario era de respuesta individual y anónimo. Además, consultábamos por qué medios se habían enterado del evento, qué era lo que más les había gustado, qué modificarían, qué otros temas les interesaban y si deseaban realizar algún otro comentario. En general, las personas respondieron el cuestionario. Compartimos algunas respuestas sobre los aspectos destacados del Ciclo.

El público que participó de los encuentros fue variando según los temas. Observamos que en el primer encuentro referido a robótica educativa se acercaron mayormente docentes de nivel medio o primario. En tanto que en el Café referido a energía solar, hubo más cantidad de hombres que de mujeres. En el de creatividad y ciencia, más cantidad de jóvenes relacionados con actividades de investigación. Vale decir, el público varió de acuerdo al interés y la curiosidad que generaba el tema, de manera particular en cada persona.

En el desarrollo del Ciclo, los participantes destacaron diversos aspectos como positivos. *El clima y ambiente generado.* En este tipo de respuestas, se destacaron aspectos como lo agradable del lugar elegido desde la atención, el confort y la estética hasta el ambiente informal, de charla y de diálogo con los investigadores.

Es un ambiente muy cálido que ofrece buen confort. Es original. El ambiente informal. (X, en Tecnología para educar. Un desafío desde la robótica).

El tema del café y la disposición de los investigadores. En general, el público valoró, el tema elegido para cada café, la disposición de los investigadores a responder preguntas, a contar aspectos de su trabajo, las modalidades de exposiciones y los recursos empleados para las mismas (imágenes, videos, etc.), entre otros.

Me gustó mucho la presentación, la forma de expresarse del invitado, ya que fue accesible y entretenido (N, en Astronomía en las noticias).

La iniciativa del café científico. El público, destacó la iniciativa de café científico como valiosa, solicitando que se generen más espacios de ciencia, cultura y educación. También piden mayor difusión de estas iniciativas.

Me pareció muy interesante. Estuve viendo los otros temas y creo que Río Cuarto necesita estos espacios para escuchar y cambiar ideas. Hay que organizar más eventos como estos (G, en ¿Cómo convertirse en un científico creativo en 10 minutos?)

En general puede observarse que la percepción de las personas que asistieron al café coincide con el espíritu que lo origina. El gusto por escuchar, el ambiente informal, la posibilidad de informarse y aprender, el compartir experiencias, el poder preguntar y preguntarse, conocer a nuestros científicos e investigadores y las tareas que realizan.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Comunicar ciencia, no es tarea sencilla ni desafío pequeño. Como observamos en el recorrido histórico realizado por las distintas iniciativas, la UNRC ha desarrollado diversos esfuerzos y ha empleado distintas estrategias para lograr comunicar el quehacer científico a la sociedad. Una característica de la CPC en la UNRC es el atravesamiento del eje *continuidad-discontinuidad* relacionado a gestiones, momentos históricos, políticas universitarias particulares.

La continuidad del ciclo en 2016 está marcada por la gran cantidad de propuestas recibidas de parte de los docentes investigadores de la UNRC, más de 20, sumado a la firma de un protocolo con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para desarrollar el *Ciclo Café Científico en las escuelas*.

En 2016, luego de 45 años de vida de la UNRC, pensamos que la CPC debe constituirse en una *política universitaria estable* en el tiempo, comprometiendo a todas las dependen-

cias de la UNRC.

Iniciamos un camino con muchas ganas, pasión, compromiso y responsabilidad. Somos conscientes de que el desafío es grande y que en el camino a veces presenta dificultades. El financiamiento económico, el reconocimiento de las actividades de CPC, el esfuerzo continuado y estable, son algunos obstáculos con los que tuvimos que lidiar y que estamos superando, gracias al apoyo institucional y al entusiasmo de los docentes-investigadores de la Universidad.

Llegados a este punto, nos gustaría compartir una reflexión de Bruner (2013) en un artículo titulado *Hay vida en la torre de marfil. Señales de humo desde un laboratorio de evolución humana*. En el artículo el autor plantea que la CPC suele presentar el dilema entre calidad y cantidad.

En general, cuando comunicamos ciencia lo hacemos con el anhelo de querer llegar a la mayor cantidad de personas posibles. Pero, llegar a la multitud no quiere decir ofrecer una imagen distorsionada y edulcorada que intenta atrapar la atención de la gente, sino contar al público los retos y los factores que vive la ciencia en un momento histórico y contexto dado. La CPC no debería ofrecer respuestas, sino interrogantes. Menciona el autor:

Una charla ciudadana tiene éxito cuando la gente se va a casa sabiendo no saber, con nuevas cuestiones que no se había planteado, y sin la presunción de haber entendido en media hora lo que miles de personas no han entendido en siglos (Bruner, 2013: 37).

El desafío nos invita a seguir intentándolo. Desde la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC, estamos convencidos que las estrategias pueden ser diversas para generar en los ciudadanos nuevos interrogantes, para comprender las sociedades en las que vivimos. Desde la CPC puede generarse gusto y curiosidad por las ciencias.

Nos gustaría finalizar este escrito con una frase que invita, entusiasmo y que, según Pablo Zarta del blog el Gato y la Caja, fue expresada por Galileo Galilei. No tendríamos recursos para demostrarla científicamente, pero igual queremos compartirla: *Aprender, dudar, comprender, cuestionar. abrazar ese ratito de verdad; disfrutarlo y cascotearlo a preguntas, ya sea para matarlo o para hacerlo más fuerte. Mirar el Universo con asombro e insolencia, y contarle al mundo cómo se siente. El mayor peligro de la curiosidad es que es contagiosa.*

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, E (2013). *Hay vida en la torre de marfil. Señales de humo desde un laboratorio de evolución humana.*

En Comunicación Social de la Ciencia. Estrategias y retos. Editora Barros del Río, M Amor. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología y Obra social la Caixa. Disponible en <http://www.cenieh.es/sites/default/files/files/librocomunicacionsocialdelaciencia2013.pdf>. Consultado 21/03/16.

Cazaux, D (2010). La comunicación pública de la ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n65/actual/dcasaux.html>.

Cerejeido, M. 1997. *¿Por qué no tenemos ciencia?*. México. Ed. Siglo veintiuno.

SITIOS WEB CONSULTADOS

Blog Cuaderno de Cultura Científica. Disponible en <http://culturacientifica.com/sobre-el-cuaderno>. Consultado 21/03/16.

Cuentos con Ciencia. Disponible en <https://www.facebook.com/cuentosconciencia/?fref=ts>. Consultado 21/03/16.

Educando al cerebro. Disponible en <https://www.facebook.com/educandoalcerebro/>. Consultado 21/03/16.

El gato y la caja. Disponible en <https://www.elgatoylacaja.com.ar/>. Consultado 21/03/16.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e innovación Productiva. *Café de las ciencias*. Disponible en <http://www.mincyt.gob.ar/divulgacion/ciclo-de-charlas-cafe-de-las-ciencias-10105>. Consultado 21/03/16.

Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <http://www.unc.edu.ar/investigacion/programas/programa-de-divulgacion-cientifica/cafe-cientifico>. Consultado 21/03/16.

Tecnoteca. Disponible en <https://www.facebook.com/tecnoteca.mvm/?fref=ts>. Consultado 21/03/16.

Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en <https://www.unrc.edu.ar/>. Consultado 29/7/16.

15.

Comunidades y contextos en LAS PEDAGOGÍAS LOCALES

Oswaldo Ariel Chauqui¹

EL PRESENTE ARTÍCULO pretende aportar a la construcción de una Pedagogía local que revise, desde la visión educativa crítica del Sur, las praxis, roles, sentidos, alcances, límites, deudas y desafíos del extensionismo universitario contemporáneo en nuestro país. Ello, a partir de la casuística singular que representa la experiencia transitada por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en la institucionalización de las Prácticas SocioComunitarias (PSC). Iniciativa institucional que se tornó precursora en el ámbito nacional. A su vez la importancia de la temática elegida remite, en términos regionales, tanto a la génesis institucional como a la reconstrucción de la pertenencia territorial asumida por la UNRC. Sinergias que remarcan el protagonismo cultural, geográfico e histórico que deben tener los pueblos que conforman la región donde se emplaza una Universidad pública. Y que a la vez, reclaman la necesidad transversal de nutrir continuamente la vinculación entre el medio social y la academia. Impronta con la que se pensó, creó y proyectó a la UNRC. De este modo, en un primer momento, se presenta el caso mencionado desde su historicidad. A partir del mismo se desarrolla, seguidamente,

¹ Profesor en Cs. de la Educación (UNSA) y Maestrando en Educación (UBA), investiga sobre extensión universitaria en Argentina y se desempeña como consultor en varias instituciones de formación docente.

un conjunto interrelacionado de notas analíticas alrededor de la tríada vincular Comunidad, Contexto y Universidad. Para incorporar, finalmente, una serie de reflexiones que, a modo de ecos de la experiencia desplegada por la UNRC, pretende desentrañar otros posibles pensamientos y movimientos a favor de una Universidad extensionista que se busque a sí misma emancipatoria y contrahegemónica.

1. Presentación

“La universidad se centra exclusivamente en el saber científico. Hay que traer el saber popular para dentro de la universidad. Esto lo llamo extensión al revés. No es llevar la universidad para afuera, es traer lo que está fuera para adentro. Y eso obviamente es muy complejo porque nuestros programas de estudio fueron organizados en contra de la ecología del saber. Por eso de alguna manera tendremos durante algún período transicional que crear la contra-universidad dentro de la universidad, y quizás ustedes estén interesados en ese proceso”

Boaventura de Sousa Santos, conferencia “Descolonización Epistemológica del Sur” (0:51:58), UACM, 11 de octubre de 2.013

El presente artículo pretende aportar al compromiso social de difundir una Pedagogía local que revise, desde la óptica de la Educación crítica del Sur, las praxis, roles, sentidos, alcances, límites, deudas y desafíos del extensionismo universitario contemporáneo en nuestro país.

En este escrito, dicho análisis será re-construido a partir de la casuística singular que convida la experiencia transitada por la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) mediante la institucionalización de las Prácticas SocioComunitarias (PSC). Una iniciativa que se tornó precursora en el ámbito nacional.

A su vez la importancia de la temática elegida, remite tanto a la génesis socio-institucional como a la construcción de la pertenencia territorial asumida por la UNRC. Lo que remarca la participación cultural, geográfica e histórica de los pueblos que conforman la región donde está emplazada dicha universidad. Praxis que reclaman la importancia central de nutrir continuamente la vinculación entre medio social y academia. Impronta con la que se pensó, se creó y se proyectó a dicha Universidad.

En igual sentido, abordar la extensión en términos territoriales hace a la interpelación de las políticas y los fundamentos de un extensionismo que se pretende localmente significativo; a la luz del contraste entre la proclama de una federalización igualadora del sistema universitario y las disparidades regionales universitarias existentes² en nuestro país.

² Muestras de ello fueron los movimientos de reclamos y tomas de rec-

Donde la extensión no está exenta de las diferencias existentes en el mapa académico³.

Para el desarrollo del trabajo, interesó además, recuperar los aportes que en torno al eje Universidad y territorialidad han desarrollado de manera profusa e incisiva Boaventura de Sousa Santos, Silvia Llovomatte, Antonio Gramsci, Hugo Zemelman, Santiago Castro Gómez y Darcy Ribeiro, entre otras/os. Coincidiendo con De Sousa Santos (2007) en la necesidad de revitalizar la legitimidad de la Universidad Latinoamericana en el marco de una reforma contra hegemónica de la Universidad pública.

Desde una perspectiva ampliada, entonces, la problemática socioeducativa que se toma como objeto de pensamiento y reflexión alude a la actualidad de la extensión universitaria en Argentina, entendida esta como herencia y legado del movimiento reformista de 1918. Recuperando para ello los aportes que a partir de una identidad dinámica y desde su historicidad colectiva realizó la UNRC para redimensionar dicho legado en contextos contemporáneos.

De este modo, en un primer apartado, se presenta el caso mencionado desde su trayectoria histórica. A partir del mismo, seguidamente, se desarrolla un conjunto interrelacionado de notas analíticas. Por último, se incorpora una serie de reflexiones que a modo de ecos de la experiencia desplegada por la UNRC pretende abrir otros posibles pensamientos y movimientos en praxis de extensión universitaria.

2. Las PSC en La UNRC: un devenir prospectivo de la extensión

El 31 de octubre de 1969, convocados por la Municipalidad de Río Cuarto, un conjunto de instituciones de dicha ciudad cordobesa acuerdan en Asamblea Pública integrar las comisiones denominadas Pro Universidad Nacional en Río Cuarto.

En tanto que el 1 de mayo de 1971, siguiendo la historización realizada por Bonetto (2009), se firma públicamente frente al Palacio Municipal de Río Cuarto la Ley nacional N° 19.020 que promulga la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto dentro de un programa de adecuación de la enseñanza universitaria a las necesidades del desarrollo y como respuesta a un fuerte movimiento social y local que permitió una de las conquistas culturales y educativas más trascendentales en la región. Posteriormente, se obtiene en donación el te-

torado de la UNLAR, UNSA y UNT durante el año 2.013.-

3 Diferencias de índole presupuestario, de oportunidades de formación a nivel de postgrado, entre otras. Asimismo, se considera que la comprensión cabal de dichas desigualdades requiere de estudios posteriores que aborden de manera detenida estas diferenciaciones, sus causas y efectos.-

rreno dónde se emplazaría el complejo edilicio universitario.

Posteriormente, el 21 de agosto de 1972, reunida la Comisión Fundadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto, dejaría impregnada en el acta correspondiente la herencia y el legado que la incipiente institución universitaria debería asumir como propia en relación a su vinculación con la comunidad y el contexto local que la forjó. De este modo el Artículo 2° en dicho documento enunciaba como objetivo transversalmente constitutivo de la identidad institucional: *“Contribuir a mantener, establecer y vigorizar los lazos de unión de la Universidad Nacional de Río Cuarto con la Comunidad a la que debe servir”*⁴

A treinta y siete años de la Ley N° 19.020 la Resolución Rectoral N° 226 del año 2008, aprueba el Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI) denominado “Incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo”. Con esta decisión; los movimientos y trayectos recorridos por la UNRC en respuesta a sus mandatos fundacionales y en atención a las necesidades de sus comunidades, dieron muestra de una revitalización epidérmica a su génesis social, al modo de un iceberg identitario que permanecía en movimiento latente.

Sobre el devenir dinámico de ésta política pedagógica precursora, es menester señalar que en agosto del 2009 se llevaron a cabo en el ámbito de la UNRC las Primeras Jornadas de Prácticas Socio-comunitarias Solidarias en la Educación Superior, organizadas por la Secretaría de Planificación y Relaciones Institucionales como actividad dentro del PIIMEI, cuyo eje central de convocatoria aludía precisamente a la incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo oficial universitario local.

En dicha reunión a la vez que se discutieron, se visibilizaron diversos proyectos de aprendizaje-servicio, extensión, responsabilidad social al medio, etc.; cuyos recorridos se sustentaban en las iniciativas voluntarias por parte de estudiantes y docentes interesados.

La amplia respuesta y participación registrada en este encuentro, por un lado, así como la visualización de una multiplicidad de experiencias desarrolladas por los equipos extensionistas de las distintas Facultades, por otro lado, evidenciaron la necesidad de motorizar definitivamente la consolidación institucional de esa colectividad de pensamientos, voluntades y prácticas acerca de la praxis extensionista local.

Otra veta que intervino en la dinámica constitutiva que se relata, remite al deber que la Universidad como institución educativa tiene de mirar-se hacia adentro, de modo tal de permitir-se ser interpelada. En ese sentido, re-convirtiendo la concepción tradicional de claustro académico que encierra

4 Extraído de copia fascímil del acta aludida, disponible en: <http://creaciondeunrc.blogspot.com.ar/>

e inhibe; la UNRC en el año 2009, llevó adelante un proceso de auto-evaluación curricular sobre los planes de estudios de ciertas carreras donde la mirada del estudiante tomó un rol protagónico. En tanto que las mayores necesidades y demandas señaladas por el sector estudiantil apuntaron a la importancia irrenunciable de contar durante sus trayectorias educativas de grado con más espacios de praxis en contacto directo con los escenarios y las realidades intrínsecas a los ámbitos de desempeño profesional y laboral.

Como parte trascendental de este proceso plural y comunitario, el 16 de diciembre de 2009, el Consejo Superior de la UNRC aprobó la Resolución N° 322 con la que concretizó la inserción institucional de las Prácticas Socio-comunitarias al interior de las distintas cátedras de todas sus carreras.

En su implementación, esta innovación posibilitó su inscripción versátil como estrategia formativa. En tanto que los equipos docentes podían incorporarla mediante distintos formatos pedagógicos: módulos, seminarios, talleres, asignaturas, espacios de prácticas profesionales, entre otros.

Al respecto, se señala que la iniciativa efectivizada por la UNRC constituyó una de las primeras experiencias que en materia de Pedagogía universitaria argentina institucionaliza en el currículum universitario, una nueva legitimidad valorativa y formativa del campo de la Extensión⁵. Ya no subvalorada ni librada a la buena voluntad de algunos miembros de la comunidad universitaria. Lo que en gran medida aportó para la sustentabilidad de la decisión colectivamente adoptada.

Mientras se desarrollaba esta dinámica de renovación extensionista en la UNRC, en el plano nacional se registra la habilitación, en el año 2011⁶, de la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado como parte de la estructura técnica de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. Signo que puede leerse como un grado concreto de arraigo y avance de la concepción y de la práctica extensionista en las políticas educativas centrales. Al subsanarse desde la esfera política-administrativa, parte de la deuda histórica existente, respecto al estatus secundario que se le asignaba habitualmente⁷.

Continuando con la historicidad de las PSC, se destaca entre los fundamentos y propósitos que persigue, la pretensión de que los estudiantes aprendan los contenidos de las

5 El movimiento enunciado como institucionalización de las Prácticas Socio-Comunitarias en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto fue reconocido con el Primer Premio Presidencial Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior 2010. Disponible en: http://www2.me.gov.ar/edusol/boletin_28.html#3

6 Fecha de creación: 10 de diciembre de 2011.-

7 Asimismo, se hace notar la decisión política de posibilitar y fomentar la participación como miembro de los equipos universitarios de voluntariado, a los estudiantes que cursan en Universidades Privadas; lo que se analiza como un indicador positivo de accesibilidad y articulación en las prácticas extensionistas. Dicha decisión se publica en las bases de la convocatoria ordinaria del año 2013.-

asignaturas correspondientes a la vez que realicen proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas con acentuada perspectiva local. En igual sentido se subraya que las líneas temáticas prioritarias que se plantean desarrollar, sustentadas en criterios de flexibilidad y amplitud, permiten precisamente el abordaje y la inclusión de los diversos campos disciplinares y de conocimientos que tienen lugar en la UNRC [1. sociales (salud, educación, trabajo, vivienda, organización social, pobreza, discapacidad, etc.); 2. medio ambientales (contaminación, degradación de suelos, incendios, energías alternativas, etc.); y/o 3. económico-productivos (organización de micro emprendimientos, economía social, nuevos modelos de producción, soberanía alimentaria, etc.)].

Asimismo, en la planificación de las PSC se promueve que en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos converjan diversos actores e instituciones: instituciones educativas, de la salud, colegios profesionales, vecinales barriales, organismos públicos, estado, medios de comunicación locales, entre otros⁸.

Finalmente de la última convocatoria, realizada en el año 2015, resulta válido señalar que en la priorización de ejes problemáticos fueron tomados en cuenta las temáticas socio-comunitarias identificadas por el Consejo Social de la UNRC en las Jornadas de Cooperación y Trabajo Multisectorial, realizadas entre noviembre y diciembre de 2014 en el marco de relevamiento de las prioridades institucionales para la investigación y sugerencias realizadas por la Mesa de PSC⁹. Esto no impidió que las Facultades incorporaran otros ejes problemáticos debidamente justificados en sus articulaciones con organizaciones del estado y de la sociedad y en sus planes de desarrollo institucional.

De este modo, al ser revistada críticamente la actividad extensionista reseñada, se puede sostener que la UNRC y sus actores locales y comunitarios, realizaron un aporte central para instalar otra mirada y otro hacer respecto a sus praxis junto al medio. Al mismo tiempo que el debate y el intercambio institucional desarrollado con-movió al pensamiento, sobre las formas y el fondo, en cómo Universidad y Comunidad interaccionan más allá de los cercos.

Al despegarse la discusión de una mirada endogámica y ensimismada sobre la extensión, se possibilitó otra perspectiva que promueve un enfoque integral e integrador de la misma. De la mano de las contribuciones formativas y del espíritu de retroalimentación que aportan las praxis extensio-

⁸ En tal sentido, el 5 de mayo de 2016, se desarrolló una reunión entre la UNRC e instituciones de su medio local, donde abordaron e intercambiaron las distintas propuestas que en materia de prácticas socio-comunitarias le interesan a las instituciones sociales que se desarrollen en sus ámbitos así como aquéllas que a la Universidad le interesa llevar adelante.

⁹ Estos ejes son: Salud, Violencia, Educación, Mundo del Trabajo, Economía Social, Medio ambiente, Procesos de inclusión/exclusión.-

nistas a la docencia e investigación universitaria de manera focalizada y a la vinculación comunitaria de modo ampliado.

Asistimos, entonces, mediante ésta re-vinculación entre las distintas comunidades de aprendizajes que se dan cita en las Prácticas Socio-comunitarias: comunidades vecinales y territoriales, estudiantes en formación¹⁰, equipos de cátedra; a una contribución importante para el movimiento emancipatorio de la Extensión en particular y de la Pedagogía universitaria en general¹¹.

A partir de la experiencia reseñada, a continuación, se busca desentrañar analíticamente los alcances que las PSC tienen para el pensar de la Pedagogía universitaria; en tanto constituyen un aporte que va más allá de la mirada pregonada por la mera casuística, que busca circunscribirla a sí misma.

3. APUNTES EN PEDAGOGÍA CRÍTICA

DOS NOTAS TRANSVERSALES DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: COMPLEJIDAD Y FORMACIÓN

La extensión como vertiente sustancial de la institución universitaria se halla intrínsecamente emparentada con dos notas transversales de su existencia: su complejidad y su vinculación con la formación.

En tal sentido, focalizar el discurrir analítico en la función, la trascendencia y las restricciones del extensionismo es dar cuenta de un pensamiento complejo sobre tal objeto, adhiriéndonos de este modo al paradigma de Edgar Morín (1.995)

“... Es indispensable, por una parte, complementar el pensamiento que aísla con un pensamiento que une. Complexus significa “que está tejido junto”. El pensamiento complejo es un pensamiento que trata a la vez de vincular y de distinguir – pero sin desunir (...). Así el objetivo de la complejidad es, por una parte, unir (contextualizar y globalizar) y, por otra, recoger el reto de la incertidumbre...”¹²

Continuando con el paradigma de la complejidad como referencia para el análisis; se hace necesario identificar

10 Al respecto, se pretende que los estudiantes aprendan actitudes solidarias junto con los contenidos de las disciplinas, a la vez que aprenden competencias propias de sus respectivas prácticas profesionales que le faciliten una futura inserción laboral autónoma, crítica y solidaria.-

11 En tal sentido se señala el carácter precursor de esta iniciativa impulsada por la UNRC. En tanto que a posterior de la política pedagógica reseñada se registran la motorización de iniciativas institucionales similares llevadas a cabo, con una diversificación de formatos, por otras Universidades: Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional General Sarmiento, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Rosario.-

12 Ver Morín, Edgar (1995).-

algunas categorías condensadas en los apartados que se desarrollan a continuación y presentadas al modo de notas a [des]agregar, ciertamente inconclusas y discutibles; pero necesarias para deliberar y sistematizar la experiencia desarrollada.

Pues la extensión también requiere y demanda pensamiento. Al modo de hacer un alto reflexivo en el recorrido mientras se transita el paso siguiente. Ello es asirse del espejo retrovisor estando en marcha. Es reflexión y pensamiento en las praxis extensionistas. Una vuelta sobre sí, como lo plantea Giles Ferry (1997) “... *Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras de hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo (...)* Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación...”¹³

Es así que también se argumenta a favor de la extensión como una mediación privilegiada para la formación. En tanto su condición de ámbito para la intervención responsable sirve para la formación de los sectores que intervienen, sean o no universitarios.

*“... la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión... Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo...”*¹⁴

De este modo los encuadres de las praxis extensionistas (tiempos y ámbitos donde tienen lugar), habilitan la posibilidad para que las/os implicados: Comunidades y Universidad se re-vinculen con sus propias realidades situacionales al modo de des-aprender/de-formar/re-formar/re-dimensionar los aprendizajes aprehendidos¹⁵. Todo esto al modo de un acto de arrojo colectivo en el sentido planteado por Jean Claude Filloux (1996):

“... También habría que hacer intervenir un concepto que me parece interesante, que es la relación entre la reformatión en la línea de Bachelard, o sea, crear nuevas formas en los formados, asociado a la idea de aventura. Aventura quiere decir ir hacia algo que uno no sabe qué va a hacer, arriesgar, correr riesgos...”

“... La formación como aventura, es decir, la aventura para mí, para el otro, como aventura común. Esta idea de co-experiencia, de una aventura con otros. Como verán estoy complejizando el

13 Ver Ferry, Giles (1997).-

14 Opt. cit. pp: 54-55.-

15 Con la denominación de prácticas aprehendidas, se incluye tanto al saber teórico, al saber práctico y al saber ético: “saber saber”, “saber hacer”, “saber ser”.-

concepto de intersubjetividad y ahora llegamos a la aventura en común...”

¿Una epistemología y una ética de la extensión universitaria?

El caso de la UNRC, traído al análisis, nos plantea que la relación entre Extensión universitaria, Epistemología y Ética presenta ciertas interrogantes a las cuales atender:

¿Están teniendo impacto real las prácticas de extensión universitarias en las comunidades?, ¿las modifican?, ¿y en las universidades?, ¿en qué dirección están impactando?

¿Se vive a la Extensión Universitaria como un espacio privilegiado de confrontación de conocimientos?, ¿qué hacemos con estas contrastaciones?, ¿se produce un conocimiento distinto en los espacios de Extensión Universitaria, donde se topan el conocimiento académico con el no académico; y que a su vez no es ni el uno ni el otro?, ¿podemos dar cuenta del mismo?, ¿la extensión, entendida como praxis, en qué forma interpela a la construcción de los conocimientos de la academia?

En tal sentido, desde la mirada de De Sousa de Santos (2007), la extensión se presenta como un campo propicio para hacer realidad la transición que el pensador portugués llama el traspaso de un conocimiento universitario a un conocimiento pluriuniversitario:

“el conocimiento universitario fue a lo largo del siglo XX un conocimiento disciplinar, descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas que deben resolverse”

“el conocimiento pluriuniversitario es un conocimiento contextual... es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento”

La diferencia entre una y otra concepción no es inocente, puesto que se disputan cuestiones sustanciales; al discutirse cómo concebimos la generación del conocimiento y la monopolización ó participación abierta e inter-direccional en su construcción. En palabras propias del autor: *“Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia”*.

EXTENSIÓN DESDE LOS 90' a LOS TIEMPOS ACTUALES

En la década de los 90', la Universidad pública también fue sometida a los procesos de mercantilización y de intervención estatal mínimo, marcados fuertemente por el alejamiento del financiamiento público estatal [sustentado por entonces en los principios económicos de *eficiencia y equidad*] y por la legitimación normativa de obtener fondos financieros adicionales privados por fuera del tesoro nacional [Ley de Educación Superior N° 24.521/1995, Título IV, Capítulo 4, Sección 3, Arts. 58 y 59 inc. c)]. Todo ello, con los consecuentes debates acerca de su autonomía institucional al quedar la Universidad expuesta a la dependencia y condicionamiento por parte de los intereses privados aportantes.

Hoy: ¿cuáles son las marcas que ha dejado dicho trastocamiento en la Extensión Universitaria? ¿la Universidad extensionista, en estos 25 años, ha escapado totalmente a ese proceso?

Desde la idea generalizada que señala a la Extensión Universitaria como un abrirse de la Universidad Pública al medio: ¿Implicará exponer/volver vulnerables las Universidades a los pedidos de los sectores hegemónicos/empresariales? ¿Una universidad a pedido de clientes?

Más aún, ¿nombramos lo mismo cuando hoy se habla de Responsabilidad Social como sinónimo o en reemplazo de Extensión Universitaria? Ante estas interpelaciones, planteamos que el desafío colectivo que se presenta es la co-construcción alternativa de una Extensión universitaria que no sea funcional al capitalismo global (Samir, 2011; Sennett, 2006). Que posea una utilidad, sí; pero una utilidad contra-hegemónica (De Sousa Santos, 2006).

De este modo, el apartado acerca el debate de si el extensionismo puede resultar también una puerta que abre la Universidad hacia el financiamiento de empresas ó multinacionales que responde a sus propios intereses particulares y privados. Quedando así la Universidad teñida de una contradicción respecto a su autonomía científica y pedagógica. En tanto sus praxis extensionistas, solventadas con fondos y capitales privados, respondiesen o estuviesen supeditadas a la definición de los valores y objetivos empresariales que las financian. Lo que constituye un modo sigiloso de colocar la Universidad al servicio del sector empresarial.

De ser así, asistiremos a un modo de cooptar y asirse por parte de terceros privados, del campo de la extensión universitaria [y de los actores implicados], como una mediación que actúa cual intelectual orgánico que, en tal caso, defiende y legitima los intereses de sectores privados¹⁶ y de lógicas mercantiles y dominantes (Gramsci, 1974).

¹⁶ A modo de ejemplo se cita la controvertida asociación entre la Universidad Nacional de Tucumán y la Minera Alumbreira Ltd. Ver web oficial: <http://www.infoalumbreira.com.ar/esto-hacemos-esto-somos/>

Habrá, entonces, que estar atento a ello y sostener un pensamiento crítico así como una vigilancia epistemológica propia de la extensión, para así debatir y rechazar tanto la irrupción de estos condicionantes como la privatización encubierta de la extensi n¹⁷.

La extensión:  BUROCR TICA y DESDE NADA?    UN ACTO POLÍTICO?

En este apartado, en particular, nos preguntamos si en algún modo incide la actual remuneración que percibe el Docente universitario para desmotivarlo y propenderlo a no motorizar praxis de Extensión Universitaria.

Más aún:  puede considerarse al salario docente universitario como un condicionante que *motiva   desalienta* la Extensión Universitaria;   ésta última es parte inmanente de su tarea?

Y si fuese concebida como una tarea propia e inherente, puede terminar siendo  una obligación?,  un hacer como s ?

Si vamos un poco más allá:  se puede imponer la adhesión a la extensión?,  el sujeto universitario puede adherirse o no a ella?   ése debe provocar su implicación libre y personal? Sin dudas, que la experiencia y la decisión adoptada por la UNRC topa en primer plano a sus miembros y actores con estas interpelaciones al decidirse la institucionalización de las PSC en todos los espacios curriculares de todas sus carreras.

Ahora bien, tales preguntas quedarían a mitad de camino y nos conducirían a una mirada incompleta sobre el t pico discutido, si es que no incluimos en las mismas una mayor indagación y búsqueda por saber cómo es que la extensión universitaria fue relegada y desestimada frente a lo que se consideraron siempre actividades de mayor val a en el campo universitario.

En tal sentido, se suele enunciar y asumir mayormente que la praxis extensionista no hace a lo propio de la Docencia, la gestión, la Vinculación Tecnológica-Productiva o la Investigación universitaria¹⁸. Sino que en todo caso *constituye lo otro  y qué es lo otro?* Pregunta que da cuenta de su desvalorización y secundarización subyacente en relación a los otros pilares de la vida académica.

17 Al respecto se destaca que la Universidad Nacional de Río Cuarto se constituyó en la primera universidad en rechazar, mediante votación del Consejo Superior, los fondos económicos provenientes de la explotación minera en Catamarca, para el financiamiento de actividades en Universidades públicas del país.-

18 Desde la perspectiva alternativa que se plantea a la crítica del lector, en todo caso, se propone invertir la óptica de la jerarquización entre las actividades universitarias. Presentando a la extensión universitaria como un espacio privilegiado para la integración y la coexistencia, en él, de los pilares mencionados como propios a la profesión universitaria.-

Nos preguntamos entonces ¿cuál es el lugar simbólico y real de priorización y de jerarquización que hoy tiene la Extensión Universitaria en las academias públicas?, ¿sabemos cómo fue que se llegó a producir la depreciación del campo extensionista frente a la investigación ó la docencia?, ¿ó será, quizás, que preferimos no saberlo en tanto apunta a nuestro propio desencanto como Universidad pública?

Haciendo nuestras estas interrogantes, sostenemos que las deliberaciones que se producen en torno a las mismas; proponen al mismo tiempo una meta-discusión acerca del sujeto universitario. Respecto a su implicación personal, voluntaria y no impuesta, en praxis de extensionismo como un quehacer reflexivo y práctico a la vez.

En tal sentido, se entiende que la propuesta de una reforma contrahegemónica de la Universidad acercada por De Sousa de Santos (2007) adhiere a una apropiación e implicación subjetiva en la extensión universitaria, a pesar de las condiciones simbólicas de desvalorización que se puedan presentar.

Esta última postura es la que se plantea como perspectiva alternativa a las discusiones que suelen resultar obstaculizadoras o desalentadoras de auténticas praxis en extensión universitaria.

Asimismo, retomaremos como otro argumento a favor de una participación genuina, las ideas de A. Gramsci (1974); quien expone una característica histórica sobre lo que dio en llamar un nuevo tipo de *“intelectual: especialista + político”*. Tal tipología puede trasladarse a la dimensión política que tiene toda praxis extensionista que se precie fidedigna: aquella que pone la piel, los pies, el pensamiento y la acción en las intervenciones. Entonces sí, más genuina y menos simulada. En palabras del autor: *“El modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia, motora exterior y momentánea de los afectos y de las pasiones, sino en su participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador... no como simple orador”*.

De acercarnos a ésta implicación real, estaremos más cerca de asumir una propuesta de lo que denominamos E+C(pd): extensión+conocimiento pluridireccional. Una praxis extensionista en coherencia íntima con la idea y práctica de una comunicación que impacta de modo plural y bi-direccional: una dinámica de intercambio, pero también de choques y de rupturas de los saberes. Una actitud más cercana, en consecuencia, a la noción de conocimiento colaborativo y colectivo; inconcluso y siempre en construcción permanente.

INTERPELAR LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA IMBRICACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE CONOCIMIENTO

Poner en tensión a la Extensión Universitaria a nivel local y en clave territorial, implica además, de-construir la lógica institucional universitaria que remite a un modelo elitista y tradicional que impregnó a buena parte de la Universidad latinoamericana. Aquel que refuerza, además, una determinada concepción sobre la [uni] direccionalidad en la transferencia de saberes. Donde la Universidad desde un lugar jerárquico solamente traspasa saberes, extensión mediante, a las comunidades. Sin que exista lugar para la contra transferencia de igual validez.

Parte de la interpelación, entonces, busca también cambiar el predominio de dicha lógica de unilateralidad y verticalidad por otra lógica que promueva una interactividad, en todo caso, horizontal hecha de transferencias mutuas. (B. Sousa Santos, 2006)

Sin dudas, que al sumarnos a la segunda de las lógicas, estaremos asumiendo y reafirmando otro modo de concebir y hacer más cotidiana la Universidad. Postura que, además, adhiere a uno de los pensamientos de Antonio Gramsci (1974) respecto al reconocimiento de una inteligencia colectiva e interdependiente en el complejo general de las relaciones sociales

“todos los hombres son intelectuales... no tiene sentido hablar de no-intelectuales, porque lo no-intelectuales no existen... No hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual... Cada hombre, considerado fuera de su profesión, despliega cierta actividad intelectual, es decir, es un “filósofo”, un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, es decir, a suscitar nuevos modos de pensar”

Reforzando lo planteado, se recupera la idea expuesta por Paulo Freire en la entrevista realizada por Rosa M. Torres (1994), donde plantea la necesidad de contar con un saber más riguroso y exacto de la realidad; construido mediante el reconocimiento, la comprensión y la retroalimentación de las diferentes miradas acerca de las realidades sociales, donde educadores y comunidades se convoquen mutuamente en una tarea mancomunada.

EXTENSIÓN, PEDAGOGÍA Y CURRÍCULUM UNIVERSITARIOS

Otra arista que resulta relevante para el análisis y la reflexión crítica, a la luz de la experiencia y de los resultados significativos y optimistas que se sucedieron en los últimos años en la UNRC; es la posibilidad de establecer una vincula-

ción fructífera y positiva entre Extensión, Pedagogía y Currículum universitarios.

Ahora bien ¿cómo capitalizar y avanzar en ésta dimensión? Más aún ¿por qué las actividades extensionista y de voluntariado, históricamente, no tuvieron la misma valoración de acreditación que los exámenes parciales?, ¿por qué es relegada la práctica social, que promueve y moviliza el voluntariado y la extensión, por las otras prácticas tradicionalmente académicas? Acaso ello ¿no es signo y muestra de la propia desvalorización que hacemos al interior de las cátedras?

Tal vez uno de los desafíos siguientes sea plantearse la incorporación de la extensión y del voluntariado al diseño curricular acreditable durante la carrera de grado. En tal sentido y como muestras de un movimiento en auge se desea remarcar cuatro notas que, retomando la posta iniciada por la UNRC, nos hablan de pasos concretos a favor de la [re] valoración curricular de la extensión universitaria, y que a la vez dan cuenta de un enfoque pedagógico de formación académica al menos distinto, del usualmente conocido en nuestras Universidades: 1) En la Universidad Nacional de Córdoba¹⁹, durante el segundo cuatrimestre académico del año 2.012, se empezó a dictar la Cátedra Extensión Universitaria, que posee el carácter de asignatura válida para los estudiantes de las carreras de grado todas sus facultades²⁰. 2) En la Universidad Nacional de Buenos Aires²¹ [UBA], desde el año 2.012 se impulsa que todas/os sus estudiantes cumplan trabajos solidarios antes de recibir su diploma. Dicha condición/requisitoria para la graduación fue argumentada y presentada como una estrategia pedagógica que pretende articular actividades de aprendizaje y educación solidaria relacionada con su carrera²². 3) El Ministerio de Educación de la Nación mediante Resolución N° 692 del año 2012, sugiere que se otorgue una valoración específica y positiva a los postulantes de universidades nacionales que, además del dictado de clases, desarrollen tareas de extensión, vinculación y transferencia del conocimiento; guía o acompañamiento en las acciones de voluntariado que realicen los estudiantes.

De este modo es posible sostener que la puesta en marcha institucional de las PSC por parte de la UNRC, como una política propia a los ámbitos de la Pedagogía, el Currículum y la legislación universitaria, representó en su momen-

19 Fuente: sitio web oficial de la Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <http://www.unc.edu.ar/extension-unc/la-unc-comienza-a-dictar-la-asignatura-extension-universitaria>

20 Para ser cursada se requiere tener aprobado el 25 % de materias aprobadas del plan de estudios de la carrera que se cursa.-

21 Fuente: sitio web de la Subsecretaría de Relaciones Institucionales y Comunicación de la UBA. Disponible en: http://www.uba.ar/comunicacion/detalle_notas?id=7798

22 Dicha normativa comenzará a regir para la cohorte que ingresará durante el año 2.013 a cualquiera de las 13 facultades de la UBA. En tal sentido la carga horaria mínima para cumplir con ésta requisitoria es de cuarenta (40) horas reloj, a lo largo de la carrera.-

to un pensamiento y un hecho prospectivo²³ (Berger, 1964; Godet, 1993; Miklos y Tello 1998; Llovomatte, 2014) sobre el campo de la extensión. Siendo esperable que éste tipo de acciones se repliquen en el corto plazo en el mapa universitario nacional²⁴.

4. Desafíos para una agenda abierta

Desafíos territoriales

1. Las praxis extensionistas en sus desarrollos deberían incorporar más asiduamente la mirada de la auto-evaluación crítica, que actúa al modo de un espejo. La que al devolvernos en reflejo la óptica resultante, puede manifestarnos más que un acercamiento, un choque con las prácticas sociales cotidianas de los colectivos sociales con los que co-trabajamos. La posibilidad de ésta u otras incongruencias; debieran considerarse oportunidades privilegiadas para la interrogación y la revisión de los diagnósticos, temáticas o problemáticas abordadas; como de las estrategias llevadas a cabo en terreno, entre otras variables que se pueden revisar.

2. Atento al desarrollo cada vez mayor de estudios universitarios a nivel de postgrado, y apoyado en el pensamiento prospectivo, es dable sostener y proponer para la discusión las siguientes interpelaciones: ¿cómo/mediante qué propuestas se puede impulsar o llevar a cabo praxis de extensión en el nivel de postgrado?, ¿quizás con nuevos formatos ó con otras modalidades distintas a las conocidas?

3. En el marco de las transformaciones contemporáneas que llegaron para quedarse y que impactan en las Universidades se presenta como otro desafío colectivo, plantearse y abordar ¿cómo afectará a las praxis de Extensión Universitaria la generalización de los programas y carreras universitarias a distancia ó en entornos virtuales?

4. Por otra parte, emerge un discurso ampliado que pretende poner el foco de la responsabilidad extensionista solamente en los estudiantes. Parcializando de ese modo el compromiso que es colectivo. Tal planteo engañoso tiene que movilizar a interrogarnos si la extensión ¿es una responsabilidad de formación y adeudo que atañe únicamente a los estudiantes? ó ¿será que debe ser una política pedagógica universitaria;

²³ En palabras de S. Llovomatte y otras: “el enfoque prospectivo avanza hacia una concepción de escenarios alcanzables de acuerdo a la situación actual de las instituciones, grupos sociales o académicos”.-

²⁴ En tal sentido el nuevo rector de la UNC. Dr. Hugo Juri, expuso y propuso explícitamente para su aprobación, entre sus proyectos de gestión, la creación del programa Compromiso Social Estudiantil, destinado a involucrar a los estudiantes de grado con acciones prácticas o proyectos de extensión universitaria.-

vale decir, de toda la Universidad y de todas las Universidades? Demandando, por lo tanto, la implicación de todo el arco de actores participantes y no solamente *estudiantil*.

5. ¿Qué implicancias singulares tiene el caso particular de las prácticas temáticas de Extensión universitaria que nos convida la UNRC? Superar el imaginario y las representaciones que pesan sobre la Universidad, cuando se señala su aislamiento del medio social; requiere su no retirada en temas cruciales para todas las sociedades. En tal sentido, un acercamiento comunitariamente epidérmico y palpable entre las Universidades menos centralistas del país y las comunidades locales; hecho de transferencias y contra transferencias transparentes de saberes, praxis de extensión mediante, constituye un ámbito prioritario que no acepta repliegues ni retrocesos en tiempos actuales.

6. Uno de los mayores desafíos colectivos que se nos presenta es la co-construcción alternativa de una Extensión universitaria que no sea funcional al capitalismo global. Que posea una utilidad, sí, pero una utilidad contra-hegemónica. Esto requiere superar la mirada economicista respecto a la extensión; en tanto, siempre latente, puede re-emergir como una amenaza que la retrotrae al campo de la iniciativa de unas cuantas voluntades. Habrá que estar atentos a la intromisión de esta mirada reduccionista y mercantilizadora de la extensión que la reduce negativamente a una “inversión de tiempos y esfuerzos que no genera retorno” (B. Sousa Santos, 2012: 17).

En todo caso, frente a la lógica de los 90´ que instaló la idea de una *Universidad Mercado*, se plantea una alternativa contra-hegemónica que busca trastocar la idea que se tiene sobre ella en tanto deficiencia financiera: *un mal gasto que no genera retornos*; por una noción de deuda territorial, cooperativa y solidaria: *en tanto aporte para el crecimiento mutuo*.

7. Finalmente, una de las deudas locales que tienen las Universidades del Interior es no ceñirse únicamente a las convocatorias de extensión y voluntariado que desde las políticas centrales se habilitan anualmente. Adhesión con las que suelen justificar el deber cumplido en materia de una mayor vinculación, presencia y cercanía con la sociedad. Un avance al respecto, se plasmaría en una mayor tracción y atención a nivel local de líneas extensionistas territoriales. Tales medidas reclaman un mayor protagonismo, pertinencia, descentralización y autonomía en la extensión.

TRASPASAR LOS CERCOS: una agenda abierta

Pensar, propiciar e impulsar mas praxis locales de extensión universitaria con fuerte sentido de la emancipación comunitaria, es un modo de contrarrestar la herencia colonial que recaló hondo en un modo de concebir y hacer la Universidad, según cánones anglosajones y eurocentristas en nuestros territorios.

Donde la colonialidad del saber aportó para robustecer y endurecer la hegemonía cultural, política y económica sobre nuestras universidades latinoamericanas. Al traspolarse un modelo elitista, ajeno a las necesidades vitales de nuestros pueblos, barrios y villas. Reproduciéndose, a su vez, una Universidad sesgada, ensimismada y empecinada en defender la lógica propia del claustro: la cerrazón.

Se trata, entonces, de traspasar definitivamente tales cercos. Entendiendo que la Reforma Universitaria iniciada en 1.918 es *un movimiento aún en movimiento* que pide por una Universidad con políticas de conocimiento cada vez más territoriales. En palabras de Llovomatte (2015), una academia que “*se interrogue acerca del peso territorial construido o a construir, a partir de pensar el lugar de nuestra Universidad, nuestro lugar y el atribuido por la comunidad, en donde ésta se encuentra inserta*”.

El 1 de mayo de 2016, la remembranza fundacional de la UNRC, está ligada al justo reconocimiento por el aporte realizado para el extensionismo emancipatorio del Sur; anhelándose que redimensione y continúe pluralizando su experiencia académica sobre el trabajo territorial en el intercambio de conocimientos y saberes socialmente distribuidos, solidarios y éticamente recíprocos. Jugándose por continuar haciendo cuerpo el entramado de comunidades y contextos con conciencia social, donde la Universidad y sus Pedagogías locales ya no pueden estar ausentes.

De este modo, ante los escenarios, desafíos y contradicciones del extensionismo universitario; muchos de los interrogantes planteados en este trabajo nos reclaman de un modo u otro a nosotros mismos. Partícipes de una Universidad local que se profundice como bien social y derecho público. En tanto la globalización contra hegemónica y la democratización radical de la Universidad como proyecto político; tal como evidenciara la Universidad Nacional de Río Cuarto, mediante las praxis aquí analizadas, comienzan por casa.-

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, G. (1964). *Phénoménologie du temps et prospective*. Francia: Presses Universitaires de France.
- Bonetto, W. (2009). *Las Fechas del Imperio*. Río Cuarto. Ideas Gráficas.
- Castro Gómez, S. (2007). *Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En Castro-Gómez, S y Grosfogel, R (eds.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Lesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar*

- la emancipación social*. Buenos Aires. CLACSO.
- (2007). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2013). *Descolonización Epistemológica del Sur. Conferencia*. México. UACM.
- Ferry, G (1997) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Filloux, J (1996) *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Godet, M. (1993) *De la anticipación a la acción. Manual de prospectiva y estrategia*. España. Marcombo.
- Gramsci, A. (1974). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Llomovatte, S; Pereyra, K. y Kantarovich, G. (2008). *Escribir sobre el vínculo universidad-sociedad. Llamar a las cosas por su nombre es complejo*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación. Año XVI, N° 26. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA - Miño y Dávila Editores.
- (2009). *La Universidad Cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social*. Buenos Aires. EUDEBA.
- (2014). *Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente latinoamericana*, en Llomovatte, S, Juarros, F. y G. Kantarovich. (dir., comps.) *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Buenos Aires. OPFyL, UBA (en prensa).
- (2014). *Pedagogías críticas en clave territorial*. Buenos Aires. Noveduc Libros / Novedades Educativas de México. _
- Miklos, T. (2008). *Como construir el futuro. Acercamiento a la prospectiva*. Disponible en: <http://catedradh.unesco.unam.mx/catedradh2007/SeguridadHumana/prospectiva%206/revista/numero%205/estpros/prospectiva/miklos.htm>, consultado en febrero de 2016.
- Morín, E (1995). *Epistemología de la Complejidad*. En Schnitman, F. *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*. México. Paidós.
- Ribeiro, D. (1973). *La Universidad nueva: un proyecto*. Argentina. Ciencia Nueva.
- Torres, R. (1994). *Entrevista a Paulo Freire*. Policopiado.
- Zemelman, H. (2014). *El lugar del pensamiento y la tendencia a la burocratización del intelecto en la universidad*. En Llomovatte, S, Juarros, F. y G. Kantarovich. (dir., comps.) *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública*. Buenos Aires: OPFyL, UBA (en prensa).

Documentos Institucionales CONSULTADOS

- Acta de la Comisión Fundadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Asamblea pública del 31 de octubre de 1969. Copia facsimil. Disponible en: <http://creacion-deunrc.blogspot.com.ar/>
- Consejo Interuniversitario Nacional: <http://www.cin.edu.ar/>, consultado en febrero de 2016.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). “Boletín electrónico de Educación Solidaria N° 28. 23 de diciembre de 2009”. Programa nacional Educación Solidaria. Disponible en: http://www2.me.gov.ar/edusol/boletin_28.html#3
- Plan Estratégico Institucional de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 2007.
- Resolución Consejo Superior UNRC N° 086/97
- Resolución Consejo Superior UNRC N° 275/08
- Resolución del Consejo Superior UNRC N° 226/08
- Secretaría de Políticas Universitarias: www.spu.com.ar/, consultado en febrero de 2016.
- Universidad Nacional de Río Cuarto. (2009). Resolución del Consejo Superior N° 322/2009 “Incorporación de las Prácticas Sociocomunitarias al currículo”. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/descargar/r322-09creacion%20psc.pdf>
- Universidad Nacional de Río Cuarto. (2015). “Convocatoria para presentación de Proyectos de Prácticas Sociocomunitarias 2015-2017”. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/descargar/psc-convocatoria015.pdf>

16.

La experiencia de trabajo entre UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO y el IPEM 283 “Fray Mamerto Esquiú”

Malvina Ma. Bertolino¹

EL TRABAJO COLECTIVO es, para quienes trabajamos en el IPEM 283 “Fray Mamerto Esquiú” una experiencia que transitamos cotidianamente con sus altibajos propios de ir entre todos construyendo esta manera de relacionarnos, se hace necesario recordar que ello lo vivenciamos a partir de un trabajo cooperativo que comenzamos a transitar junto con la Universidad Nacional de Río Cuarto allá por el año 2004 nos invitan a ser parte de la convocatoria Proyectos de Apoyo al Mejoramiento de la Enseñanza Media del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación que se materializa a través del *Proyecto de Innovación e investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza Media (PIIMEM)* Módulo 5: Fortalecer la Enseñanza de Habilidades Básicas “Comprender para entender la Matemática” y “Comprensión Lectora de textos expositivos”.

Lo interesante de esta propuesta (desarrollada en el período 2004-2007) fue un intenso trabajo cooperativo entre

¹ Directora del Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) N° 283 ‘Fray Mamerto Esquiú’, de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

la universidad y la unidad educativa a partir de un activo trabajo de vincular teoría y práctica, es decir, conectar conocimiento práctico y conocimiento científico uno al lado del otro rompiendo la tradición de uno sobre el otro.

Esta línea de trabajo se profundizó durante cuatro años y se basó en discusiones, intercambios de puntos de vistas, de posiciones de base respecto a nociones fundamentales como la concepción de enseñanza, aprendizaje y trabajo en equipo. Esta cultura colaboracionista nos permitió un profundo accionar de trabajo interdisciplinario vinculando la lengua con las distintas áreas de conocimiento.

Con el fin de profundizar las acciones, se comienza a trabajar (período 2008-2010) con el *Proyecto interinstitucional "El Trabajo. Integración curricular y construcción de competencias"* seleccionado por la Fundación YPF "Educación Para Jóvenes 2007 Estrategias para la retención escolar", en el que se articulan acciones de cinco escuelas de nivel secundario y la Universidad Nacional de Río Cuarto a partir de un trabajo colaborativo que tiene por fin último abordar la problemática del fracaso escolar y la alta deserción escolar.

Se parte de la implementación de estrategias de enseñanza que ubican a los aprendizajes escolares en contextos reales y desde allí se establece la conexión con los contenidos disciplinares, desde el tópico generativo – el trabajo – en razón de que es un concepto convocante y relevante de interés de los y las estudiantes.

Con estos proyectos integrados se busca fortalecer en los mismos, capacidades básicas tales como: resolución de problemas, comprensión y producción de textos, y también laborales, a partir de incorporar saberes cooperativos.

Esta cultura colaborativa al interior de las escuelas, como así también el acompañamiento de la Universidad, se establece desde una relación de tipo horizontal y de mutuo aprendizaje, desde la diversidad de cada institución donde la teoría se incorpora en función de las necesidades o problemas emergentes. Es allí donde la escuela mejora su proceso de enseñanza y de integración, y se construyen nuevos marcos conceptuales para la reflexión sobre la práctica docente.

Por último el proyecto: *Derechos Humanos Construcción de la Memoria Colectiva* - Desde la Consolidación del Estado Burocrático Autoritario a la Construcción del Estado Terrorista (1955 – 1983)

Con el fin de poder abordar este periodo en la sociedad de Río Cuarto y la región fue necesario trabajar con docentes del Departamento de Historia e Informática abordando contenidos vinculados a las dictaduras militares latinoamericanas, en particular de Argentina desde 1955 hacia de los años 70' en el siglo XX vinculados especialmente a la problemática de los derechos humanos y el uso de tecnología de la Infor-

mación la comunicación, a partir de allí se profundizaron acciones que nos permitieron conocer nuestra historia en el espacio provincial, nacional, y el plano local.

El trabajo consistió en reconocer quienes fueron los protagonistas sociales del proceso histórico en que se aborda, que intereses particulares presenta cada grupo social y que acciones materializaron para concretar sus intereses, los principales conflictos que se plantearon en la plano económico y social como también en lo político en el momento histórico que se trabaja.

Todo este trabajo sostenido en el tiempo fue para nuestra comunidad educativa un gran crecimiento profesional y nos fortaleció para enfrentar la nueva realidad.

La escuela en los tiempos actuales necesita este tipo de vinculación con el conocimiento en razón que se presentan diferentes actores, donde las identidades juveniles sumadas al proceso de exclusión social y los acelerados cambios culturales de la sociedad, han impactado de manera muy fuerte en la cotidianeidad escolar. Allí surge la necesidad de generar labores que faciliten la integración con y desde el otro.

Con el fin de llevar adelante la tarea específica de la escuela que es enseñar en un contexto donde se presentan nuevos tipos de familias, pautas culturales diversas, demandas de asistencialismo escolar, violencia, prejuicios, trabajo infantil, pérdida de legitimidad en la autoridad pedagógica y desestimación social.

Esta diversidad nos conduce a repensar nuestra práctica de enseñanza propiciando la construcción de los conocimientos desde una mirada interdisciplinar e interinstitucional, entendiendo la articulación como el espacio de diálogo y colaboración entre los docentes de ambos niveles como condición de unidad vertical del sistema educativo y siguiendo a Moyano, *“...la articulación que supone el diálogo y el espacio colaborativo entre los docentes de ambos niveles del sistema – bajo condiciones de igualdad formativa y respeto de las diferencias y funciones propias de dichos niveles - con el objetivo de avanzar en el trabajo conjunto a fin de revisar contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación... nuestras políticas de articulación se orientan hacia acciones de trabajo conjunto, colaborativo entre diferentes profesionales para una articulación entendida como enlace y continuidad desde las propias identidades y no como imposición curricular o cultural desde un nivel a otro.”* (Moyano, 2003)

Esta cultura cooperativa tiene un proceso histórico que fue el trabajo realizado a través del tiempo y en este marco, es donde la UNRC establece su vinculación con la escuela, la construcción de este vínculo se estableció desde una articulación entendida como enlace y continuidad desde las propias identidades y no como un mero asesoramiento de una institución superior hacia la otra institución. Es decir, teniendo

en cuenta su historia personal, sus orígenes, recuperando las acciones pedagógicas que realizaba la misma, nutriéndola de teorías vinculadas a la actualización de los paradigmas disciplinares y pedagógicos didácticos, para enriquecer sus acciones a partir de la revisión crítica de las prácticas institucionales, curriculares y áulicas docentes de sus trabajos.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Moyano, M. (2003) *Experiencias de articulación Universidad Nacional de Río Cuarto y escuelas de nivel medio del centro-sur de la provincia de Córdoba- 1990/2003*. UNRC, Departamento de Imprenta y Publicaciones.



Tercera Sección.

...HISTORIAS académicas
DE FORMACIÓN y
PRÁCTICAS...

*Y aunque no quise el regreso
siempre se vuelve
al primer amor...*

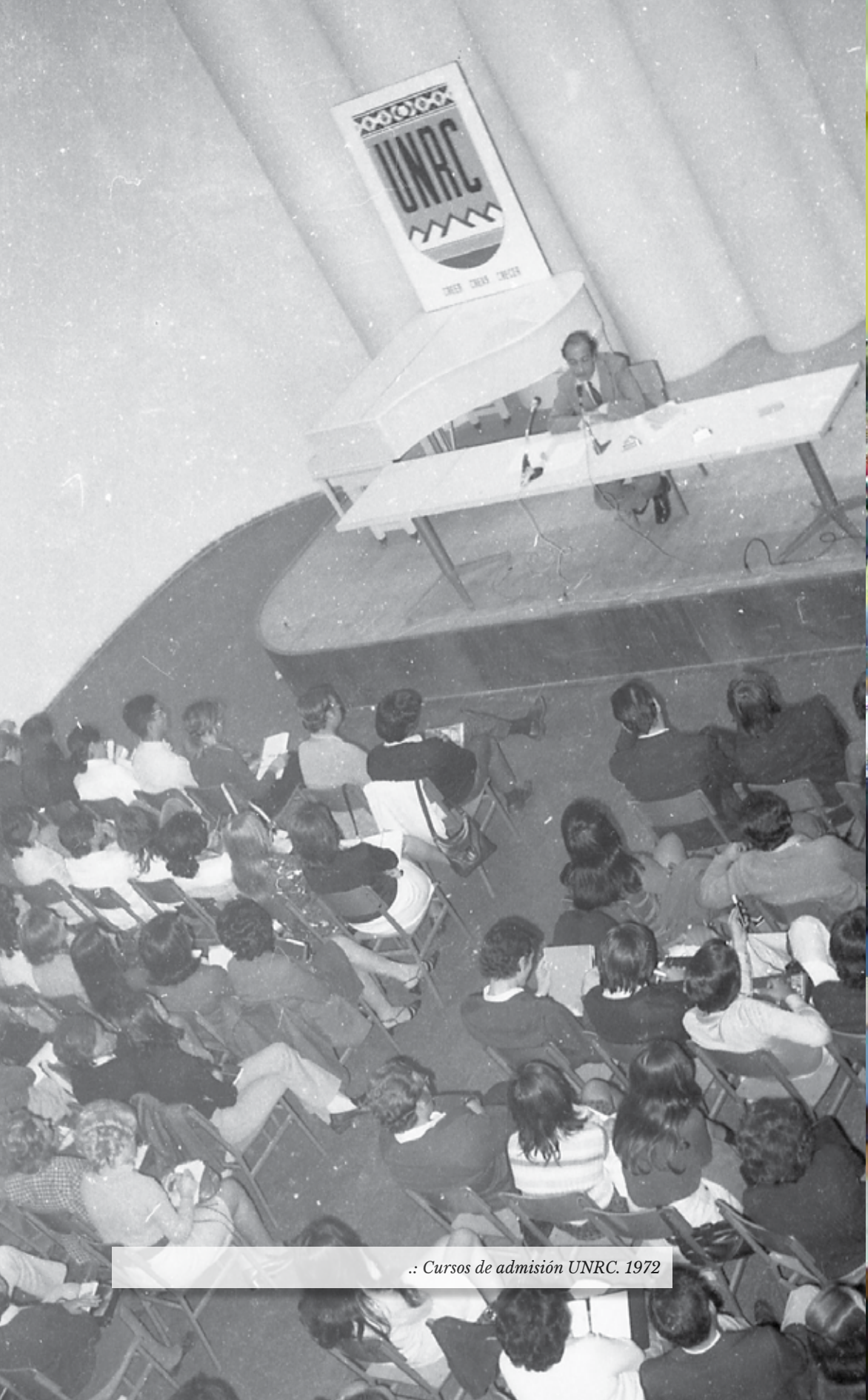
(Le Pera, *Volver*, 1935)



.: Reunión del Dr. Taquini con el Consejo de la UNRC. 1973



.: Prácticas Socio Comunitarias en un barrio de la ciudad. 2016



..: Cursos de admisión UNRC. 1972



.. Clase de la Facultad de Ciencias Humanas en Anfiteatro. 2016

17.

LOS PROFESORADOS EN LA UNRC DESDE UNA ENCRUCIJADA DE CULTURAS

Dimensiones HISTÓRICAS, POLÍTICAS, INSTITUCIONALES y académicas

Ana Vogliotti¹

- Niña, ¿qué vas a ser cuando seas grande?

- ¡¡Profesora, señorita!!! Es mi sueño...

EL contexto actual: anclaje PARA SITUAR a LOS PROFESORADOS

No está muy claro si los profesorados estuvieron en la intención desde las primeras iniciativas fundadoras de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), cuando se discutía su oferta de carreras, inclinada a incluir las vinculadas prin-

¹ Alumna de la UNRC entre 1973-1978. Docente en el Dpto. de Cs. de la Educación de la FCH desde 1979. Docente-Investigadora, desde 1994 a 2006 su investigación se centró en la formación docente; Profesora de Pedagogía en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC desde 1979. Se desempeña como docente en la Universidad desde 1975. Actualmente, Secretaria Académica de la Universidad. secacad@rec.unrc.edu.ar

principalmente con las actividades agrícola-ganaderas en relación con las necesidades regionales. Lo cierto es que, no aparece de manera explícita en los primeros documentos y en el acta fundacional y en la organización primitiva de la institución tiene existencia sólo el Profesorado en Ciencias de la Educación, que podía continuarse en la Licenciatura homónima, en lo que era el entonces Departamento de Ciencias Sociales. Con la integración posterior a su fundación de instituciones de formación superior no universitaria del medio, Instituto Superior de Ciencias e Instituto Raúl B. Díaz, aparecen los Profesorados para el nivel secundario y el nivel inicial respectivamente. Hoy los Profesorados se distribuyen en dos Facultades: de Ciencias Humanas (FCH) y de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales (FCEFQyN) y cubren la formación de grado de profesores para casi la totalidad de disciplinas que constituyen el currículo de la escuela secundaria.

En este trabajo nos referiremos a los profesorados para el nivel secundario de ambas facultades. En la FCH además se cuenta con Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Educación Especial, no nos dedicaremos a ellos en esta instancia. Cada uno recibe un tratamiento particular de su historia a través de las narrativas que realizan María Alejandra Benegas y Marhil L. Cortese, respectivamente, en este libro.

Para comprender la dinámica de estas carreras en la universidad pública en nuestro país, es necesario recurrir al contexto histórico para identificar las políticas que configuraron (configuran) la academia en la formación de profesores en las distintas instituciones y trazar algunos correlatos con nuestra situación como universidad.

En este trabajo, nos referiremos al *profesorado* implicando en el término al conjunto de profesores que se forman epistémica y metodológicamente para ejercer la docencia. En nuestro país existe una clara diferenciación entre la formación de maestros de primaria y los profesores para secundaria y muestran culturas institucionales muy diferentes. La primera nació como parte de un proyecto de organización del Estado Nacional a finales del siglo XIX que buscó la integración de una población de inmigrantes a través de la escuela universal pública; en tanto la segunda se organizó en escuelas nacionales o públicas de gestión privada durante el siglo XX, con el propósito de formar la dirigencia a través de planes enciclopédicos y exámenes rigurosos; la mayoría de los profesores eran profesionales universitarios, proveniente del campo de la disciplina que enseñaban y con la convicción de que el aprendizaje es responsabilidad de los alumnos. El modelo académico-disciplinar impregnó durante años del siglo pasado la pedagogía del secundario. Se es buen profesor en la medida en que se dominan los conocimientos que se enseñan; no se evalúa cómo se transmiten o enseñan.

Si bien a finales de la década de los 40, durante la primera presidencia de Juan D. Perón, las creadas escuelas de

artes y oficios (después escuelas técnicas) introducen al trabajo como eje de la formación, con lo cual se genera un nuevo perfil del nivel, celebrado desde el punto de vista de la integración social, los grandes cambios en el mismo comienzan a identificarse bastante más tarde y ello, en un doble sentido, por un lado, a partir del retorno a la democracia en 1983, con la asunción como presidente de Raúl R. Alfonsín, cuando se abren las compuertas sociales de la escuela secundaria (Rivas, 2015); esta expansión se legitima a partir de 2006 a través de la *obligatoriedad* establecida en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, sancionada durante la presidencia de Néstor C. Kirchner, que define la democratización del nivel, opuesto a un modelo de selección y exclusión que lo había caracterizado desde su nacimiento. Dilemas de exclusión-inclusión que también se traducen en la formación de docentes.

Por otro lado, en referencia a la condición social de los docentes. Hasta ese momento, mayoritariamente provenían de clases medias o medias altas, pero la heterogeneidad social se incrementó y la mayoría de aspirantes pasaron a provenir de sectores medios bajos, que optaban por el profesorado, entre otras motivaciones, en busca de empleo seguro (Pui-ggrós, 1998, Rivas, 2015). Proceso que fue acompañado con una significativa depreciación de los salarios docentes, sobre todo entre 1985 y 1992, período en que disminuyó tres veces (Tedesco y Tenti Fanfani 2001, en Rivas, 2015). Esta situación se mantuvo durante los noventa, en las presidencias de Carlos S. Menem, y si bien se registra inversión educativa en el período, no se apostó al mejoramiento salarial docente, lo cual obligó al trabajo en doble turno o en diversas instituciones en detrimento del tiempo dedicado a la preparación de clases, correcciones y formación.

“Este proceso de proletarización coincidió con las reformas de la Ley Federal de Educación y la profundización de la crítica cuestión social con el aumento del desempleo y la desigualdad, que desbordó las aulas. La aplicación de la nueva estructura de niveles desconcertó y agotó la docencia, sumada a la transferencia de escuelas nacionales a las provincias, la reforma curricular y otros cambios que se moldeaban con base nacional y gran disparidad en cada provincia” (Rivas, 2015, p.15).

En ese período la docencia atravesó, como toda la sociedad, un proceso de ruptura de lazos sociales y el desempleo, la marginación y la exclusión social durante esa década modificaron al oficio docente, consecuencia de las políticas neoliberales; la tarea pedagógica perdió prioridad en las aulas y se sustituyó por una función de contención, atravesada por problemáticas severas que produjeron agotamiento, desgaste y desmoralización a los docentes, dejando debilitada a la profesión (Dussel, 2015; Rivas 2015).

Situación difícil y lenta para revertir, aun cuando la situación social fue mejorada en buena medida durante la primera década de este siglo hasta mediados de la segun-

da, períodos de gobiernos de Néstor C. Kirchner y de Cristina Fernández de Kirchner, aún persisten las problemáticas que requieren rápidas propuestas. El aumento de la escolarización registrado en estos años, fue acompañado de importantes logros con una mayor distribución de bienes sociales (ingresos, salud, vivienda) (Cannelotto, 2016); conscientes de que aún eran insuficientes para asegurar una distribución justa que garantice desde afuera de la escuela la igualdad de oportunidades, se proponía la continuidad del proyecto político. El pueblo eligió otra opción y el actual gobierno de Mauricio Macri, que se inició el 10 de Diciembre de 2015, en sus primeras medidas está muy lejos de una política de distribución social, más bien es de concentración de capitales, con lo cual la idea de igualdad de oportunidades, más que en una base social se asienta sobre las capacidades individuales y las condiciones meritocráticas de los estudiantes a los que la escuela, en consonancia con esa política, debiera prestarle atención y dedicarse.

Todo lo cual contrasta con las expectativas de una política de inclusión social que venía concretándose acompañada de un proceso de democratización del conocimiento a través de una enseñanza, que se pretendía de calidad y de distribución de dispositivos tecnológicos para acceder a las fuentes, en condiciones igualitarias (Programa Conectar Igualdad). Desde 2004 al año 2015, a los desafíos de una escuela inclusiva, se agregan las transformaciones culturales, políticas y tecnológicas que plantean nuevos horizontes para la educación formal:

“El sistema educativo está (estuvo) respondiendo a estos desafíos con distintas propuestas y programas, con un aumento considerable del presupuesto educativo y con un significativo mejoramiento de las condiciones edilicias y de equipamiento tecnológico” (Dussel, 2015, p. 285).

En esta etapa las políticas de inclusión fortalecieron significativamente el financiamiento de la educación pública y la asignación presupuestaria a la educación superó el 6% del PBI; además desde otras entidades del gobierno se otorgaron becas, asignaciones, subsidios, tendientes a mejorar las condiciones de acceso y permanencia en los niveles educativos. Estas medidas fueron acompañadas de reformas estructurales (LEN N° 26.206) y de numerosos programas para el mejoramiento de la formación en todos los niveles, en particular en la universidad, en donde además se contó con enormes avances en el desarrollo de investigaciones y tecnologías.

A pesar de estos esfuerzos, hay muchos desafíos que enfrentar. En la escuela secundaria se visibilizan problemas de desigualdad entre las propuestas educativas; altos índices de repitencia y deserción y desmotivación por aprender de los alumnos y por enseñar de los docentes; situaciones que se agravan en los sectores más empobrecidos y en las que se identifican rasgos culturales propios de la época en que vivimos.

El cumplimiento de la obligatoriedad, demanda a las familias, a la escuela y al Estado las condiciones necesarias para hacerla efectiva; en ese sentido impacta en la necesidad de revisar el currículo, la evaluación, las metodologías, las formas de convivencia y por supuesto, a la *formación de docentes*; el desafío desde ahí es construir nuevos formatos que respondan a las culturas juveniles y a las necesidades sociales emergentes, con lo cual tanto las escuelas como la formación de docentes tienen que incorporar en sus currículos las problemáticas que hoy afectan significativamente al nivel (desmotivación, repitencia y deserción escolar, adicciones, sexualidad; maternidad y paternidad tempranas; violencia; cuestiones de género; derechos humanos, corrupción).

En la actualidad, la conocida 'sociedad del conocimiento o en red' como la denominó Castells hace ya varios años, interpela al proyecto pedagógico de la escuela secundaria, al menos, en dos aspectos: en el reordenamiento de los saberes, que problematizan al currículo segmentado y enciclopédico, el surgimiento de nuevos campos y la interdisciplinariedad y la emergencia de un 'conocimiento colectivo' vinculado con el dominio de las redes y la tecnología, que se opone al 'conocimiento experto o académico'. De modo que hoy, pareciera que las soluciones no implican solamente tener los mejores profesores en las disciplinas tradicionales, como otrora, sino modificar las pedagogías y las metodologías didácticas para estar acordes a estos desafíos (Dussel, 2015).

Este breve panorama acerca del estado de la escuela secundaria, permite reafirmar la importancia de los tiempos, los espacios y de los condicionamientos políticos, económicos, sociales y culturales desde los cuales hay que profundizar su análisis y por ende el de la formación de profesores, protagonistas claves del nivel.

En este sentido y volviendo la mirada a la UNRC, la problematización de la formación del *profesorado* en nuestro contexto institucional, está signada por sus orígenes, sus matrices pedagógicas y las identidades construidas a lo largo de la historia, las políticas y gestiones que, en conjunto, se derivan en el presente y condicionan su proyección. Esta situación demanda una atención abarcadora e integrada que la considere desde un abordaje multidimensionado; procesos sociales, políticos e institucionales imbricados con rasgos culturales y matizados con el relato de experiencias que le dan vida a la narrativa histórica de las diferentes etapas de la universidad.

En lo que sigue, nos encaminamos hacia esa dirección y es lo que trataremos de hacer. En razón de lo cual, nos referiremos a su origen histórico, a los marcos legales actuales que marcan las políticas de formación docente, para después de plantear la génesis y desarrollo de los profesorados en nuestra universidad, plantear algunas cuestiones que caracterizan su cultura, identificar algunas problemáticas actuales

que interpelan a una discusión participativa en el seno de la comunidad universitaria con la participación de diferentes actores, para la generación de propuestas de mejoras curriculares, organizativas y de gestión, más contextualizadas y acordes a la población de estudiantes y las emergencias que acontecen en el vida diaria de las escuelas secundarias; aspectos que en conjunto han de constituirse en el foco de discusión de la formación de profesores. Desafíos que no pueden renunciar a las perspectivas ni a la prospectiva. Pero que son urgentes.

EL PROFESORADO: una ENCRUCIJADA DE CULTURAS

La universidad y el sistema educativo en su conjunto, puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre significados, sentimientos y comportamientos de la comunidad social y local y las nuevas generaciones de estudiantes que la renuevan año a año. Sin intención de abarcar la totalidad, una interpretación culturalista de la universidad y en particular del profesorado, permite una comprensión integrada de la institución, su historia y sus políticas como así también de sus propuestas, intercambios y efectos provocados en los actores. Con esta intención, abordaremos al profesorado como un cruce permanente de culturas que producen tensiones, aperturas, contradicciones y construcción de significados y prácticas, desde un enfoque integrado que permita su comprensión y explicitación de la dimensión tácita e imperceptible de los influjos que moldean las representaciones y acciones de la vida en los diferentes espacios y tiempos.

Desde este lugar, la cultura es entendida como el contexto simbólico que rodea y con el cuál interactúan los sujetos y van constituyendo sus subjetividades. La educación es parte de ese contexto, como conjunto de conocimientos y valores que se forman, desarrollan, transmiten y transforman y cómo son asimilados, reproducidos y recreados a través de las participaciones. Además de su propia propuesta, las instituciones tienen raíces culturales ligadas a su herencia, memoria histórica, constituida por estructuras, funciones, intenciones y símbolos que se transmiten y le van dando identidad, en una comunidad, que a su vez en las coordenadas del tiempo y el espacio van configurando el hacer, el sentir y el pensar de lo local, pero que además, entra en tensión por la mediación de intereses, significados y expectativas de contenidos y modelos más amplios y globales que permean constantemente sus límites.

Este concepto de cultura como recurso explicativo de las interacciones humanas y sus tramas, no puede entenderse sin identificar los lazos que mantiene con los marcos políticos, económicos, sociales dónde se genera y con los cuales

interactúa (Pérez Gómez, 1998). En este marco, analizaremos al profesorado en la UNRC y reconoceremos *tres planos muy interrelacionados* desde los cuales realizaremos los desarrollos que siguen.

a) *La cultura contextual (socio-histórica-política)*: existen razones muy fundadas para no separar la cultura de lo social y la política. Los fenómenos culturales hay que anclarlos en la historia y en la política para poder comprender su significación, “cultura y poder no forman parte de diferentes juegos lingüísticos, sino que constituyen una unión indisoluble” (Pérez Gómez, 1998, p. 14). Las producciones simbólicas que constituyen el currículo, las prácticas, la gestión de los profesorado tienen una raíz histórica y política y el tejido de significados que configura su contenido se vincula con las necesidades, expectativas e intereses sociales, económicos y políticos.

b) *La cultura institucional*: la universidad como cualquier institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica: su mandato fundacional, las tradiciones, costumbres, acontecimientos hechos, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar, condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerza los valores, intereses, saberes y creencias de los sujetos que participan (Pérez Gómez, 1998); la cultura institucional se articula entre lo macro y lo micro, entre las políticas generales y las institucionales, productos de su autarquía y de la confluencia y divergencia de sus actores, lo que va signando su vida cotidiana y condiciona tanto a las representaciones como a las acciones.

Y, c) *la cultura académica*: constituida por el currículo que se ofrece para la formación de los estudiantes. Se incluyen todos sus componentes, considerando que no sólo se forma a través del aprendizaje de conocimientos, sino también desde el lugar desde dónde se abordan (perspectivas y paradigmas) y la modalidad que se pone en juego (metodologías) en la enseñanza y el aprendizaje. Se implican también los supuestos subyacentes que se van asimilando que conforman al currículo oculto. La cultura académica es una construcción simbólica que incluye tanto la dimensión epistemológica como metodológica de las propuestas y prácticas de formación de los profesorado, involucrando tanto el plano curricular de lo explícito como el de lo implícito.

En lo que sigue, *los profesorado se entienden como el cruce permanente de estos tres planos de la cultura: el contextual, el institucional y el académico* y le asignaremos respectivos párrafos a cada uno, marcando sus interrelaciones y situando en ellos apreciaciones y vivencias. El gráfico que sigue representa el entrecruzamiento (¿interrelación inclusiva?) de los planos culturales y refleja el multi-condicionamiento de los mismos al profesorado.



a. La cultura contextual (SOCIO-HISTÓRICO-POLÍTICA). EL PROFESORADO EN LA HISTORIA Y LAS INSTITUCIONES

Antecedentes, contextos, fundamentación y organización.
 Desde hace poco más de veinte años y vinculada a los cambios normativos, la preocupación por la formación de los profesores en las universidades argentinas se encuentra en el centro de los debates y las políticas de educación superior, en un contexto que se caracteriza por la diversidad de demandas sociales hacia la universidad. En la agenda de las políticas públicas, existen desde los años noventa del siglo pasado líneas de trabajo (convocatorias, investigaciones, programas y proyectos de docencia, entre otros) que tienden al planteo de mejoras en la calidad de la formación en general y en particular de los profesorados universitarios y terciarios, y también alternativas para la articulación entre la educación terciaria y universitaria, proceso que se ha intensificado en los últimos diez años.

Las universidades argentinas pertenecen a la vez al sistema educativo y al sistema científico-técnico nacional. Como nivel superior de la educación sistemática, no sólo reciben en el ingreso a sus carreras a los egresados de la enseñanza media, sino que tienen responsabilidades e inciden en la calidad del conjunto del sistema, situación que se percibe en los últimos años por las crecientes demandas hacia la universidad y por su influencia en el resto de los niveles del sistema. Entre estas influencias, la formación de profesores para el resto del sistema educativo constituye una tarea prioritaria de las universidades argentinas, pero que no siempre ha sido considerada de este modo.

La formación de los profesores para los distintos niveles del sistema educativo se lleva a cabo en dos circuitos del

subsistema de educación superior: por un lado, *el circuito terciario superior no universitario de instituciones* que se ocupan de la formación de los profesores para las escuelas de educación inicial, primaria, secundaria y terciaria no universitaria; y por el otro, *el circuito universitario* que se ocupa fundamentalmente de la formación de profesionales y también de profesores para todos los niveles del sistema educativo (incluyendo el universitario).

Algunas investigaciones diagnósticas (Diker y Terigi, 2000; Mollis, 2009, entre otras) llevadas a cabo en los últimos años reflejan la superposición de la oferta formativa entre las universidades y los institutos terciarios.

Este subsistema, mirado en conjunto, permite visualizar una gran diversidad en su oferta educativa, con significativas superposiciones en cuanto a los títulos y diplomas ofrecidos en el nivel universitario y no universitario y una fragmentación visible en el conjunto de los circuitos conformados por diferentes tipos de instituciones desarticuladas entre sí. Esta situación se produce como consecuencia de constantes políticas educativas fragmentadas e implementadas por distintos gobiernos, en función de intereses, proyectos políticos y modelos económicos diferentes para la educación. Atendiendo a esta problemática, en los últimos años, se evidencia una creciente preocupación en el gobierno nacional (2015) por unificar los títulos y ordenar su reconocimiento y validez a la vez que se intenta mayor resguardo y seguridad a través del sistema informático articulado en red en todo el ámbito del país.

El nivel superior de educación ofrece una variedad de instituciones que difieren en la calidad y en los objetivos que persiguen. Así se desarrolló una fragmentación costosa y desarticulada y, al decir de Mollis (2009), “conspirativa” contra el funcionamiento eficiente del conjunto del nivel superior de educación debido a que los sectores que lo conforman nunca establecieron canales importantes entre los distintos tipos de formación (universitaria y no universitaria) y pocas veces se reciclaron las ofertas educativas ya instaladas (Dirie y Mollis, 2001). Por el contrario, las políticas de la educación superior en referencia a la oferta de carreras se pueden caracterizar como una superposición atomizada, a veces costosa e ineficiente y que, pese a los esfuerzos en otra dirección por el gobierno anterior, todavía está signada en algunos casos por el perfil del potencial consumidor de la última década del siglo pasado.

En cuanto a la expansión del sistema de educación superior en su conjunto, esto es universitario y no universitario, el primero sigue dominando el escenario con un 73,5% de matriculados respecto del 26,5% de alumnos en el nivel terciario no universitario. Estas tendencias cuantitativas son altamente significativas cuando las comparamos con Brasil y México que muestran un comportamiento inverso, con uni-

versidades públicas que ofrecen postgrados académicos para élites y una masiva oferta de instituciones terciarias privadas para la mayoría de la población (Mollis, 2009).

En los últimos años, numerosas investigaciones han dado cuenta de la situación del profesorado en cuanto a los docentes que ejercen funciones referidas a la enseñanza en las diferentes carreras, especialmente quienes se dedican a la formación de formadores para otros niveles. Se advierte que la organización y el desempeño de la docencia en cada uno de los subsistemas de la educación superior en la Argentina tienen características distintas como consecuencia de las culturas que se generan institucionalmente, en las que las interpretaciones de las políticas y los condicionamientos contextuales constituyen sus componentes principales.

El cuerpo de profesores identificados con una tradición académica signada por las trayectorias, la jerarquización de una comunidad universitaria y con fuerte peso como referentes disciplinares sobre lo cual se configuraban los perfiles identitarios de los académicos, se ha ido modificando paulatinamente dando lugar a nuevas formas de culturas de trabajo individual docente, aun cuando se conformen equipos, ante lo cual la colaboración laboral se presenta como una genuina alternativa. En este sentido, la heterogeneidad del cuerpo de profesores universitarios se expresa en una diversidad que va desde el docente comprometido firmemente con la enseñanza y con la investigación y enrolado en programas científicos y tecnológicos (que representa el 18% de la población nacional de profesores universitarios en Argentina) hasta el docente recién titulado (que representa una proporción importante de la población docente universitaria).

La formación docente en el nivel SUPERIOR

La formación docente en la Argentina tuvo su nacimiento, desarrollo y consolidación fuera del nivel universitario; se generó y promocionó en el nivel secundario, puntualmente a partir de la creación de las escuelas normales nacionales (ENN) a finales del siglo XIX. Luego, en una segunda etapa, su perfeccionamiento y diversificación se realizó en los institutos de profesorado –de nivel terciario–, también llamados institutos de educación superior (actualmente institutos superiores de formación docente –ISFD–) y que son los que hoy en día mantienen parte de la oferta de formación docente o pedagógica.

El “normalismo” en la Argentina se inició con la obra educativa de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) y constituyó el pilar fundante y la génesis de la formación docente en

país. En esta época de plena constitución del Estado Nacional, dos hechos marcaron la creación del sistema de enseñanza básica: la creación del Consejo Nacional de Educación (1880) y la sanción de la Ley 1420 (1884).

La concreción del sistema implicó, asegurar la continuidad y la homogeneidad en la instrucción, creación de escuelas de formación docente, convocó aspirantes, elaboró programas y reglamentos, y por otro, que esa instrucción formara a un sujeto acorde con el modelo de país que se estaba gestando. El normalismo se difundió por todo el país y fue el modelo de formación de maestros desde un nivel secundario hasta que, en 1969, con el afán de profesionalizar la formación, se terciarizó en los institutos de formación docente creados para ese fin.

Los estudios pedagógicos en la universidad argentina tuvieron su origen en 1906, con la creación de la Facultad de Filosofía y Letras y de la sección pedagógica en la Universidad Nacional de la Plata. Posteriormente y en la misma universidad, en el año 1927, se creó también el Instituto de Didáctica, cuyo objetivo principal fue la formación en el campo de la enseñanza; en ese contexto, se realizaron estudios sobre la historia educacional argentina, organización e historia educacional en países extranjeros, teorías y problemas educacionales contemporáneos y principalmente sobre la relación psicología-didáctica.

Según Cámpoli (2004), recién a partir de la década del cincuenta, la universidad comenzó a expedir títulos docentes, como respuesta a una demanda específica como fue la de brindar la capacitación docente a profesionales que debían desempeñarse al frente de las aulas de la propia universidad así como de los institutos terciarios. Esta respuesta se concretó a través de la puesta en marcha de las denominadas carreras de formación docente “con condiciones especiales de ingreso”; es decir, se trataba de cursos de profesorado para graduados en distintas carreras. Vale mencionar como ejemplo la formación docente para contadores, que ofrecía la Universidad Nacional de Córdoba y que en la década de los noventa también ofreció la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC.

Con diferentes procesos, ya sea por creación genuina o por absorción de instituciones terciarias de formación docente, las universidades argentinas, desde los años sesenta del siglo pasado, comenzaron a incluir en su propuesta profesorado en todos los campos disciplinares.

Según la consulta a los autores y a nuestro sistema informático (Sistema Integral de Alumnos –SIAL–), en la actualidad es difícil distinguir cuál es la matrícula de las carreras de formación docente de las universidades. Atendiendo a la clasificación oficial, las carreras de formación docente se incluyen dentro de las “Ciencias Humanas” y en la rama “Educación”. Sin embargo, no hay precisión para puntualizar si los alumnos

de dichas carreras corresponden a estudios pedagógicos, como son los profesorados o bien a las licenciaturas correspondientes. Debemos aclarar que, en la Argentina, para una misma carrera, los planes de estudio de un profesor o de un licenciado comparten en la mayoría de las universidades el mismo plan de estudio, diferenciándose únicamente por la terminación –ciclo pedagógico o seminarios y tesis de licenciatura–. La dificultad para establecer con precisión la cantidad de alumnos es que la matrícula universitaria se clasifica según carreras (Educación Inicial, Letras, Historia, etc.) y no según titulaciones (profesor o licenciado en Geografía), y constituyen la continuidad de una carrera en otra. Según el Anuario del Ministerio de Educación (2011), dentro de las ciencias humanas se incluyen las carreras de Artes, Educación, Filosofía, Historia, Letras e Idioma y Psicología (Cámpoli, 2004). La situación, a pesar de los avances estadísticos en los últimos años, aún sigue teniendo inconvenientes.

La FORMACIÓN DOCENTE EN LA NORMATIVA ACTUAL

En la actualidad, tres leyes signan fuertemente el marco legal del sistema educativo nacional en referencia a la formación docente (FD): dos que persisten desde la última década del siglo pasado, y una que sustituye a otra también generada en ese período. Ellas son: Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (LTSE) de 1991, Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 de 1995 y Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 aprobada el 14 de diciembre de 2006 que reemplaza a la Ley Federal de Educación (LFE) N° 25.195 de 1993.

El impacto de estas leyes básicamente tiene que ver con una sistematización y ordenamiento más claro de los alcances de la formación docente en nuestro país, un marco de referencia para racionalizar las posibilidades que otorgue el proceso de articulación entre los dos circuitos de FD, una nueva caracterización y definición de identidades institucionales desde lo formal, la preponderancia de la administración provincial y los actores privados, como administradores y supervisores de los institutos terciarios y otorgamiento de una nueva impronta en la caracterización en el sector terciario (Cámpoli, 2004).

La *Ley de Educación Nacional*, dedica todo el Capítulo II a la *formación docente*. En su art. 71 establece:

“La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igual-

dad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/las alumnos/as”.

En los artículos que siguen se define a la formación docente como constitutiva del nivel de educación superior y tiene como principales funciones la FD inicial y continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. Sostiene que la política nacional de FD tiene los siguientes objetivos: a) jerarquizar y revalorizar la FD como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación; b) desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo con las orientaciones de esta Ley; c) incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares; d) ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/las docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza; e) articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias; f) planificar y desarrollar el sistema de FD inicial y continua; g) acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia; h) coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de FD, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa; i) otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema (art. 73).

El resto de los artículos de ese capítulo están dedicados a articular políticas y acciones entre los Ministerios de Educación (ME), de Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación (CFE); define la estructura de la FD en dos ciclos: uno básico y otro especializado, la duración de la FD primaria en cuatro años; la creación en el ámbito del Ministerio de la Nación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de FD inicial y continua; impulsar políticas de fortalecimiento de la FD con el resto de los niveles y aplicar las regulaciones que rigen el sistema de FD en cuanto a evaluación, autoevaluación, y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no sea aplicable por la Ley N° 24.521 del nivel superior universitario. Asimismo, establece en el INFOD un consejo consultivo integrado por representantes de los ministerios de Educación, de Ciencia y Tecnología, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico. Por último el art. 78, establece que el ME en acuerdo con el CFE, establecerá los criterios para la regulación del sistema de FD y la implementación del proceso de acreditación y registro

de los ISFD, así como la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones.

En la actualidad, el proceso de institucionalización de formación docente en los ISFD provinciales (Córdoba) se enmarca en las definiciones de la política educativa provincial. La *Ley de Educación Provincial de Córdoba N° 9.870/2010*, en el capítulo III dedicado a delinear la estructura del Sistema Educativo provincial destinado a la educación superior, define a la formación docente inicial como “el proceso pedagógico que posibilita a los estudiantes el desarrollo de las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo provincial, que los habilita para el ejercicio profesional”. Esta Ley propone entre sus objetivos: afianzar y profundizar el proceso de renovación pedagógica de la formación docente inicial y la formación técnica de nivel superior; actualizar las propuestas curriculares a partir del rescate y la sistematización de las buenas prácticas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo; establecer estrategias de trabajo colaborativo entre el sistema educativo y los sistemas universitario, científico, tecnológico, productivo, social y cultural que permitan complementar los esfuerzos, potenciar los procesos y resultados educativos; participar activamente del Consejo Federal de Educación con el objetivo de contribuir al desarrollo de una política educativa nacional; atender a las regulaciones sancionadas por el CFE en relación con la educación secundaria (Res. N° 84/2009, 88/2009 y 93/2009) y por el documento base “La educación secundaria en Córdoba” del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba; implementar los nuevos diseños curriculares de la educación secundaria para la provincia de Córdoba.

B. La cultura institucional. RECORRIDO HISTÓRICO DEL PROFESORADO EN LA UNRC

La historia del Profesorado en la UNRC tiene su anclaje en la propia constitución organizativa y funcional de las facultades, lo cual ha generado diferentes culturas de trabajo y trayectorias de formación de los profesores. Por eso es importante que nos detengamos aquí.

El inicio de la institución y del profesorado. El profesorado, primero en una carrera y luego en múltiples, ha sido uno de los componentes del perfil de la oferta educativa de la UNRC desde sus orígenes y signó fuertemente la configuración curricular de las Facultades de Ciencias Humanas y de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales, desde los primeros años de la institución. Fiel a las tradiciones disciplinares, la trayectoria constitutiva de los profesorados en ambas Facultades se

construyó sobre criterios político-académicos diferentes y su organización y coordinación curricular difiere entre ambas, aunque comparten muchas otras cuestiones.

La *Universidad Nacional de Río Cuarto* (UNRC) fue creada el 1° de Mayo de 1971 por Ley 19.020 del Poder Ejecutivo Nacional y dentro de un programa de adecuación de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo y también como respuesta a un fuerte movimiento social tanto local como regional. Su creación fue durante la presidencia de *facto* del Teniente General Alejandro Agustín Lanusse y tuvo como objetivo la diversificación y descentralización del sistema universitario nacional mediante la creación de nuevas universidades en el interior del país, con intención política de evitar las concentraciones estudiantiles, en virtud de lo acontecido en el Cordobazo en mayo de 1969. En la misma época, se crean también las universidades nacionales de Salta, Jujuy, La Pampa, Lomas de Zamora, Entre Ríos, Misiones, Catamarca, San Juan, San Luis, Santiago del Estero, Comahue y Luján, algunas en el marco del denominado Plan Taquini, que organizaba a la institución en departamentos según un criterio epistemológico (áreas de conocimientos). Los departamentos en la UNRC eran: de Ciencias Sociales; de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Ciencias Agropecuarias e Ingeniería.

Según la fundamentación que se incluye en la documentación fundacional, la UNRC es definida como entidad de derecho público y como una comunidad de trabajo que integra el sistema nacional de educación en el nivel superior, con el fin de impartir enseñanza, realizar investigaciones científicas, preparación técnica, formación profesional con la elevación del nivel ético y estético; promover y difundir la cultura nacional en todas sus formas, producir bienes y prestar servicios con proyección social. Su actividad se orienta hacia el esclarecimiento de los grandes problemas humanos, hacer los aportes necesarios y útiles para su resolución, en forma preferente los de la vida nacional y en modo especial los de la región de Río Cuarto.

Para el centro del país y la enculturación de la región, su creación fue un hito trascendente en el que participaron múltiples sectores sociales de la comunidad local y regional con compromiso y convicción acerca de la necesidad de una universidad pública. A pesar del gobierno de *facto* y de las motivaciones políticas que le dan origen, también puede interpretarse como una experiencia de participación y gestión comunitaria que la significa como un logro de hombres, mujeres e instituciones movilizadas por el interés común por instalar un centro de formación profesional de excelencia, pero básicamente pública y nacional. Las instituciones de educación superior existentes en ese momento en la ciudad de Río Cuarto eran de gestión privada.

Por este nacimiento tan particular y controversial, la UNRC está ligada indisolublemente a su comunidad y región y sus políticas en relación a su potencial educativo, su labor investigativa y sus contribuciones al medio, definidas con el propósito de aportar al desarrollo local, regional y nacional. Esta génesis, aunque no en sentido constante, se ha ido manifestando de diferentes maneras como uno de los rasgos de su cultura institucional, sobre todo a nivel político y del discurso, aunque a veces no encuentre de manera generalizada su correlato en las prácticas y en el hacer concreto de cada día.

Como toda institución social, la historia de la UNRC está atravesada por acontecimientos, algunos productos de las políticas de diferentes períodos del país, otros circunstanciales y otros accidentales. Todos ellos dejaron una fuerte impronta en la memoria social de sus integrantes; pasajes entre la vida y la muerte, situaciones trágicas, dolor y miedo, fueron signos de épocas que oscurecieron la brillantez, la profundidad y el conocimiento comprometido con un proyecto de país emancipado, al servicio de las necesidades sociales, de los contextos más vulnerables, y en su lugar se transpusieron los límites de la justicia y de los derechos humanos. En otros momentos y en algunos casos y situaciones, tentado por los imperativos económicos, ese conocimiento se vinculó más con valor de mercado que con valores sociales y humanos.

Durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983), como toda la sociedad, la universidad estuvo fuertemente condicionada por las políticas represivas del estado en concomitancia, en algunos momentos más que en otros, con las políticas institucionales: persecución y represión (de docentes, no docentes y estudiantes); censura y desaparición -quema- de libros y personas; ausencia de discusión y de debates; control institucional exacerbado y un currículo descontextualizado y 'neutral' (despolitizado). Fueron algunos de los rasgos típicos de la modalidad de trabajo de ese período signado por la restricción, reproducción y el silencio en donde el individualismo, la atomización y fragmentación constituían algunos de los elementos identitarios. Esta situación marcó una impronta a la cultura y dinámica institucional que aún hoy se percibe en comportamientos de algunos de los integrantes de la comunidad universitaria, sobre todo en sus voces y participación.

En ese periodo, a la tragedia de las desapariciones físicas y exilio de numerosos profesores universitarios, se agregó en 1977 un terrible accidente ferroviario a metros del campus universitario, cuando un ómnibus local trasladaba a estudiantes, docentes y no docentes, dejando un triste saldo de varios fallecidos.

Estos incidentes marcaron dolorosamente la trayectoria de la institución. Miedo, temor, pérdidas, constituyeron los condicionamientos subjetivos que configuran una cultura marcada por una escasa o nula participación, aislamiento, in-

comunicación y una simplificación del trabajo que atentaron directamente contra la formación profesional que, en buena medida, se vio vaciada académica y políticamente, aunque no en todos los casos.

En Diciembre 2007, otra vez el dolor, el sufrimiento y la muerte se hacen presentes, otra tragedia signaría dicotómicamente el destino de la UNRC, la explosión de la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería, en ocasión de desarrollarse experimentos de prueba en el marco de una investigación. Las razones y modos del acontecimiento, así como las intervenciones, comportamientos y muertes de cinco docentes-investigadores y un estudiante avanzado de la carrera de Ingeniería Química, más allá de la afectación de los sentimientos de pérdidas más profundos y humanos compartidos colectivamente por toda la comunidad universitaria, dividirían los posicionamientos, perspectivas y hasta los proyectos políticos que marcarían las improntas de las conducciones posteriores de la universidad.

Quizá todas estas experiencias límites, a la par de las emociones y las huellas de las situaciones vividas, paradójicamente también pudieron fortalecer una actitud resiliente colectiva y una memoria activa, revelada en una participación más madura y comprometida que se hizo presente en los procesos de democratización de la universidad a partir de 1984. Con ella vino la designación de docentes por concursos públicos, gobierno colegiado, elección directa de autoridades, participación plena de todos los estamentos en las diferentes instancias de decisiones y en la vida cultural y académica de la institución. Y posteriormente, a mediados de la década de los 90, crecimiento constante de la investigación, mejora de la calidad de la formación, los posgrados y la profundización de los vínculos con el medio a través de tareas de extensión y más tarde con la creación del Consejo Social (2001) en plena época de crisis política y económica, como parte de la defensa de la educación pública y aportes a un proyecto de nación que parecía desmembrarse en ese momento; más adelante la inclusión de las prácticas socio-comunitarias al currículo de las carreras de grado (2009), y después la creación del Observatorio de Derechos Humanos (2013). Todo lo cual habla del interés y la necesidad de la institución por fortalecer su dimensión social y profundizar los vínculos con el medio y la región que la contiene y sostiene, como es esperable para una institución pública, abierta y de ingreso libre.

Así la universidad, a la vez que se enriquece con la comunidad y el contexto en la que se inserta, contribuye a la preparación científico-técnica, la formación profesional, la investigación científica y al desarrollo de la cultura. Cuenta aproximadamente con mil ochocientos treinta docentes, casi dieciocho mil estudiantes efectivos de grado y un ingreso medio anual de entre tres mil quinientos y cuatro mil quinientos aspirantes en los últimos años y quinientos treinta y tres inte-

grantes del personal de apoyo administrativo y técnico. Desde su creación a la actualidad, la Universidad ha generado más de veintidós mil egresados de sus cincuenta y dos carreras de grado. Alrededor de setecientos estudiantes de postgrado constituyen la matrícula del cuarto nivel (doctorados, maestrías y especializaciones).

La estructura actual. Cuando se inicia la universidad en 1971, según el plan del doctor Alberto Taquini, estaba organizada por *departamentos*, que funcionaron tres años. Uno de ellos era el de *Ciencias Sociales* e incluía tres grandes áreas: *Economía, Educación y Comunicación*. Otro de ellos era el *Departamento de Ciencias Naturales*, que incluía Biología, Física, Química y Matemática.

Este sistema departamentalizado funcionaba por áreas epistemológicas con asignaturas comunes que los alumnos podían recorrer según los distintos planes de estudio; así, una misma asignatura perteneciente a un área de conocimiento podía estar incluida en todas las carreras del departamento. En el Dpto. de Ciencias Sociales, se ofrecían: licenciaturas en Administración de Empresas y en Economía y Contador Público (en el área de Economía); Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y Tecnicatura en Enseñanza Diferenciada (en el área de Educación) y Licenciatura en Comunicación Social, Técnico en Medios Audiovisuales (en el área de Comunicación) y Trabajo Social. Los planes de estudio de las carreras, en general reducidos a un listado de materias dispuestas por año, contaban con asignaturas optativas y disponían de cierta flexibilidad que permitía a los alumnos una movilidad curricular, así podían realizar un recorrido por las áreas de conocimiento y adecuar parte de su formación según sus propios intereses lo que le demandaba cada carrera. El Departamento de Ciencias Sociales funcionó así durante tres años y medio.

De manera similar, así era el funcionamiento del Departamento de Ciencias Naturales, contaba con carreras como Microbiología, Licenciaturas en Química, Física, Geología y Matemática.

En 1974, el entonces rector interventor, médico Luis Jorge Maestre, decide abolir esta organización departamental y sustituirla por la de facultades. Previo cierre de las universidades nacionales por razones políticas durante el segundo cuatrimestre de ese año, el 6 de diciembre, a través de la Resolución Rectoral N° 059/74, crea las cinco facultades hoy existentes, una de ellas la de Ciencias Humanas, que es uno de los desprendimientos del Departamento de Ciencias Sociales; el otro lo constituye el área de Economía que formará la Facultad de Ciencias Económicas.

Se deja así un esquema de organización de la universidad por departamentos para, a partir del 11 de enero de 1975, encauzar una labor de docencia, investigación y extensión bajo

una nueva estructura orgánica en lo administrativo y lo académico. Algunas frases textuales de dicha resolución en sus considerandos que dan cuenta de los fundamentos de la medida:

“... Que el sistema de facultades posibilita el aprovechamiento del actual sistema departamental en cuanto a optimización de recursos humanos y materiales con que cuenta nuestra casa de altos estudios. Que por otra parte, con el sistema por facultades se logra que en cada unidad académica convivan en un mismo clima de labor docente y de investigación, científicos y profesionales de similar orientación e inquietudes comunes, evitando así la dispersión de grupos humanos y esfuerzos, con perjuicios para el nivel de jerarquía académica que deseamos para la universidad”.

Con esta nueva organización se pierde flexibilidad, movilidad e interdisciplina en los desarrollos curriculares de los planes de estudio y en todas las tareas académicas (investigación y extensión) y se opta por un sistema fragmentado que posteriormente dará lugar a una organización curricular por carreras (departamentos), que si bien ganará en la reorganización y pertenencia de los grupos en torno a una carrera, en muchos casos multiplicará las mismas asignaturas, recursos didácticos y docentes y distanciará la comunicación entre los mismos, a pesar de los servicios que se prestan; tal el caso de la *Facultad de Ciencias Humanas*.

Distinto es el caso de la *Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales*, que en su interior sigue manteniendo en la actualidad una organización por departamentos correspondientes a áreas epistemológicas de estas ciencias, y que según la carrera, atraviesan los diferentes planes de estudio, entre ellos los Profesorados, cinco en total. Actualmente los departamentos son: Biología Molecular, Microbiología e Inmunología, Geología, Matemática, Computación, Física, Química y Ciencias Naturales.

En 1975, a partir de la incorporación de carreras provenientes de tres Institutos de educación terciaria de formación docente del medio: Superior de Ciencias, Juan XXIII y Raúl B. Díaz, se crea el *Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media*, dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas y que nuclea los diferentes profesorados para el nivel medio y para el nivel inicial, éste además es anexado con el Departamento de Aplicación de ese profesorado, inicialmente llamado Jardín de Infantes “La Calesita”, desde 1984 dependiente de la Secretaría de Bienestar de la UNRC, con el nombre de “Rosario Vera Peñaloza”. Hasta 1977, la facultad funcionó, con las carreras originales (Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación) y con este instituto anexo.

La Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, nacida por la resolución de referencia, también incorporó algunos profesorados provenientes del Instituto Superior de Ciencias, tales como el de Matemática y Cosmo-

grafía y el de Biología, cuyos títulos, igual que en el caso de Humanas, fueron otorgados por la UNRC.

c. La cultura académica. Las propuestas de formación de las Facultades y la relevancia de los profesores

El primer profesorado. Tal como anticipamos al inicio de este trabajo, el primer profesorado fue el de Ciencias de la Educación (carrera fundacional) y paradójicamente, el único que hoy está ausente de la propuesta educativa de la universidad. A pesar de su corta existencia, se destinó sólo para tres cohortes que, por el momento histórico, el cuerpo de profesores que reunía y la propuesta de formación ha dejado una imborrable impronta en quienes lo cursamos y nos hemos recibido, básicamente en la actitud hacia el estudio, la disciplina en el trabajo y en el compromiso institucional, sin duda en ello pudo haber incidido nuestra situación de alumnas ´fundadoras` o casi, porque iniciamos la carrera en ese momento. Carrera, cuyo plan de estudio consistía en un listado de asignaturas, incluidas según criterios compartidos por docentes y autoridades del momento.

Contamos con docentes muy bien formados, en general recibidos en las universidades de Córdoba y Buenos Aires, casi todos jóvenes pero ya contaban con una trayectoria destacada, entusiastas docentes, imprimían a sus clases de un clima que nos generaba enormes expectativas; llegábamos muy temprano para lograr los primeros asientos y poder interactuar con ellos de manera más cercana o tal vez para escuchar y ver mejor; clima distendido e interesante generado por la apertura y la actitud de los profesores que nos convencieron que se puede aprender bien en un ambiente agradable, con calidez e interés. Los recursos tecnológicos eran escasos, casi reducidos a la tiza y al pizarrón, pero algunos se las ingeniaban para incorporar imágenes, música, la radio... La oralidad era el principal recurso y la clase magistral un dispositivo que permitía expresar un discurso sólido con una lógica impecable que traslucía la brillantez de la formación de los docentes. Aun así, se criticaba todo, mezcla de la ´movida política` y la adolescencia a pleno, era la época del cuestionamiento permanente, casi como actitud de vida, sin embargo, la asistencia se mantenía, nadie faltaba y la clases eran esperadas.

En ese contexto, desfilaron los paradigmas, los autores que luego serían prohibidos, los libros, algunos de los cuales fueron quemados por resolución institucional; las discusiones y los debates; las lecturas en conjunto, los trabajos prácticos colectivos; era la época en que lo grupal constituía la

base de cualquier metodología; el límite era la evaluación, casi siempre individual, 'porque había que demostrar lo que cada a cual había aprendido'. Las discusiones políticas formaban parte de los contenidos y llenaban los 'impasse' entre una clase y otra y casi siempre eran los temas centrales de los cafecitos rápidos y la gaseosa natural que consumíamos en la cantina armada con postes y techo de lona en el campus universitario (ubicada en dónde se está construyendo hoy el Departamento de Geología) en dónde el viento de la pampa hacía sentir su presencia casi siempre. La realidad socio-político-cultural era el eje de las disciplinas y las ejemplificaciones se realizaban desde los problemas y acontecimientos del momento y más de una vez estuvieron centrados en situaciones personales de algunos, porque el 'otro' ocupaba un gran lugar en nuestras vidas y en los aprendizajes. El entusiasmo y el interés nos hacían encontrar nuevos sentidos a lo que aprendíamos... La charla con los profesores, se extendían más allá de las clases. Las clases mostraban una preparación teórica, cuidada, rigurosa, amplia, con abundante comparaciones entre las fuentes... Nos movilizaban, nos 'abrían la cabeza', nos permitían leer desde lo implícito, desde lo subyacente; desmitificar a los medios de comunicación, a las instituciones, y muchos descubrimos que la objetividad pura no existe, que la realidad puede ser leída según el posicionamiento epistemológico e ideológico que se adopte. En síntesis, aprendimos en ese momento, que la realidad no es, sino que se construye o se hace.

Integraban el cuerpo de profesores de la época: Silvia Llomovate, Yolanda Gil Fiorenza; Ana María Ameghino, Daniel Cano, Cecilia Braslavsky, Héctor Barragán, Juan Mochiutti; Susana Risler; Rivardo Leiva, Alejandro Herrera, Jorge Abot; Augusto Klappenbach; Llanvías; Daniel Wimberg, Alberto Cupani; Silvia Nicoletti, Angélica Foresto, Beatriz Chiapello; Esther Alperín; María Cristina Rinaudo, Danilo Donolo; Alicia Vázquez; Delia Spila, Delia Benegas; Miguel Angel Boitier; Ana Isabel Terreno. Cuando se produjo el golpe de estado de 1976, algunos tuvieron que irse, otros se quedaron y debieron cambiar sus prácticas, aunque mantuvieron, a costa de todo, su dedicación a la docencia, muchas veces desafiando el riesgo, haciendo primar su pertenencia institucional y convenciéndonos que sin estudiantes no es posible ninguna universidad.

Después de la primera cohorte fundacional de 1972, año en que comienza a funcionar la universidad, en 1973 cursábamos el profesorado de Ciencias de la Educación como alumnas, María Inés Severini, Nora Felizzia, Norma Malatini; Estela Lovera, Teresa Budín, Marta Aghemo, Liliana Zorzín; Adriana Spinelli. Todas proveníamos de otros lugares, generalmente de los pueblos de la región y compartíamos la problemática (y el desafío) de una triple integración: a la universidad, a la carrera y a la ciudad de Río Cuarto. No fue fácil, pero el sentimiento profundo entre todas y el interés por la formación que nos aunaba nos potenció la continuidad de los estudios y la construcción de vínculos de amistad para toda

la vida. Era la época de la escritura de los apuntes de clases escritos en la máquina ´olivetti` con tantos carbónicos como integrantes del grupo; a partir de la quinta copia ya no se leía, por eso alternábamos su distribución; estudiábamos varias horas todos los días y los fines de semana se diferenciaban de los otros días porque nos vestíamos con la ´ropa de salidas`, aunque no saliéramos; la ausencia de dinero no se notaba en las reuniones estudiantiles, donde primaba el mate y los aportes comestibles solidarios de cada una y los viajes relámpagos a nuestros pueblos para cargarnos con la afectividad de nuestras familias, necesaria para enfrentar cada semana.

En la misma cohorte, éramos compañeras también de Viviana Macchiarola, Beatriz Marengo; Leticia González, Mirta Aromataris, Graciela Domínguez, Patricia Funes, Luisa A. Pelizza, Susana Divito, Teresita Gómez y otras estudiantes de ese momento, también de otras cohortes, todas radicadas en la ciudad; algunas nos abrieron generosamente las puertas de su casa y más de una vez compartimos estudio, comidas, alojamiento y familia.

A pesar de las diferentes etapas políticas y las tremendas situaciones vividas durante la dictadura, casi todas nos recibimos de Profesoras en Ciencias de la Educación, pero en distintos momentos, por nuestras diversas situaciones personales. Y muchas concluimos la Licenciatura en sus diferentes orientaciones: psicopedagógica o socio-política y planeamiento. Ya para esa época muchos profesores se habían cambiado y las perspectivas de las enseñanzas también eran otras.

Así vivimos el primer profesorado de la universidad. Paradójicamente, hoy es el único que no existe en su propuesta educativa.

Todos los profesorados. El Instituto Superior de Ciencias contenía casi todos los profesorados para la enseñanza media y terciaria, tanto del campo de las Ciencias Sociales y Humanas como del campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Los primeros son los profesorados de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Educación Física, Filosofía, Francés, Geografía, Historia, Inglés, Lengua y Literatura que, junto con el Profesorado de Jardín de Infantes proveniente del Instituto "Raúl B. Díaz", constituyen hasta hoy la propuesta educativa de la FCH. En tanto, los profesorados pertenecientes al segundo campo son: Matemática y Cosmografía, Física y Química y Biología. Todos conforman el *Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media* y los del primer grupo son absorbidos por la Facultad de Ciencias Humanas, en tanto los del segundo por la de Exactas, Físico-Químicas y Naturales.

Cuando el Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media (que funcionó como anexo de 1975 a 1977) es reabsorbido por las facultades, la variedad de carreras que se incorporan a las existentes (Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación), da lugar a una nueva estructura que se

constituye a través de *departamentos*, no ya como áreas epistemológicas, sino como administraciones de carreras; se cambia el criterio de organización departamental: del epistemológico al curricular y la estructura de la facultad queda fragmentada, inicialmente en diez unidades departamentales. Los departamentos que se constituyen y aún hoy configuran la Facultad de Ciencias Humanas son: Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Filosofía, Educación Física, Educación Pre-escolar –hoy Educación Inicial–, Lengua y Literatura –hoy Letras–, Lenguas Extranjeras –hoy Lenguas–, Geografía, Historia, Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y una escuela: de Enfermería, carrera que había dependido inicialmente de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales y posteriormente del Rectorado, antes de integrarse a esta facultad en 1983.

El Profesorado de Ciencias de la Educación, que constituyó parte de la génesis fundacional de la universidad y de la facultad y la licenciatura homónima, juntamente con la carrera de Trabajo Social, en el año 1977 en plena dictadura, suspenden su matrícula, por decisión política por tratarse de carreras que “movilizaban políticamente, convirtiéndose en amenaza para la seguridad social”. A los estudiantes que estaban cursando se les permite finalizarlas pero no se habilitan nuevas inscripciones. En 1980, con nuevo plan, las carreras de Ciencias de la Educación son reemplazadas por Psicopedagogía y Educación Especial; en tanto Trabajo Social desaparece de la oferta educativa de la facultad. En 2013, por demandas sociales, se crea la Licenciatura en Trabajo Social, transitoriamente dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad, superando así una deuda histórica, pero Ciencias de la Educación, carrera con un perfil actual claramente diferenciado de la Psicopedagogía, a más de treinta años de su cierre, constituye una reivindicación política y académica pendientes.

En la FCH, casi todos los departamentos incluyen carreras homónimas (tecnaturas, profesorados y licenciaturas), también el Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales que, además, mantiene en su oferta la Licenciatura en Ciencia Política y Abogacía, carrera creada en el ámbito de la facultad en 2001.

Actualmente, la propuesta de formación de grado de la Facultad de Ciencias Humanas está compuesta por veintiséis carreras de grado (además de una a término) que incluyen alrededor de cinco mil ochocientos estudiantes efectivos, casi el 40% de la matrícula de la universidad y por lo cual es la facultad que más estudiantes posee.

Las *carreras de grado que se ofrecen* son *Profesorados* en: Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales; Educación Especial; Educación Física; Educación Inicial; Filosofía; Francés; Geografía; Historia; Inglés; Lengua y Literatura. *Licenciaturas* en: Ciencia Política; Educación Especial; Educación Física; Edu-

cación Inicial; Filosofía; Geografía; Historia; Inglés; Lengua y Literatura; Psicopedagogía; Enfermería; Instrumentación Quirúrgica (a término), Comunicación y Trabajo Social. *Tecnicaturas* en Lenguas (Inglés y Francés), Enfermería y *Profesionales*: Abogacía y Comunicación Social.

En tanto en la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, se incluyen las siguientes carreras, *Profesorados en*: Ciencias Biológicas; Ciencias de la Computación; Física, Química, Matemática. *Licenciaturas en*: Ciencias Biológicas; Ciencias de la Computación; Física; Geología; Matemática; Química. *Tecnicaturas*: Técnico en Laboratorio y *Profesionales*: Analista en Computación; Analista Químico; Microbiología.

En ambas facultades la *formación de profesores* (profesorados) ocupa la mayor ponderación de su oferta educativa y en el número de estudiantes, lo cual sigue manifestando su relevancia e importancia. Sin embargo, se observa que por múltiples razones, entre ellas posiblemente la devaluación social sufrida por la docencia, la inscripción en ellos no se ha incrementado acorde a las importantes demandas de profesores en las distintas disciplinas en el nivel secundario. Se detectan vacancias en casi todas las asignaturas del nivel, lo que contradictoriamente constituye una situación para el enlentecimiento o interrupción de los estudios de los estudiantes en los profesorados, pues se incorporan como docentes en las escuelas antes de titularse.

En la UNRC, las carreras de postgrado emergen a partir de la década de los noventa y hoy la oferta incluye especialidades, maestrías y un Doctorado en Ciencias Sociales; en su conjunto el postgrado concentra alrededor de setecientos alumnos.

La opción por las carreras que ofrecen las facultades motiva a las mismas a una búsqueda constante hacia la evaluación y actualización de su oferta de formación, lo que trae aparejado la producción de nuevo conocimiento en las diferentes áreas y disciplinas. Por ello, en los últimos quince años, los planes de estudio han sido renovados y la investigación ha crecido significativamente. Hoy las dos facultades cuentan con programas y numerosos proyectos de investigación, varios de ellos en el campo de la didáctica y de la psicología del aprendizaje, como así también en el campo socio-pedagógico. La actividad de extensión también ha estado presente en todo el proceso de evolución de la institución y hoy tiene impactante presencia en su relación con el medio y la región.

Desde el año 2014, en el marco de las políticas de expansión universitaria del gobierno nacional anterior, se han generado dos Centros Regionales para la Educación Superior (CRES) en conjunción con el gobierno provincial de Córdoba y municipales de las localidades de Jovita y de General Cabrera, en dónde se están implementando los Profesorados de

Matemática y de Lengua Literatura, respectivamente; según los planes de estudio vigentes de la universidad y en los cuáles las facultades se responsabilizan del desarrollo de los espacios curriculares específicos disciplinares, en tanto los ISFD provinciales se hacen cargo de toda la formación pedagógica. En este mismo encuadre político también se está ofreciendo el ciclo de Licenciatura en Educación Física en la ciudad de Villa Dolores, aunque en este caso la facultad es la única encargada de su desarrollo.

En general, los planes de estudio de las carreras existentes en cada período se cambiaron o modificaron en dos etapas bien delineadas, 1979-1980 y 1998-2001. Las excepciones son las carreras de Inglés, que modificaron los planes entre esos períodos, la carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Física que modificaron otra vez su plan en 2008 y las carreras de Abogacía que fue creada en 2001 y el Ciclo de Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica, carrera a término con plan aprobado en 2009. En la Facultad de Ciencias Exactas también hubo cambios curriculares en los últimos años y creación de las carreras de computación durante la década de los 90.

CULTURAS DE TRABAJO DOCENTE

Según el mandato institucional y desde el inicio mismo de su funcionamiento, el modelo de universidad respondió a una fuerte apuesta a una formación científico-académica; al desarrollo de la investigación, según la perspectiva de las ciencias naturales y a una fuerte relación con el medio; tareas que eran desempeñadas por docentes con experiencia y formados en un modelo de universidad científica; esa era la matriz fundacional del trabajo académico incorporada y que se generalizó inicialmente en todos los ámbitos. Esta modalidad de trabajo se amplió en toda la universidad, y en las FCH y FCEFQyN se vio alterada por la incorporación de instituciones, que si bien enriquecieron su oferta de grado, a las que aludimos en parágrafos anteriores, provenían de y con otras culturas de trabajo académico e institucional.

Por eso, en todo su recorrido histórico, los profesores han ido construyendo diferentes culturas de trabajo docente en las que han incidido fuertemente la procedencia de las carreras, los vaivenes políticos, los procesos de integración a nuevos contextos institucionales, la permanencia de los profesores iniciales y la incorporación de nuevos profesionales con una formación diferente. Desde una mirada abarcadora de las facultades, sobre todo en Humanas, la trama de éstos y otros factores ha generado una heterogeneidad que configura la identidad de cada uno de los departamentos, destacándose su propia dinámica y modalidad de trabajo particular en las tareas de docencia, en el lugar asignado a la investigación y en su modo de vincularse con el medio, como así también en

sus estilos de gestión y administración. Heterogeneidad que enriquece al contexto pero que a veces puede obstaculizar la construcción de referentes y códigos comunes en relación a las necesidades de un trabajo institucional compartido.

En la FCH, la dinámica propia del trabajo universitario en docencia, investigación y extensión adoptado por las carreras iniciales fue asimilada o recreada (o resistida) de diferentes maneras por las que se fueron incorporando. Una primera diferencia lo marcan las tradiciones entre los departamentos fundantes (Educación y Comunicación), con respecto a Enfermería y a las carreras incorporadas de los institutos y a las carreras creadas recientemente: Abogacía y Licenciatura en Trabajo Social. A su vez, hay diferencias de las modalidades de trabajo docente y de gestión entre las carreras incorporadas, procedentes de otras instituciones, que marcan distintas formas y momentos de asimilación de las pautas propias de funcionamiento de la facultad. En este aspecto, se manifiestan notables diferencias y la provocación y ritmos de los cambios están vinculados a la actualización de la formación de los profesores, la composición de los equipos de cátedra y los cambios curriculares (Benegas, 2012).

Posiblemente, a lo largo de la trayectoria de algunos departamentos se fue construyendo una trama compleja que mezcla elementos de la cultura en construcción de la institución en que se insertan, de las instituciones procedentes y de la incorporación de nuevos agentes provenientes de otras instituciones, lo cual modifica los modelos laborales originales y va imponiendo ciertos estilos de trabajo que pueden entenderse como una manera de protegerse, desde una idiosincrasia invariable y con un desconocimiento, negación o resistencia de las condiciones reales del nuevo contexto al que se incorporan. Una matriz estructurante de los docentes y sus prácticas que definieron en algunos casos, o modificaron con distinto sentido en otros, formas de trabajo que no se fueron desarrollando del todo a favor de una identidad con características universitarias. En este sentido, esa matriz de procedencia gesta representaciones que afianzan y se identifican más con su cultura de trabajo portante que con la nueva a conformar en el contexto universitario y a la que se presentan resistencias, por diversos motivos (Benegas, 2012). Sin embargo, en casi todos estos casos, en los últimos años se observan avances significativos en la integración, a través de la apropiación de ciertos modos y estilos de trabajo, en las expectativas y en las participaciones en propuestas institucionales que trascienden las fronteras de los departamentos.

La confrontación, las contradicciones, los choques de intereses y generacionales, los consensos construidos democráticamente, han enriquecido la dinámica de los departamentos y de las propias facultades, provocando cambios, quiebres y rupturas, paralelamente a una reconstrucción y una recreación constante de una cultura institucional que fue

conformándose desde lo político a lo vincular e intersubjetivo (o viceversa) según los matices de las gestiones, las relaciones humanas y profesionales y a los diferentes periodos históricos. Estas facultades, como la institución en su conjunto, muestran en general una amplia capacidad de resistencia a la adversidad y de generar procesos innovadores que mantienen sus tareas específicas, como así también una sostenida intencionalidad superadora, propias del carácter de sus ciencias.

Como expresamos en otro lugar, en la FCEFQyN, los procesos de integración interinstitucional fue diferente al de la FCH. Las tradiciones arraigadas en las visiones y prácticas académicas (investigación y docencia) y de gestión en la Facultad de Ciencias Exactas, que constituyen modelos que acompañaron el desarrollo de sus ciencias, ha condicionado significativamente la integración de las carreras provenientes de las instituciones terciarias, que se acomodaron progresivamente a la cultura académica predominante, lo que facilitó la generalización y afianzamiento de modalidades acordes a la producción de conocimientos y modelos de enseñanza de las disciplinas que la constituyen y propios de la universidad.

FORMACIÓN DE LOS DOCENTES: TRADICIONES Y TENDENCIAS EN EL CURRÍCULO

Uno de los temas más investigados en las últimas décadas en la investigación educativa ha sido *los modelos o tendencias o corrientes de formación docente*. En nuestro país, quien ha sido una de sus pioneras ha sido María Cristina Davini. La autora las define utilizando el concepto de *tradiciones*. Así, se entiende por tradiciones en la formación docente a "...configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos" (1995, p. 64). Estas tradiciones operan en la construcción de representaciones, visiones y conceptualizaciones que orientan las decisiones pedagógicas que se reflejan en la organización curricular, en las prácticas y en la formación docente de los profesores.

Davini (1995) reconoce las siguientes tradiciones que tuvieron una fuerte incidencia en los procesos de formación en todas las carreras del nivel superior y particularmente en los profesados. En nuestra universidad, su influencia también ha sido notoria en los diferentes momentos históricos y aún aparecen signando fuertemente algunas prácticas docentes, siendo la característica en algunas carreras. Estas tradiciones pueden ser entendidos como modelos teóricos interpretativos de realidades empíricas en donde se observan ciertos rasgos que se identifican desde ciertos modelos, a veces con cierta predominancia del mismo, lo cual no significa que los encontremos en estado 'puro' en la realidad que observamos/estudiamos; puede ser que haya cierta dominación de unos,

pero también puede haber presencia de otros indicadores atribuibles a otros modelos.

Las tradiciones más “visibles” en los planes de estudio y en el currículo en acción son:

Tradición normalizadora-disciplinadora: responde a la visión de la educación como proceso de socialización o de enculturación en tanto transmisor de patrones de comportamiento, pensamiento y valoraciones, en cuyo marco la escuela es entendida como hiper-sistema capaz de consolidar matrices ideológicas sin gran consistencia lógica pero dotadas de una gran carga afectiva, con tizne moralizador. Se encuentra presente en la formación docente de carácter más prescriptiva, modélica e instrumental, puesta de manifiesto en el dominio de materiales y rutinas propios de la escuela sin revisión de teorías y enfoques. Constituyó un modelo de fuerte presencia en la formación de maestros y también de profesores en el nacimiento de los profesorados.

Tradición académica: emerge con el mismo sistema educativo y está en la génesis de las carreras de grado y por ende en los profesorados, también en nuestra universidad; es la que sostiene que “el buen docente es quien domina con solidez el conocimiento a enseñar”, por lo cual lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan profunda y ampliamente la disciplina que enseñan; la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y es considerada como una obstaculización a la formación de los docentes. En general, como consecuencia de la racionalidad positivista, relega el componente pedagógico a la resolución de problemas instrumentales o prácticos en el aula –y vinculadas especialmente a lo demandado por las instancias de gobierno para la ejecución de las reformas– o de arreglos metodológicos a problemas que ocultan o invisibilizan determinaciones políticas o sociales.

Tradición eficientista: Se desarrolla a partir de la década de 1960. Se concibe al docente como técnico. La escuela se coloca al servicio del desarrollo económico, como instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social, por eso se vincula a la teoría desarrollista y a la de capital humano. Aparece el furor planificador, circunscribiendo a la enseñanza a una cuestión de medios y de didáctica. En relación con los fines, las temáticas tienen que ver con modernización, desarrollo, formación de recursos humanos. Pone énfasis en el conocimiento técnico, en una lógica instrumental, un currículo centrado en el saber hacer; por eso las áreas de conocimiento tendientes a la reflexión, a la creación, al arte, son minimizadas. Este modelo, emergente en la posguerra, impregnó fuertemente las políticas, el currículo de formación de profesores y la gestión educativa, subsumidos a la planificación normativa vinculada con la formación de recursos humanos para la producción y el mercado. Se re-vitalizó producto de la mercantilización del conocimiento, durante la década de

los años 90 en el marco del neoliberalismo económico y el conservadurismo político. Su influencia marcó fuertemente algunos los planes de estudio que se elaboraron en la época; otros, en advertencias y críticas ante el modelo se conformaron desde la alternativa.

A las tradiciones pedagógicas anteriores, podríamos agregar dos corrientes más, que aun cuando no se generalizaron en las prácticas, han fundamentado innovaciones puntuales durante los últimos veinte años (proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado – PIIMEG y PIIMEI) con una fuerte influencia en el discurso docente y, sobre todo, como tendencias alternativas para superar problemas significativos y relevantes: una *corriente pedagógica de base psicológica*, básicamente constructivista y tendencias pedagógicas que podrían enmarcarse en un *modelo crítico-reflexivo* con fuerte fundamentación socio-político-antropológica (Carr, 2005). Con diferentes niveles de implementación, estas perspectivas se avizoraron como propuestas educativas democratizadoras e inclusoras y sobre todo la última con explícita dimensión social y política, en experiencias dentro y fuera del sistema educativo, en experiencias de educación popular y con una fuerte presencia en la formación docente superior y de posgrado (Vogliotti y otras, 1998). La perspectiva socio-crítica con frecuente explicitación en la fundamentación y perfiles en los planes de estudio, aún continúa estando ausente en la estructura e implementación curricular, al menos de manera generalizada; todo lo cual indica que sigue manteniendo su condición alternativa como aportante a las transformaciones educativas y sociales, aunque sólo aparezca en el nivel discursivo; su coherencia con la estructura curricular y las prácticas sigue siendo una posible propuesta para integrarla en un proceso de innovación curricular.

Las composiciones curriculares. En la trayectoria de los profesorados en la universidad, las discusiones teóricas y la implicancia en las prácticas de estos modelos pedagógicos generaron diferentes críticas que oscilaron desde un extremo a otro: de la directividad del maestro a la autogestión del alumno; del enciclopedismo al vaciamiento de contenidos; del objetivismo al subjetivismo; del idealismo pedagógico al pragmatismo técnico; de metodologías individualistas al asambleísmo o colectivismo permanente; de la evaluación selectiva a la ausencia de criterios evaluativos, del currículo prescripto al constructivismo espontaneísta; de la perspectiva ideológica a la despolitización de la enseñanza; entre otras dicotomías que nunca terminaron de resolverse, lo cual potenció en algunos casos la reafirmación de prácticas tradicionales y reproductoras y en otros, la inmovilidad e inercia con ausencia de propuestas.

Estas tradiciones y tendencias, tienen diferentes grados de presencia en los planes de estudio de los profesorados y en el desarrollo curricular de las carreras. Durante mucho

tiempo se confundió la formación docente con la formación pedagógica. Para superar esta dicotomía, mucho tuvieron que ver las discusiones en los ámbitos de las FCH y FCEFQyN a fines de la década de los 90, cuándo se modificaban los planes desde la derivación de la Ley Federal de Educación, momento que, con plena negación y resistencia, los profesorados ampliaron la formación pedagógica a una ponderación que llegó al 30 % de la carga horaria total de los planes de estudio; desde la constitución curricular de los profesorados hasta ese momento había estado reducida a cuatro asignaturas: pedagogía, psicología del aprendizaje, didáctica y práctica de la enseñanza.

Con el nuevo diseño se incorporan asignaturas contextuales (historia y sociología), didácticas específicas de las disciplinas a enseñar y metodologías de la investigación para favorecer el perfil de un docente reflexivo y productor de conocimientos; en tanto desde la intención de vincular la teoría con la acción, las prácticas docentes se propusieron como espacios de integración disciplinar desde primer año, a lo largo del currículo y graduadas según su complejidad hasta llegar a una práctica autónoma en los últimos años como anticipación del desempeño profesional.

Los avances en la configuración de los currículos fueron notorios y la formación docente, entendida como integración de los campos pedagógico y disciplinares, fue claramente superadora de la propuesta hasta entonces. Sin embargo, en muchos casos estos cambios no estuvieron acompañados por especialistas, tanto en cantidad como en formación, en lo referido al área pedagógica y las prácticas, que mantuvieran la propuesta a través de un desempeño colaborativo y acorde a las exigencias que planteaban los nuevos diseños. Sin dejar de reconocer que múltiples docentes se actualizaron y ampliaron su preparación de acuerdo a las circunstancias, realizaron carreras de posgrado y cursos extracurriculares con lo cual modificaron sus prácticas de enseñanza y de trabajo; muchos se mantuvieron adheridos a modelos y hábitos laborales tradicionales, otros a viejas prácticas reproductoras y rutinarias.

En general, estos cambios no fueron acompañados por procesos de formación acordes y articulados con las innovaciones pedagógico-curriculares producidas y por un trabajo colaborativo, participativo e interdisciplinar sostenido institucionalmente con todos los actores involucrados en los mismos (reuniones de trabajo, de debates y discusión sobre los nuevos planes, talleres para elaborar propuestas, entre otros). Estas instancias de diálogos entre todos eran fundamentales para que se reconstruyeran nuevas visiones y cambios conceptuales en las representaciones y prácticas de algunos docentes responsables de llevar a cabo los cambios, para asegurar la coherencia que requerían los nuevos modelos curriculares. En ausencia de esto, la situación derivó en un panorama complicado: algunos significaban las innovaciones como imposición por lo cual

nunca se implicaron; otros respondieron a los nuevos planteos desde viejos esquemas, con lo cual los cambios se diluyeron; otros equipos resultaban insuficientes para responder a las nuevas demandas; en algunos no se visibilizaba genuino compromiso con la implementación de los nuevos currículos, a pesar de mantenerlos desde el discurso, pero se desdecían con sus intervenciones y hábitos. Todo lo cual provoca que algunas áreas o asignaturas de la formación pedagógica fueron asumidas por docentes de las disciplinas específicas de la carrera que se fueron formando desde lo pedagógico-didáctico y sustituyendo a los pedagogos especializados. Además, en posteriores modificaciones de planes de estudio fueron suprimidos varios espacios curriculares: algunos por reiterativos en sus desarrollos y otros interdisciplinarios y de integración de conocimientos que, desvirtuando su sentido original, no podían justificarse desde las actividades que se concretaban. Ambas situaciones atribuibles a posibles incomprensiones (¿o desconocimiento?) de la fundamentación, estructura y sentido de los diseños, sobre todo a la hora de la programación de las asignaturas.

Más allá de las controversias y discusiones en el campo de la formación, una experiencia de trabajo colaborativo e interdisciplinario entre especialistas de los campos de las ciencias sociales y humanas y de las ciencias exactas y naturales, llevada a cabo en el período 2008-2013, marca un hito trascendental en el diálogo y encuentro entre las ciencias y las disciplinas en relación al profesorado en el nivel nacional en el que autoridades y docentes de las dos facultades que ofrecen profesorado en nuestra universidad, tuvieron una destacada participación. Se trata del trabajo institucional llevado a cabo entre la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) para acordar y definir los lineamientos para la formación docente en los profesorados de las Facultades de Ciencias Exactas y Naturales, integrando el campo específico con el pedagógico. Se produjeron interesantes documentos que, previa aprobación del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) constituirían el marco para definir las categorías, criterios e indicadores para la acreditación de los profesorados a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). El trabajo sostenido desde las políticas de las asociaciones y desde la responsabilidad de autoridades y docentes se sustentó en una sólida discusión académica; un pluralismo de perspectivas epistemológicas, metodológicas e ideológicas, profundo respeto entre los participantes y responsabilidad e interés por la tarea, mediada por una fluida comunicación y compromiso que permitió la construcción conjunta de propuestas actualizadas, integradas, contextualizadas y superadoras. Propuestas que no sólo cumplieron con su objetivo sino que constituyeron importantes antecedentes para avanzar en las discusiones de categorías de evaluación de los profesorados en el campo de las ciencias humanas.

Estas construcciones fueron posibles por el crecimiento, no sólo académico y científico, sino también actitudinal, lo que permitió la construcción de acuerdos integradores de discensos, que revelan avances en la formación de los protagonistas y en la construcción de espacios colectivos de discusión entre las ciencias. Posiblemente impensables en otros momentos de sus historias, con antecedentes más centrados en la competencia, rivalidad e imposición de paradigmas, lo cual disminuía las posibilidades de un diálogo constructivo.

Sin embargo, a pesar de estos procesos que tienen lugar en las tensiones resistencia-cambio, continuidad-ruptura; reproducción-innovación, en general, puede considerarse que en los últimos años la formación pedagógica ha sido resignificada y valorada en sus múltiples dimensiones, en relación a sus aportes a la contextualización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; a las perspectivas epistémico-metodológicas; a un mejor conocimiento de los sujetos de aprendizaje; a una integración crítica de nuevos dispositivos didácticos y tecnológicos, como así también y principalmente, la explicitación de la intencionalidad política que refleja la configuración de un determinado tipo de sujeto y de sociedad, según la finalidad que asuma la educación. Posiblemente en esto tengan que ver múltiples factores: el aprendizaje construido a través de la autocrítica en los procesos de reflexión en torno a los proyectos pedagógicos; el interés por el trabajo colaborativo entre disciplinas y equipos interdisciplinarios, alentados por convocatorias institucionales y los esfuerzos de docentes por orientar su formación en el campo pedagógico.

Aunque quedan muchas cuestiones a revisar en la formación de los profesorado; lo que aparece como un desafío mayor es el compromiso ético y político de explicitar los paradigmas desde los cuales se enseñan y se aprenden los objetos de conocimiento y sus supuestos ontológicos, sociológicos e ideológicos subyacentes; como contenidos indispensables para aportar a una mirada socio-crítica que permita lecturas de textos, contextos y realidades desde un sentido crítico en los planos de lo explícito y de lo implícito. Se trata de agudizar la interrelación entre lo declarado en los planes de estudio en relación al sentido crítico con las prácticas de desarrollo concomitantes; acercar y hacer interactuar dialécticamente la dimensión curricular-formal con la procesual-práctica. Después de todo, este es el agregado necesario de la formación en una universidad pública: ella propone a toda la sociedad la formación de un profesional y ciudadano crítico y comprometido socialmente.

Con todas las situaciones y experiencias precedentes acumuladas, los planes de estudio, más que por sus diseños por sus desarrollos curriculares, desde estas dialécticas institucionales y políticas de avances y retrocesos que van modificando la formación de los futuros profesores, requieren actualmente ser ubicados en la prioridad de la agenda de discusiones

académicas de la universidad, porque se trata nada más y nada menos que de la formación de profesores que formarán en la escuela secundaria obligatoria a los estudiantes en todos los campos disciplinares que constituyen las bases de todas las profesiones, oficios, trabajos y de la vida misma.

PROBLEMAS y DESAFÍOS actuales DEL PROFESORADO

No se cuenta con un estudio finalizado (aunque está en marcha) que sistematice la situación académica de todos los profesorados en la UNRC; por lo cual en lo que sigue nos referiremos a uno realizado en el ámbito de la FCH. Sin el afán de apresurar comparaciones o de generalizar sus conclusiones a los de la FCEFQyN, suponemos que tanto a nivel del currículo formal como en su implementación, puede haber algunos rasgos y situaciones semejantes. Hecha esta salvedad, que marca los límites del estudio que sigue, continuamos con el análisis.

Entre los años 2008 y 2013 en el marco de la gestión académica en la FCH, realizamos un relevamiento de los planes de estudio vigentes desde un *análisis curricular*. El estudio implicó una amplia participación de coordinadores de carreras, comisiones curriculares, directores de departamentos, docentes, estudiantes, personal técnico-profesional de la Secretaría Académica y autoridades de la gestión de Facultad. Se utilizaron algunos instrumentos que permitieron recoger abundante información en todos los planes de estudio de las carreras, aunque en este caso sólo nos remitiremos a los de los *profesorados*.

Además de los análisis de la dimensión estructural formal de los currículos, a través de talleres, entrevistas, relatos y observaciones de experiencias, también se avanzó en una descripción de la dimensión procesual-práctica del mismo; lo cual permitió una mirada más abarcadora de la formación docente que está brindando la facultad, tanto desde el diseño de planes como de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en los diferentes contextos de formación. A la par de experiencias innovadoras implicadas en intenciones inclusivas y participativas desde las cuales se desarrollan diversas propuestas de formación, se hicieron visibles algunas cuestiones que preocupan y que pueden movilizar cambios interesantes.

Entre estas cuestiones más relevantes de los análisis, se identifican:

- Ausencia de procesos de autoevaluación y evaluación curricular e institucional como prácticas instaladas y sostenidas.

- En relación al *currículo formal*: los aspectos más crí-

ticos identificados refieren a planes de estudio extensos con excesiva carga horaria; estructuras curriculares con rígidas correlatividades entre las asignaturas; escasa flexibilidad y ausencias de asignaturas electivas u optativas; descontextualización epistémica y metodológica; segmentación disciplinar y del conocimiento, con escasos espacios de integración; contenidos reiterados sin avanzar en niveles de profundización; limitada relación entre la teoría y la práctica y entre ésta y las problemáticas que hoy preocupan en la vida cotidiana de las escuelas (desmotivación, repitencia y deserción escolar, adicciones, sexualidad, violencia; maternidad y paternidad tempranas; cuestiones de género; derechos humanos, corrupción); vacancias conceptuales y temáticas que hacen sentir un currículo nulo, cuya inexistencia limita la formación de quienes a corto plazo deberán enfrentarse en el aula con esas problemáticas y ausencia de planteamientos desde los paradigmas críticos, a pesar que en los perfiles profesionales se pretende formar sujetos críticos y comprometidos con la realidad social.

- En relación con el *currículo en acción*, se identifican prácticas reproductoras que se acercan más a esquemas de enseñanza tradicional que a experiencias innovadoras; fragmentación del conocimiento a través de formas de trabajo individuales o unipersonales; limitada utilización o aprovechamiento de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; criterios de evaluación que se orientan más a la selección que a la inclusión educativa; modalidades didácticas que acentúan el trabajo individual más que grupal.

- En relación con las *condiciones de trabajo docente*, el estudio denotó: simultaneidad de los procesos de formación continua o de postgrado de los docentes con sus obligaciones en la docencia, investigación y extensión; limitada o nula formación pedagógica de algunos profesores que se desempeñan en las diferentes carreras; subvaloración de las tareas institucionales y académicas en la carrera docente; escasa o nula participación de muchos docentes en cuestiones institucionales; trabajo docente aislado o balcanizado; limitada comunicación intra e interdepartamental; ausencia o pocos espacios de debates sobre problemáticas curriculares e institucionales; escisión de la investigación con la docencia y la problemática y contexto de los sujetos de aprendizaje; mayor dedicación a las tareas de investigación en detrimento de la docencia y las prácticas de enseñanza; dedicaciones docentes de tiempo simple, lo que no favorece una mayor implicancia institucional; insuficiente cantidad de docentes en algunas asignaturas en relación a la población de estudiantes que atienden; fuerte trayectoria de trabajo docente unipersonal o en grupos muy reducidos focalizados en la asignatura.

- En relación con los *estudiantes*, se visibiliza: una nueva composición socio-cultural del alumnado en la cual más de la mitad son primera generación de universitarios en sus familias; importante deserción estudiantil, sobre todo en los prime-

ros años y en el último año; extensión entre dos a cuatro o cinco años en el cursado de las carreras; pocos egresos en relación con la cantidad de ingresantes; obstáculos en los aprendizajes y dificultades en las condiciones objetivas e institucionales; dificultades en la organización del tiempo, lo que impide además otras participaciones estudiantiles; costosa construcción de hábitos de estudio; heterogeneidad o diversidad en la composición de los grupos; capital cultural de los estudiantes que no condice con las expectativas docentes; distancias generacionales y culturales.

Considerando la problematización anterior, se hace necesario plantear algunas posibilidades que pueden marcar un proceso curricular superador, tanto desde el diseño como desde las prácticas a través de las cuales la formación cobra vida en las aulas.

La situación actual de las escuelas secundarias conlleva necesariamente a revisar el currículo de formación docente desde una intensa contextualización que vincule profundamente al conocimiento con las problemáticas que vive hoy el nivel secundario.

En las circunstancias actuales, con el notable giro neoliberal del nuevo gobierno nacional que asumió hace apenas seis meses, constituye un imperativo reafirmar en los currículos las políticas de inclusión y democratización del conocimiento, reclamando por igual las cuestiones económicas para la persistencia de la inclusión a la par de experiencias educativas de calidad; habida cuenta que estar adentro de la universidad es una primera condición pero el sentido de estar allí, no es sólo protección (o contención), es aprender y formarse con solidez y actualización.

En este sentido, la revisión curricular debe partir del estudiante real (no ideal) y repensar el trabajo académico para que puedan ofrecerse propuestas comunes, no desde un afán universalista homogeneizante que desconozca las desigualdades sociales y las diversidades culturales ni caer en una particularización exagerada que obstaculice la reconstrucción de lo común como instancia necesaria para hacer posible el anclaje de la integración (Gluz, 2013, en Dussel, 2015). En ese sentido, Cannelotto (2016) sostiene que “lo que la escuela puede hacer es determinante, porque pone en juego la mediación capaz de habilitar, por ejemplo el trabajo conjunto de docentes y alumnos en torno al conocimiento” (2016, p. 13).

La innovación curricular quizá debiera revisar la ‘gramática escolar’ que Tyack y Cuban (1994, en Dussel, 2015) entienden como las reglas que organizan el tiempo y el espacio, seleccionan y estructuran los saberes, agrupan a los estudiantes y establecen los criterios de evaluación y promoción, según las condiciones sociales y personales de los alumnos; búsqueda de modelos institucionales con una organización escolar diferente; flexibilización curricular; tutorías y acompañamiento pedagógico a los alumnos; designación de docentes según su compromiso con las propuestas pedagógicas; revisión constante de las estra-

tegias institucionales para favorecer el sostenimiento de la escolaridad, evitando la segregación y el 'fracaso escolar'; reconstruir tramas relacionales que mantengan a los grupos a través de prácticas de rituales que estrechen sus vínculos y amplíen el espectro de las experiencias y horizontes culturales.

Se trata, como sostiene Vázquez, 2013 (en Dussel, 2015), de una escuela que convierte sus mecanismos excluyentes en instancias de posibilidades y oportunidades sobre la idea de la finalidad inclusiva.

La tensión entre centralización-descentralización curricular, a través de la cual se definieron los currículos del nivel secundario (contenidos mínimos o núcleos de aprendizajes prioritarios- NAP-) en los últimos años, deben seguir profundizando la contextualización de los contenidos, la interdisciplinariedad y la inclusión de saberes para el trabajo y la ciudadanía evitando caer en la acumulación de contenidos que lejos de ayudar a mejorar la calidad de los aprendizajes, acentúan la fragmentación y la atomización del conocimiento.

Desde la didáctica, una alternativa es plantear secuencias de trabajo que profundicen y complejicen lo que se aprende introduciendo contrastes de perspectivas y recursos audiovisuales, recuperando las voces de los alumnos, no para su reafirmación sino para su análisis en el marco del conocimiento más elaborado, donde el discurso atractivo y los contenidos interesantes no constituyan una dicotomía, sino dos cualidades que aporten a la motivación de buenos aprendizajes, reorientando la enseñanza hacia un concepto de conocimiento como cuestión pública, compleja y rigurosa (Dussel, 2015) acorde con los perfiles actuales de los adolescentes. Lo que se debe evitar con firmeza es la primarización de la escuela secundaria.

En síntesis, si en la actualidad se sigue manteniendo la idea de la universalidad del nivel secundario, es necesario atender tanto a la dimensión social y económica como a la institucional y pedagógica. Como se sostiene desde hace tantos años, la inclusión no depende sólo de la permanencia en la escuela, sino de los aprendizajes de calidad. Aspectos que deben integrarse a la formación de profesores.

Desde allí, es necesario pensar en perspectivas pedagógicas y didácticas que potencien en la escuela secundaria aprendizajes ricos culturalmente y permitan reconstruir relaciones de necesidad con el conocimiento desde el interés y la afectividad, en donde la horizontalidad de la comunicación entre alumnos y docentes, contraste con la asimetría del conocimiento a favor del profesor que lo pone a disposición de todos los estudiantes, con quienes tendrá intervenciones diferentes en virtud de sus expectativas y situaciones, sin que ello implique la reducción a intereses momentáneos o a la demanda de la moda cultural; con la integración crítica de los dispositivos y recursos tecnológicos para que amplíen las fronteras y superen los interrogantes que actualmente brindan las redes y platafor-

mas hegemónicas de los medios y las redes sociales.

La escuela secundaria obligatoria es un lugar de derechos y debe incluir a todos. Y para que los profesores sean unos de sus garantes, es necesario que su formación se fundamente en conocimientos sólidos, vinculados con la investigación rigurosa desde paradigmas cualitativos y críticos y una intensa inserción en las prácticas situadas en diversos contextos, que ayuden a reconstruir un vínculo motivador con el conocimiento y con su compromiso social. Los profesores de nivel secundario enseñan las disciplinas que constituirán las bases de las profesiones, oficios y trabajo; por eso es necesario que los *profesorados se sigan considerando en la encrucijada de las culturas contextuales, institucionales y académicas* para las propuestas innovadoras de su formación en la universidad y en dónde las experiencias reflexionadas sigan manteniendo su valor histórico.

El desafío es la re-motivación de los estudiantes (y de los profesores): es importantes que se impliquen de forma activa e ilusionada en los campos del saber porque vivan un escenario pedagógico-didáctico enriquecedor e interesante que, sin dejar de ser crítico y revelador, o en todo caso a partir de ello, les devuelva las utopías.

Posiblemente así, las cuestiones que discutamos mañana sean muy distintas a las de hoy y el contenido del epígrafe que inicia este texto, siga siendo la ilusión de los niños...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benegas, A. (2012) *Formas de cultura en la práctica docente universitaria. Estudio de casos acerca de las interacciones en el trabajo docente del Departamento de Educación Inicial de la UNRC*. Tesis de Maestría, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, Río Cuarto. (Inédita)
- Cámpoli, O. (2004) *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires: IESALC, UNESCO.
- Cannelotto, A. (2016) art. Escuela pública e igualdad social. Potencialidades y límites de la educación. En *Diario Le Monde Diplomatique*, Edición 202 (pp 12-13)
- Carr, W. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (2000) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Dirié, C. y Mollis, M. (2001) *Mapa de la oferta de la educación superior en Argentina*, Documento preparado para la Comisión Nacional de Mejoramiento de la Calidad

Universitaria, Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (Versión PDF). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- Dussel, I. (2015) Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo. En Tedesco, J.C. (Comp.) (2015) *La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Paidós.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- Mollis, M. (2001) *La universidad argentina en tránsito*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Mollis, M. (2009) *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados*. Buenos Aires, Planeta.
- Pérez Gómez, A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Puiggrós, A. (1998) Espiritualismo, normalismo y educación. En Puiggrós, A. *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires, Galerna.
- Rivas, A. (2015) Una política integral para los docentes. En Tedesco, J.C. (Comp.) (2015) *La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Solari, M.H. (1975) *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Paidós.
- Vogliotti, A., Macchiarola, V., Nicoletti, S. y Morales, G. (1998) *Formación docente inicial. Contextos, fundamentos, perfiles*. Río Cuarto, EFUNARC.
- Weinberg, G. (1994) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-CEPAL-PNUD, AZ.

Documentos

- Estatuto de la Universidad Nacional de Río Cuarto* (2011). Río Cuarto, UNRC.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Sancionada en 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Presidencia de la Nación, República Argentina.
- Ley de Educación Provincial N° 9.870*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Gobierno de la Prov. de Córdoba. Sancionada en 2010. Provincia de Córdoba, República Argentina.

18.

FORMACION DOCENTE EN EL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN¹

Silvia Susana Nicoletti²

En este trabajo se pretende mostrar el recorrido de acciones relacionadas a la Formación Docente desarrolladas desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNRC. Este accionar se inicia con la génesis de la Universidad con la formación pedagógica inicial de los Profesorados, se acentúa con la transferencia de las Instituciones Educativas a las Provincias y con las legislaciones educativas Nacionales y Provinciales de la década de los 90. En este marco se generaron proyectos relativos a la modificación curricular de la formación de los Profesorados y otros como los que se planificaron e implementaron para la formación de Docentes de la propia Institución y de los otros niveles del sistema educativo.

¹ Revisión del artículo de Nicoletti, S. 2004. Formación docente en el Departamento de Ciencias de la Educación. Publicado en Vogliotti, A., M. Cortese e I. Jakob. Comps. En tiempos de adversidad: Educación Pública. Publicación del Primer Congreso Nacional Producción y Reflexión sobre Educación y XI Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

² Ex Docente de Psicología en el Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH (desde 1973 a la fecha). Actualmente jubilada. Se ha desempeñado por varios años como directora de ese Departamento y ha ocupado el cargo de Secretaria Académica de la UNRC. snicoletti@hum.unrc.edu.ar

En esta reconstrucción está implícito el propósito de provocar la reflexión sobre nuestras políticas y prácticas institucionales a fin de revisarlas críticamente y poder construir, planificar y gestionar futuros proyectos sobre el aprendizaje del pasado.

Recordar para reconstruir, resignificar, volver la mirada sobre la realidad, de manera de distinguir, identificar, reordenar el orden de las cosas, realizar balances acerca de los procesos de generación de ideas y su relación con las prácticas concretas, convertirlas en lugar de cuestionamiento. Reconocer nuestras historias, nos puede permitir reflexionar acerca de nuestras políticas y prácticas institucionales, desde la multiplicidad de miradas, no para detenernos en la nostalgia, sino para revisarlas críticamente, con sus aciertos o fracasos y poder construir, planificar, gestionar futuros proyectos aprendiendo del pasado.

Pasado que se remonta a la génesis de la Universidad, cuando el actual Departamento de Ciencias de la Educación comenzó a tener protagonismo en la formación pedagógica inicial de los profesorados y también en la vinculación con los otros niveles del Sistema Educativo en el marco de la Formación Docente Continua. Este accionar se acentuó a partir de la transferencia de las instituciones educativas a las provincias y la implementación de la Ley Federal de Educación, la Ley Provincial de Educación y la Ley de Educación Superior, frente a las que se posicionó críticamente, pero que no eludió la responsabilidad que le asignan esos marcos legales a la Universidad (Nicoletti, et al, 1998).

Desde el nacimiento de la UNRC en 1971 en su Plan de Desarrollo (Taquini, et al, 1971) proyecta la creación de los Profesores en Ciencias de la Educación, en Humanidades con orientación en Filosofía y Literatura, en Ciencias Biológicas, en Química y Física, en Matemáticas y en Economía y Administración; algunos de los cuales no se implementaron o bien cerraron sus matrículas. Además propone brindar capacitación pedagógica a los egresados de los otros Departamentos que aspiren al ejercicio de la docencia y a los graduados del Instituto Superior de Magisterio, un programa especial que contemple cursos equivalentes a un año lectivo para acceder al cursado de las licenciaturas respectivas.

Posteriormente, en 1976, se incorporaron a la Facultad de Ciencias Humanas, previa concentración de los mismos en el Instituto para la Enseñanza Media, dirigido por el Prof. Miguel Zupán, junto con sus planes de estudios, dos instituciones de Nivel Terciario, el Instituto Superior de Ciencias con los profesorados de Historia, Geografía, Lengua y Literatura, Ciencias Jurídicas, Inglés, Francés, Educación Física y Filosofía constituyen la oferta actual del Profesorado destinadas al nivel secundario y el Instituto Raúl B. Díaz, con los Profesorados de Educación Pre-Escolar (antecedente del actual Dpto. de Edu-

cación Inicial) para formar docentes para el nivel inicial y el de Actividades Prácticas (para todos los niveles, pero que no prosperó más allá del egreso de los alumnos que realizaron el traspaso). La Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, continúa con los profesorados en Ciencias Biológicas, en Química, en Física y en Matemática a los que en 1992 se agrega el de Computación.

En líneas generales, a lo largo de la historia de la UNRC, la formación pedagógica estuvo delegada primordialmente al Departamento de Ciencias de la Educación. En los profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas, hasta las modificaciones curriculares de 1998, el Departamento de Ciencias de la Educación tenía a cargo el dictado de casi el 100% de las materias de Formación Pedagógica, integradas por: Pedagogía, Elementos de Psicología Educacional, Didáctica y Práctica de la Enseñanza; ya que el profesorado en Matemática incluyó a partir de 1991, un Taller de Práctica e Historia y Filosofía de la Matemática, a cargo de docentes de esa Área (Vogliotti, et al, 1999).

En la Facultad de Ciencias Humanas esos porcentajes variaban entre el 80% y 85%. A las asignaturas mencionadas anteriormente para la otra Facultad, se agregan algunas como Psicología Evolutiva, Planeamiento y Conducción de los Aprendizajes, según las carreras, con gran despliegue de materias de formación para la docencia (entre 25 y 30) que a pesar de poseer diferentes códigos y denominaciones, sus contenidos mínimos permiten agruparlas en un número menor (Mancini, et al, 1996).

El análisis de carencias significativas en la formación, pese a la heterogeneidad de materias pedagógicas tendientes a otorgar títulos de alcance semejante, lleva al Departamento de Ciencias de la Educación en 1992 a encomendar a una Comisión designada por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas (Res. C. D. N° 127/92), la elaboración de una propuesta de modificación de la currícula de Formación Docente Común para los Profesorados de la UNRC que incorpore los aspectos más actualizados de esa formación.

A los problemas antes señalados en su diagnóstico sobre los planes de estudios vigentes hasta 1995, la Comisión incluye otros tales como: a) ausencia de una área de formación profesional docente estructurada formalmente, de modo que ésta es percibida de manera atomizada, como un conjunto de materias aisladas; b) la inexistencia de contenidos relacionados a las didácticas específicas de cada disciplina, a la institución escolar, a los aspectos sociopolíticos del sistema educativo; c) la Práctica de la Enseñanza, concebida como una instancia de aplicación de los contenidos pedagógicos-didácticos desarrollados en los cursos anteriores, que se debe cursar al finalizar la carrera con variadas asignaciones horarias y restringida al interior del aula, independientemente de los determinantes

contextuales institucionales y sociales; d) la carga horaria destinada a la Formación Pedagógica en la Facultad de Ciencias Exactas representa alrededor del 10% de las horas totales del Plan, en tanto que en la Facultad de Ciencias Humanas oscila entre un 5% y 7% en los profesorados en Historia y Geografía y un 20% del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales; e) la mayoría de los currículos han sido ya modificados o existen revisiones en marcha, pero estas hacen hincapié prioritariamente en los aspectos disciplinarios relativos al objeto de estudio de la carrera, conservando recortes y visiones parciales en la formación docente (Mancini, et al, 1995).

Junto a lo planteado anteriormente, se tuvieron en cuenta en los análisis, los diversos problemas que debe enfrentar el Profesor de Enseñanza Media, entre los que se destacan la heterogeneidad del alumnado, la necesidad de intervención no sólo en el contexto áulico, sino también en el institucional y en el socio-cultural cada vez más complejos, la extensión de las funciones que cumple la escolarización, relacionadas a la enseñanza de contenidos culturales, intelectuales y también con el desarrollo moral y social que conlleva la necesidad de un compromiso ético y profesional a nivel personal y social.

En virtud de ello, la comisión designada a tal efecto, propuso un trayecto curricular pedagógico que con el propósito de atender a las exigencias de un rol profesional que demanda una sólida formación científica y humanística con compromiso social e institucional para la elaboración de nuevas estrategias de intervención educativa (Mancini, et al, 1995). El currículo contemplaba las dimensiones del saber científico y tecnológico o saber sustantivo, la del saber pedagógico o del dominio de las competencias docentes y la del saber socio-político-cultural. Estaba organizado alrededor de núcleos teórico-conceptuales que articulan las disciplinas en torno a tres dimensiones de análisis: psico-didáctica, político-institucional y socio-educativa, que permiten el abordaje de la práctica docente en los ámbitos áulicos e institucionales. Este proyecto se elaboró con la pretensión de constituir un modelo curricular común, con la flexibilidad necesaria para articularse con las diferentes carreras de Profesorados a las que está dirigido en sus tres últimos años (Mancini, et al, 1995). El Proyecto fue presentado ante el Departamento de Ciencias de la Educación al finalizar el año 1995 y ante el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas, en mayo de 1996. Tensiones políticas al interior de la Facultad hicieron que esta propuesta se dejara de lado.

En el transitar por la historia de la Formación Docente cabe mencionar que en 1993 este Departamento también elaboró un proyecto de Especialización en Conducción y Supervisión Educativa en el Nivel Medio y Terciario, que se generó a partir de la transferencia de los Servicios Educativos de la Nación a las provincias (Ley N° 24049) con el objetivo de formar docentes y directivos de Instituciones de la región en

esas tareas. Si bien fue aprobado por el Consejo Superior de la Universidad no se implementó, argumentándose para ello la carencia de financiamiento.

En 1994, el Departamento de Ciencias de la Educación presentó un proyecto de creación del Área de Formación Docente, reconociendo en sus fundamentos la importancia de la misma para el Departamento y en la Universidad, con el propósito de aunar esfuerzos y poseer una mayor organización que permitiera enfrentar demandas incrementadas por las modificaciones del sistema educativo y también a las emergentes de transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales. Para ello en el proyecto se propone una estructura del Área conformada por tres programas iniciales no excluyentes: el primero, relacionado a los currícula de grado de formación docente, destinado a atender a las necesarias transformaciones curriculares de las carreras de Profesorado de las Facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas; el segundo vinculado a la Formación en Docencia para los profesionales que no la posean y se desempeñen como docentes en la UNRC en procura de la articulación de los dominios de cada campo disciplinario con los saberes que orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el tercero relacionado a la actualización permanente para los equipos responsables de la Formación de Formadores a través de un Seminario Permanente de Investigación sobre Práctica Docente en la Universidad, su articulación con los otros niveles del Sistema Educativo y las didácticas específicas de cada campo de conocimiento (Nicoletti y Boitier, 1994,1998).

Esta propuesta fue presentada en 1995 al Decanato de la Facultad de Ciencias Humanas, que lo derivó a la Dirección de Planeamiento de la misma, sin obtenerse ninguna respuesta. No obstante, pese a que el área no contó con el reconocimiento formal, gran parte de los programas se realizaron como se muestra a continuación.

a. MODIFICACIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE GRADO

Este programa del Área de Formación Docente del Departamento de Educación se concretó como culminación de las acciones antes citadas y por la confluencia de diversos factores, tales como, las resoluciones del Consejo Superior de la UNRC que en 1991 recomendaban la revisión de los planes de estudios. También se reconoció la necesidad de redefinir el perfil de la formación de los profesores ante demandas epistemológicas, pedagógicas, sociales, culturales emergentes del progreso de las ciencias y de los cambios en la estructura social y en la organización escolar unido a la implementación de las políticas nacionales y provinciales de ese momento.

Junto a ello y con objeto de generar espacios de reflexión y debate acerca de la necesidad de las reformas curriculares y del sentido de las mismas, también en procura de favorecer los intercambios necesarios para articular los llamados saberes sustantivos y pedagógicos se organizaron entre 1995 y 1997 diversas jornadas y reuniones propiciadas conjuntamente por la Secretarías Académicas de la UNRC, las de las Facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas y el Departamento de Ciencias de la Educación con la participación activa de autoridades, docentes, alumnos y comisiones curriculares de los distintos profesorados.

Como consecuencia de estos procesos y de la decisión de las autoridades de la UNRC de implementar en 1998 los nuevos currículos de Profesorado con un perfil de formación más acorde a los requerimientos de la nueva estructura del sistema educativo, el Departamento de Ciencias de la Educación presenta en octubre de 1997 una nueva *Propuesta curricular para la Formación Pedagógica de los Profesorados* elaborada por una comisión designada por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas a tal efecto. En este proyecto se tuvieron en cuenta aportes de diferente índole como las conclusiones de las jornadas y eventos antes mencionados, las normativas ministeriales y de la propia Universidad, el proyecto de modificación curricular anterior así como investigaciones realizadas en el país y en el extranjero que junto a lineamientos teóricos significativos, otorgaron fundamentos teóricos al proyecto (Vogliotti, et al, 1997).

Entre los propósitos de la propuesta se señala que con este currículo se procuraba superar problemas relativos al ámbito de ejercicio de la función docente y de la propia formación de grado, algunos ya señalados en la propuesta anterior. También se tuvo en consideración la pérdida de pertinencia de la formación ante las modificaciones del currículo escolar en las que el docente no tuvo la posibilidad de participar, el escaso reconocimiento social y económico del quehacer docente que dificulta la inserción y sentido de pertenencia a la escuela junto al aislamiento de su tarea sin relación con otras áreas de conocimientos. También se procuraba contemplar la carencia de articulación en la formación entre el conocimiento disciplinario y pedagógico, entre teoría y práctica, ésta entendida sólo como la enseñanza en el aula aislada de la inserción en el ámbito institucional y social junto a la ausencia de formación en investigación educativa (Vogliotti, et al, 1997).

En atención a estas razones la nueva propuesta curricular enuncia que se pretende formar un docente, coherente, orientador, comprometido, problematizador del conocimiento y de la realidad, con actitud transformadora, pluralista que facilite su participación en equipos interdisciplinarios. Para la construcción de ese perfil el currículo incluye las dimensiones filosófico-epistemológico, socio-político-cultural y psico-pedagógico-didáctico que constituyen “atravesamientos teóricos

de los campos disciplinarios y de los módulos interdisciplinarios en los diferentes contextos de la práctica pedagógica” (Vogliotti, et al, 1997, p.10). Se propuso la articulación de un taller y diez asignaturas o campos disciplinares alrededor de tres módulos nucleando la problematización de la práctica docente y curricular en los contextos institucional, socio-político y de la enseñanza en el aula, de modo que la práctica docente atravesara todo el proceso de formación a lo largo de los cuatro años del cursado de la carrera de los profesorado con una carga horaria de 840 horas. También se incluyeron algunos criterios para la implementación, entre los que se destacaba la sugerencia de que cada disciplina dedique un 30% de su carga horaria al abordaje de la relación de la misma con el campo específico de cada profesorado haciendo necesaria la integración en los equipos de cátedra con docentes de ambas especialidades (Vogliotti, et al, 1997).

Este nuevo currículo fue elevado al Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas que si bien lo había solicitado, no lo aprueba como propuesta común unificadora de la formación pedagógica de todas las carreras del profesorado, sino que lo deriva a las Comisiones Curriculares. Estas lo adoptaron de diferentes maneras, algunas en su totalidad, otras con modificaciones. Lo mismo sucedió en la Facultad de Ciencias Exactas pese a los esfuerzos realizados por las Secretarías Académicas de ambas Facultades y la de la Universidad.

Señala Macchiarola (2004) que uno de los problemas en la implementación de las modificaciones curriculares se podría vincular a la elaboración de las mismas, que estuvieron a cargo de “expertos” con escasa participación de los actores que debían llevarla a la práctica. Otra de las posibles razones de la resistencia al proyecto, podría vincularse a la manifiesta oposición a la modificación de la carga horaria destinada a la formación pedagógica, que como decíamos anteriormente, oscilaba entre un 7% y un 20 % y en la nueva propuesta rondaba el 30% de las horas presenciales estipuladas en el Documento del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1996. Puede interpretarse que esta ponderación fue significada como una imposición tanto interna como externa a la Universidad. Cabe preguntarse si esto expresó sólo el tradicional antagonismo entre saberes sustantivos y saberes pedagógicos, o entre campos intelectuales, o si también estuvieron presentes las luchas por el espacio del poder político al anterior de las facultades y de la propia universidad así como el rol que jugaron los intereses políticos, partidarios e ideológicos en la aceptación de las normativas vigentes.

Estas tensiones generaron dificultades en la implementación de la propuesta. Por carecer de una instancia articuladora de los diferentes planes de estudios y la falta de recursos docentes para dar cobertura adecuada al incremento de asignaturas pedagógicas, a pesar de sus aportes claramente superadores, la propuesta llegó a perder su sentido original.

En parte, esto puede advertirse en el relevamiento realizado en las carreras de Profesorado a partir de 2008 a instancias de la Comisión de Asuntos Universitarios de Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en el marco de su participación en el Consejo Federal de Educación a fin de consensuar contenidos y estrategias de la formación docente de profesores de nivel secundario e identificar alternativas para llevar adelante el proceso de mejora.

B. FORMACIÓN EN DOCENCIA PARA PROFESIONALES DE LA UNRC

Desde este programa, dirigido a la formación en Docencia para los profesionales de los distintos campos de conocimiento con tareas docentes en la Universidad, se planificaron e implementaron diversos cursos, jornadas y carreras. Entre ellos cabe mencionar el curso de Posgrado Regional de Capacitación con las Universidades del Nuevo Cuyo desde la Secretaría Académica de la UNRC y docentes del Departamento de Ciencias de la Educación, en 1993, la Carrera de Posgrado de *Especialización en Docencia Universitaria*, que si bien dependía de la Secretaría Académica de la Universidad, la elaboración de la propuesta, la implementación y la Junta Académica encargada de la misma estuvo a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación. Este proyecto fue desarrollado junto a las Universidades de la Región Nueva Cuyo con el objetivo de la realización cooperativa y simultánea en las distintas sedes. En la UNRC se aprobó en 1995 comenzando su implementación en 1996 y se replicó en 2000. Acreditada por CONEAU categoría B Resolución N° 630/99, con muy buenas valoraciones de la propuesta curricular y la formación de profesores encargados de su implementación; la limitación consistió en que como Proyecto presentado aún no acreditaba, por lógica, graduados.

Por otra parte, y en la misma línea de acción el Departamento de Ciencias de la Educación presentó el proyecto de una *Maestría en Educación y Universidad* aprobada por el Consejo Superior en 1998. En sus objetivos propone favorecer la constitución de la Universidad como objeto de estudio, investigar las problemáticas universitarias en sus relaciones con el sistema educativo y la realidad social, contribuir al perfeccionamiento y actualización de los docentes universitarios para la indagación y elaboración de propuestas tendientes a mejorar la educación universitaria, dar respuesta a las demandas de profesionalización de la actividad docente universitaria, formar profesionales para la conducción universitaria. Dictada en 2000 y 2006 y acreditada por CONEAU, según Resoluciones N° 636/99 y 445/07.

En la actualidad, se están implementando dos Di-

plomaturas, una en *Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior* y en *Docencia Universitaria*. La primera, organizada por la Facultad de Ciencias Humanas y la Secretaría Académica de la UNRC, con la participación del Departamento de Ciencias de la Educación, está dirigida a Docentes de la UNRC, en especial docentes que participan en actividades de pre-ingreso e ingreso a las distintas carreras, docentes de primer año y docentes tutores, como también egresados de nivel superior con una formación no menor a cuatro (4) años. Tiene como propósitos contribuir a la institucionalización de dispositivos pedagógicos orientados a promover, desde el ingreso, prácticas democráticas e inclusivas a fin de cumplir efectivamente con el derecho a la educación universitaria y promover la toma de conciencia respecto de la importancia de trabajar sobre las prácticas del lenguaje dentro del desarrollo habitual de las asignaturas universitarias para ayudar a los estudiantes en la comprensión crítica de la realidad, el acceso al conocimiento y la integración a la cultura universitaria. También manifiesta la intencionalidad de contribuir mediante la formación de los docentes al impulso de prácticas de alfabetización académica que favorezcan el acceso de los estudiantes a los conocimientos específicos de la carrera elegida. Además busca fomentar entre los distintos actores educativos el interés y la responsabilidad en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura académicas. Se comenzó a desarrollar en 2014 con una cohorte y se está replicando en 2016.

La *Diplomatura Superior en Docencia Universitaria*, aprobada recientemente depende de la Facultad de Ciencias Humanas y la Secretaría Académica de la UNRC y cuyo proyecto ha sido elaborado por docentes del Departamento de Ciencias de la Educación en el marco de un Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Estratégico Institucional (PIIMEI)³. La propuesta se fundamenta en la concepción de la universidad pública abierta, inclusiva y protagónica en los procesos de democratización del conocimiento, entendiendo a la formación pedagógica de sus docentes como un proceso complejo y continuo, que debe responder a necesidades y demandas que plantea el ejercicio mismo de la docencia, en diálogo crítico con las problemáticas socio-educativas actuales. Se espera que esta Diplomatura, aporte al fortalecimiento del desarrollo profesional del docente universitario, al promover la problematización de sus propias prácticas en diálogo con marcos teóricos de relevancia, brindar conocimientos para tomar decisiones fundamentadas, impulsar el debate informado, el trabajo colaborativo con sus pares, el compromiso con una formación crítica y reflexiva que promueva innovaciones y la mejora de la calidad educativa en la universidad. Está destinada a todos los docentes universitarios en actividad y en especial a los docentes noveles, adscriptos y

³ Proyecto de innovación e investigación para el mejoramiento estratégico institucional (PIIMEI) Año 2013-2015. Res. Rectoral N° 988/2013. Año 2015-2017. Res. rectoral N° 981/2015. Responsable académica del Programa Prof. Ana Vogliotti.

becarios de investigación que desarrollen tareas relacionadas con la docencia universitaria y graduados universitarios y de Nivel Superior no universitario, vinculados a la docencia universitaria. El cursado de la Diplomatura Superior en Docencia Universitaria se prevé de manera articulada con la Carrera de Especialización en Docencia en Educación Superior (presentada para la aprobación ante las áreas competentes), aunque se podrá cursar en su totalidad de manera independiente de la misma.

c. La formación Docente Continua en la articulación con los otros niveles del sistema educativo

Esta tarea, constituyó parte del tercer programa del Área de Formación Docente Departamental en el reconocimiento de la conveniencia de acentuar las vinculaciones con los otros niveles de la educación con el objetivo de promover la formación y actualización constante de sus docentes. Más allá de los numerosos cursos, jornadas y asesoramientos realizados de manera continua, estas acciones formativas se realizaron a partir de las renovadas demandas emergentes de las reformas vinculadas a las legislaciones educativas de los '90 a través de la implementación del Postítulo en Educación, la Licenciatura Especial en Psicopedagogía y más recientemente con nuevos espacios de formación como los Trayectos Curriculares Sistemáticos y posteriormente las Diplomaturas Superiores con los que se pretende generar otras opciones de formación para graduados en diferentes temas de relevancia.

Algunas de las situaciones a las que se intentó dar respuesta con estos proyectos curriculares se relacionan con las aspiraciones de los docentes a la formación permanente, como un derecho; también como una exigencia casi formal instalada, en su momento, en el imaginario docente de acreditar formación posterior a la obtención del título antes de diciembre de 2002, generando temor ante la posible pérdida de sus puestos de trabajo. También, estuvo presente el reconocimiento de la universidad de su propio rol en la profesionalización docente, junto a la evaluación que se hacía sobre los cursos aislados de capacitación, aún los de la Red Federal de Formación Continua, percibidos como carentes de sistematicidad con la consecuente dificultad en la profundización de los estudios.

Con respecto al *Postítulo en Educación* se aprobaron en 1998 varios proyectos, uno dirigido a los docentes en general, otro para docentes de nivel medio y terciario y el que se implementó en Morteros (Cba.) entre 1998 y 2000, destinado a docentes de nivel primario y medio. Éste se hizo a solicitud de autoridades municipales y educativas de esa localidad y de

los propios interesados que derivaron en el Convenio entre la UNRC y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. El Postítulo planteaba entre sus objetivos la intencionalidad de generar un proceso de formación que diera respuesta a las demandas de docentes en ejercicios y/o en desempeño en gestión educativa “atendiendo particularmente a una relación teoría-práctica que permita la configuración de un ejercicio profesional reflexivo, sustentado sólidamente y comprometido con su realidad socio-institucional, desde donde sea posible participar como sujeto de cambio” (Vogliotti, et al, 2000, p. 27). Se propone formar un docente capaz de interpretar y resignificar las problemáticas educativas en su dimensión multidisciplinar y en sus diferentes contextos; áulico, institucional y social; de reconstruir conocimientos y metodologías para la práctica docente y la investigación educativa, disponiendo de los recursos epistemológicos, pedagógicos didácticos para un ejercicio profesional idóneo, cooperativo, solidario, comprometido con una mayor democratización de las instituciones (Vogliotti et al, 1997).

Se estructura en un trayecto común integrado en torno a las problemáticas del contexto educativo, las socio-institucionales y las relacionadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje y un trayecto diferenciado de acuerdo al nivel educativo de desempeño de los cursantes, uno para nivel primario y otro para docentes de nivel medio, los que finalmente deben elaborar un Trabajo Final, con régimen de cursado semipresencial a lo largo de tres cuatrimestres (Vogliotti, et al, 2000).

La experiencia de ejecución de la propuesta fue evaluada positivamente por los docentes que la describieron como significativa y enriquecedora, y por los cursantes que estimaban que la carrera les permitió la actualización, valorándose en particular la interrelación conceptual de los módulos con sus propias prácticas. Estos aspectos que sintetizan apretadamente la evaluación de la implementación del Postítulo surgen de “Formación continua de los docentes desde las voces de sus protagonistas”, publicación especial del Departamento de Ciencias de la Educación, que también compiló 27 trabajos de docentes y alumnos de la carrera, compilados por Ana Vogliotti (2000).

Pese a la positiva evaluación institucional y de los actores implicados, no pueden dejarse de lado las dificultades en la acreditación por parte del Ministerio de Educación de la provincia, el que pese al convenio firmado para su dictado, solo reconoció puntaje a los cursos y no al Postítulo como un trayecto coherente de Formación, no obstante realizarse numerosas gestiones al respecto.

Atendiendo a estas evaluaciones, los requerimientos nuevos de formación en tiempos menores y la tendencia en las distintas jurisdicciones, provincial y nacional a la fragmen-

tación de los Postítulos en trayectos más breves, se revisó y se modificó la propuesta inicial. El nuevo currículo aprobado en 2002, si bien conserva los objetivos del anterior, redujo la carga horaria total. Este *Trayecto Curricular Sistemático de formación docente para profesionales* organizado por el Dpto. de Ciencias de la Educación y la Escuela de Posgraduación de la UNRC estuvo dirigido a Profesionales que ejerzan o pretendan ejercer la docencia en el Nivel Secundario. Se instrumentó en cuatro oportunidades, dos en 2003, en 2004 y 2006.

Otra actividad sistemática de articulación educativa, fue la implementación del *Ciclo Especial de Licenciatura en Psicopedagogía*, dirigida a docentes en ejercicio con título en Psicopedagogía o Psicopedagogo obtenido en Instituciones de nivel terciario. Los cursantes debían aprobar 12 módulos, con un cursado previsto de 2 años, a lo que se agrega la elaboración de un Trabajo Final de Licenciatura. El plan de estudio estuvo organizado en la articulación de áreas: epistemológica, psicopedagógica, socio-institucional y pedagógica-didáctica con las problemáticas de la Investigación, la Formación Docente y Psicopedagógica, con el objetivo de otorgar el grado universitario a graduados del sistema no universitario, en el marco de una política vinculada a la Formación Docente Continua, al perfeccionamiento de docentes en actividad y la propuesta de Postítulos y Licenciaturas Extraordinarias elaborados por la Universidad, para dar cumplimiento a ese objetivo. La primera cohorte comenzó a dictarse en marzo de 2001 en el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred de Córdoba y la segunda, en agosto del mismo año en Bell Ville, solicitado por la Fundación para la Enseñanza Universitaria de esa misma localidad. Si bien en numerosas oportunidades se solicitó su implementación nuevamente se hizo difícil articular las normativas de la universidad y el financiamiento del dictado en la ciudad de Córdoba.

También se llevó a cabo en 2013 y 2015 otra propuesta de articulación con otros niveles del sistema educativo con la *Diplomatura Superior en Enseñanza y Aprendizaje en Contextos Inclusivos* organizada por la Secretaría de Posgrado y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Este espacio de formación surge de la solicitud de la Escuela Normal Superior José Manuel Estrada de Almafuerde (Córdoba) a fin de atender a demandas de profesionales docentes que se desempeñan en contextos educativos inclusivos, particularmente los referidos a las situaciones de integración escolar. Entre sus objetivos esta Diplomatura propone generar visiones más amplias acerca de la realidad frente al desafío de la inclusión educativa, estimular el desarrollo de actitudes críticas y de análisis frente las situaciones que se generan en las prácticas de intervención en esos contextos, favoreciendo la innovación en la integración escolar. Se intenta alentar actitudes que favorezcan el trabajo interdisciplinario y de colaboración en la integración de los sujetos de aprendizaje en contextos educativos inclusivos. Asimismo se procura dar respuesta

a las necesidades de formación y actualización a docentes que se desempeñan en los contextos antes señalados. La primera edición se realizó en esa localidad en 2013 y se replicó en 2015 en Las Higueras.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES...

Luego de este recorrido por una parte significativa de acciones proyectadas por el Departamento de Ciencias de la Educación relacionadas a la Formación Docente, cabría el análisis desde múltiples perspectivas, más aún si se acuerda que la historia no es sólo la narración descriptiva de los hechos, sino que en ellos se entrelazan contextos políticos, sociales, económicos, culturales, institucionales, de donde emergen los problemas, los interrogantes que permitan su construcción (Terreno, et al, 1998).

En este análisis no puede estar ausente la consideración de los cambios en el escenario Nacional y en el Internacional a lo largo de estos 45 años de historia, la modificación de las relaciones entre el Estado, la Sociedad y la Educación, particularmente en la década de los 90 con la hegemonía del neoliberalismo económico y la imposición por los organismos de financiamiento internacional de un nuevo paradigma educativo basado en la calidad y la eficiencia, dando sustento a las reformas educativas implementadas en nuestro país, estableciendo nuevos modos de regulación y control social a través del diseño curricular centralizado y la progresiva pérdida de autonomía educativa (Tiramonti, 1998). Tampoco puede dejar de mencionarse lo ocurrido durante la última década con la oposición a las reformas antes mencionadas, la recuperación del rol del estado en las políticas educativas, con la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 con la centralidad del estado para garantizar la educación como un derecho social, así como otras varias leyes que contemplan políticas vinculadas a la formación docente continua, el reconocimiento de la necesidad de la participación de los actores en la puesta en valor de la formación docente, así como el financiamiento de la educación, entre otros aspectos relevantes; medidas que en conjunto sostienen la coherencia de una política de inclusión educativa.

Si bien en la UNRC y en el propio Departamento de Educación, es posible reconocer desde sus inicios la preocupación por la Formación Docente, y que la misma ha estado atravesada en diferentes momentos históricos por modelos o tendencias academicistas, tecnicista, constructivista y crítico-reflexiva (Vogliotti, et al, 1999), es a partir de la democratización de los '80, coincidiendo con las dos últimas tendencias de formación que se instala la necesidad de repensarla críticamente. Este propósito lleva a proponer una nueva currícula para la formación de docentes críticos y reflexivos, con sólida preparación pedagógica y disciplinar así como los variados

proyectos de formación mencionados anteriormente.

Sin embargo, es menester mencionar que paulatinamente el Departamento de Ciencias de la Educación fue priorizando la formación vinculada a las carreras a cargo del mismo y así como otros aspectos disciplinares como lo muestran el *Trayecto Curricular Sistemático de Formación en Educación Especial*, organizado por la Secretaría de Posgrado de Facultad de Ciencias Humanas y el Departamento de Ciencias de la Educación (2004), el *Trayecto Curricular Sistemático en Intervenciones Profesionales en Lenguaje, Comunicación y Aprendizaje*, del Departamento de Ciencias de la Educación y Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas. UNRC (2006) entre otras actividades de formación. No obstante, el Plan Institucional del Departamento en 2012 se propone consultar a los integrantes del Dpto. de Ciencias de la Educación y reunir antecedentes con vistas a la posibilidad de reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, como ciclo complementario de formación y coordinar la Formación Docente con las carreras de Profesorados y la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas, revisando la misma en función de los acuerdos alcanzados por la ANHFE y CUCEN. Lo cual sería una reivindicación histórica ya que esta carrera fue suspendida en 1977 durante el gobierno de *facto*, por su ‘peligrosidad política’.

Tampoco se puede dejar de destacar en este recorrido, el importante e imprescindible rol del Profesor Miguel Boitier en la elaboración e impulso de gran parte de los proyectos mencionados antes, con su profundo compromiso con la Educación Pública, en el análisis crítico y sólidamente fundamentado de la realidad social, educativa y política al que siempre aportó un punto de vista original y con sentido.

Para finalizar, algunos interrogantes respecto con relación a los cambios curriculares de la Formación Docente. ¿Puede desconocerse en la reforma curricular propuesta el impacto de la progresiva pérdida de autonomía de la Universidad frente a las imposiciones ministeriales o “ministerialización” al decir de Gentili (2002)? ¿Cómo operaron éstas en el imaginario de los actores sociales implicados en las modificaciones curriculares, qué significación le otorgaron?. En vinculación con el análisis de estos procesos y la dinámica institucional, la lucha de fuerzas entre lo instituido y lo instituyente, entre lo establecido y las intenciones de transformación, en las luchas por espacio de poder político y académico (Garay 2000). ¿Cuál fue el proceso de institucionalización de estas políticas curriculares? ¿Cómo continúa hoy la formación de los Profesores?

Analizar implica develar los rasgos ocultos, profundos de una institución, tarea necesariamente colectiva que puede ayudar a la comprensión de las rupturas y continuidades en las intenciones y las ejecuciones, entre lo proyectado y su realización. Estos análisis y las respuestas a los interrogran-

tes planteados podrían mejorar las prácticas institucionales para el logro de las intenciones propuestas, esto es, construir un docente nuevo capaz de aportar a la transformación de la Educación Pública.

BIBLIOGRAFÍA y DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Astudillo, M., M. A. Benegas, C. Martini y C. Astudillo. (2016) Proyecto Diplomatura Superior en Docencia Universitaria.
- Boitier, M. y J. Velez. (1993) Proyecto Carrera de Posgrado de Especialización en Conducción y Supervisión Educativa en el Nivel Medio y Terciario. UNRC.
- Boitier, M., J. Vélez, A. Terreno, S. Nicoletti, A. Vogliotti. (1995). Proyecto en Maestría en Educación y Universidad. Departamento de Ciencias de la Educación. UNRC.
- Garay, L. (2000). Algunos conceptos para analizar instituciones educativas. *Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación*. Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Gentili, P. (2002). Ponencia en el panel sobre la Universidad. Jornadas Internacionales de Investigación sobre la Universidad. UNRC: Junio 2002
- Macchiarola, V. (2004). La educación pública desde la perspectiva de la formación docente. En Vogliotti, A., M. Cortese e I. Jakob. Comps. *En tiempos de adversidad: Educación Pública*. Publicación del Primer Congreso Nacional Producción y Reflexión sobre Educación y XI Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Mancini, A., C. Lladser, M. Astudillo, L. Moyetta y M. Valle. (1995). Propuesta de Modificación de la Curricula de Formación Docente para los Profesorados de la UNRC.
- Mancini, A., A. Vogliotti, M.C: Matteoda. (1998). Postítulo en Educación para Docentes de Nivel Medio y Terciario. UNRC.
- Matteoda, M.C., A. Vogliotti, D. Donolo, L. Ponti y A. Terreno. (1997). Postítulo en Educación.
- Nicoletti, S., M. Boitier. (1998). Propuesta de Creación del Año de Formación Docente del Departamento de Ciencias de la Educación. *Contexto de Educación*. 1-(1)-24-30. 1994

- Nicoletti, S. (2004). Formación docente en el Departamento de Ciencias de la Educación. En Vogliotti, A., M. Cortese e I. Jakob. Comps. *En tiempos de adversidad: Educación Pública*. Publicación del Primer Congreso Nacional Producción y Reflexión sobre Educación y XI Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ponti, L., A. Vogliotti, M.C. Matteoda, L. Moyetta, M. Valle. (1998). Plan de Estudios Extraordinario de Licenciatura en Psicopedagogía. UNRC.
- Sigal, D., Bono, A., Jure, I. y M. Cortese. 2013. Proyecto Diplomatura Superior en Enseñanza y Aprendizaje en Contextos Inclusivos. UNRC.
- Taquini, C., S. Rife y E. Argoiti. (1971). Plan de desarrollo de la Universidad Nacional de Río Cuarto
- Terreno, A., G. Domínguez y G. Pécora. (1998). Historiografía de la Educación. Aportes desde la Investigación y la Enseñanza. Editorial de la Fundación de la UNRC.
- Tiramonti, G. (1998). Regulación social y reforma educativa. En Birgin, A., I. Dussel, S. Duschatzky, G. Tiramonti. Comps. *La formación docente. Cultura, escuela y política*. Troquel. Buenos Aires.
- Vogliotti, A., V. Macchiarola, S. Ortíz, C. Martini. (1997). Propuesta Curricular para la Formación Pedagógica de los Profesorados. UNRC.
- Vogliotti, A., A. Mancini, M.C. Matteoda. (1998). Postítulo en Educación para docentes de Nivel Primario y Medio. UNRC.
- Vogliotti, A. (comp). (2000). *Formación Continua de Profesores desde las voces de sus protagonistas*. Publicación del Departamento de Ciencias de la Educación. UNRC.
- Vogliotti, A., V. Macchiarola, S. Nicoletti, S de la Barrera. (1999). Estudios de los conocimientos de los profesorados. Contribuciones de las asignaturas de formación pedagógica al perfil docente. UNRC. Facultades de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales. Período 1972-1996. Ponencia postulada en el *Congreso Pedagogía '99*. La Habana, Cuba.
- Vogliotti, A., A. Mancini y V. Macchiarola. (2001). Proyecto de modificación del Postítulo en Educación para Docentes que se desempeñan en los niveles primario y medio. UNRC.

19.

POLÍTICAS DE INNOVACIÓN DE LA enseñanza en LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO¹

Viviana Macchiarola²

Jorge Anunziata³

*Dirigir significa escoger una dirección y tener la capacidad
de seguirla a pesar de los obstáculos que ella presenta.*

Carlos Matus

INTRODUCCIÓN

En la Universidad Nacional de Río Cuarto se vienen desarrollando, desde principio de los años 90, políticas de innovación de la enseñanza dirigidas a mejorar la calidad de la misma. Su propósito es generar capacidades institucionales y

1 Una primera versión de este trabajo fue presentado en el *VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación*. Universidad Nacional de Córdoba. Noviembre 2009.

2 Dra. En educación. Docente en la FCH. Actualmente Subsecretaria de Planeamiento Institucional y Relaciones Institucionales de la UNRC.

3 Dr. en Química. Ex Docente de la FCEFQyN de la UNRC. Ex Secretario de Ciencia y Técnica y de la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales de la UNRC.

profesionales que actúen como fuerzas movilizadoras de cambios y mejoras en los procesos de enseñar y aprender en la Universidad.

El objetivo de este capítulo está dirigido a reconstruir las políticas institucionales destinadas a impulsar innovaciones pedagógicas en la UNRC configuradas entre 1990 y la actualidad. Más precisamente, interesa identificar y caracterizar las fases o períodos en el desarrollo de esas políticas de manera que ayuden a comprender los procesos de cambio e innovación en la Universidad y el papel de la gestión en los mismos.

Se enfoca el análisis en un tramo temporal de mediana duración y se construye una periodización atendiendo a continuidades, rupturas, momentos “bisagra” y cambios. Esta periodización permite la identificación de cuatro fases en las políticas de innovación: 1) fase de innovación de la enseñanza, 2) fase de innovación de la enseñanza articulada con la investigación evaluativa de las mismas, 3) fase de innovación e investigación en áreas curriculares o institucionales, que tiene como propósito extender la innovaciones desde el aula hacia ámbitos curriculares más amplios (ciclos, áreas, carreras), 4) fase de innovación e investigación en redes e innovaciones institucionales. En los apartados siguientes caracterizamos cada una de las fases.

1. ETAPAS EN LAS POLÍTICAS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

1.1. Fase de innovación de la enseñanza

En el año 1994, en el marco del *Programa de Promoción de la Calidad Educativa de la UNRC*, la Secretaría Académica de rectorado realiza una Convocatoria a la presentación de *Proyectos Pedagógicos Innovadores* (PPI), aprobada por Resolución del Consejo Superior N° 027/94. Esta resolución toma como antecedentes las acciones de apoyo sistemático a la formulación y desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje innovadoras que se venían realizando desde 1993. Según se establece en el Informe del Área de Pedagogía Universitaria:

la convocatoria tiene como objetivo fundamental estimular a aquellos equipos docentes comprometidos con la idea de potenciar aprendizajes significativos en los estudiantes. Así se pretende apoyar alternativas innovadoras que se llevan cabo en el ámbito de la UNRC y que procuren mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Secretaría Académica - Área de Pedagogía Universitaria, 1993).

La misma resolución establece algunas actividades curriculares que se abordan en los PPI: 1) organización y desarrollo del curso, 2) desarrollo de nuevas estrategias didácticas,

3) preparación de materiales y recursos didácticos y bibliográficos, 4) implementación de nuevos sistemas de evaluación, 5) articulación entre materias correlativas y entre áreas de conocimiento, 6) propuestas de formación permanente del equipo docente en los aspectos disciplinares, pedagógicos y epistemológicos. Los Proyectos contaron con apoyo económico mediante una política de subsidios destinados a la adquisición de recursos materiales necesarios para la innovación y de becas de perfeccionamiento para acciones de actualización docente y difusión de innovaciones educativas en eventos nacionales e internacionales. Los Proyectos, además, se sometieron a la evaluación de Comisiones conformadas por docentes de diferentes Facultades.

Las innovaciones se centraron en cambios en las estrategias metodológicas (enfoque cooperativo, resolución de problemas, estudio de casos, enseñanza interactiva, grupo operativo, etc), en los recursos didácticos, en los contenidos, en la evaluación y en los espacios curriculares de práctica profesional.

En 1997 se suspenden las convocatorias y los esfuerzos se direccionan a poner en marcha la Especialización en Docencia Universitaria articulada con otras cuatro universidades nacionales cuya implementación se inicia en 1997. Ese mismo año se establecen áreas prioritarias de investigación siendo una de ellas la Educación (Res. Consejo Superior 086/97). Con los primeros egresados de la Carrera de Especialización y los avances en los proyectos de investigación se crean las condiciones para retomar el impulso institucional a las innovaciones pero con modificaciones que comienzan a delinearse en el año 2003, abriendo una nueva fase en las políticas de innovación.

1. 2. Fase de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza

Así, en el año 2004, las Secretarías Académica y de Ciencia y Técnica reinician las políticas de innovación pero, en esta oportunidad, vinculando la innovación con la investigación desde los fundamentos de la investigación-acción o los vínculos entre investigación-innovación curricular-formación docente establecidos por Stenhouse (1987) y sus discípulos.

En los fundamentos del proyecto se expresa:

Se trata, en suma, de una investigación realizada en el contexto de un proyecto educativo y con la intención de mejorar la enseñanza. Proceso de investigación e innovación de la docencia constituyen una unidad.

El programa institucional se denominó “*Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado*” (PIIMEG); los proyectos reciben financiamiento desde

la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC y son evaluados por pares internos y externos.

La convocatoria es aprobada por resolución rectoral N° 051/04. En ella se establece que:

La idea central de estos proyectos consiste en el desarrollo de un proceso cíclico de investigación diagnóstica, acción innovadora, investigación evaluativa, nueva acción renovada. Sus objetivos son: a) generar conocimiento educativo relevante para el mejoramiento de la enseñanza universitaria, b) sistematizar y fortalecer los procesos de innovación de la enseñanza, c) otorgar reconocimiento e impulso institucional a los procesos de investigación e innovación que tiendan al mejoramiento de la enseñanza. Reconocen antecedentes en los PPI pero se diferencian de los mismos por la incorporación de procesos de investigación antes y después de las innovaciones.

La Convocatoria admite dos tipos de Proyectos que constituyen dos momentos recursivos del ciclo de investigación-innovación-investigación evaluativa. Los *Proyectos Tipo A* se centran en la fase de investigación diagnóstica e innovación. Parten de la identificación de un problema o dificultad encontrada en la práctica educativa que se desea mejorar a los fines de realizar un proceso de investigación para comprender mejor cómo y por qué ocurre el problema y así poder proyectar acciones pertinentes para solucionarlo. Los *Proyectos Tipo B* consisten en elaborar un plan de innovación. Se plantea luego una investigación evaluativa que acompañe y ayude a mejorar esas innovaciones. El propósito es observar y evaluar el desarrollo, consecuencias y resultados de la implantación de la innovación reflexionando críticamente sobre todo el proceso.

En la Convocatoria 2004 se presentaron un total de 43 Proyectos, 12 tipo A y 32 tipo B, con la participación de 144 docentes. Las estrategias que proponen los equipos docentes en estos años para resolver los problemas detectados y en torno a los cuales se organizan los proyectos innovadores son:

- Nuevos enfoques teórico-epistemológicos para la selección de contenidos.
- Nuevas estrategias metodológicas: enfoque cooperativo, resolución de problemas, diseño de entornos de aprendizaje que favorecen la lectura crítica, el estudio profundo y reflexivo, la cooperación y colaboración entre pares y entre los docentes y los alumnos.
- Cambios en las formas de evaluación.
- Integración entre clases teóricas y prácticas.
- Articulación vertical y horizontal entre contenidos.
- Integración entre formación básica y profesional.
- Integración entre los equipos docentes de distintas asignaturas y entre ellos y los estudiantes para el logro de un trabajo compartido.

- Incorporación de las NTICS en la enseñanza y el aprendizaje universitarios.
- Educación a distancia.

Con el fin de apoyar y acompañar a los docentes en la formulación de los proyectos de innovación e investigación se programó y desarrolló durante los años 2004, 2005, 2006 y 2007, con una importante participación de docentes, un Trayecto Curricular Sistemático de Formación Pedagógica (TCS). Los TCS constituyen una figura creada en la UNRC que consiste en un conjunto de cursos y seminarios de posgrado articulados alrededor de una temática común, en este caso el diseño de innovaciones pedagógicas.

1.3. Fase de innovación e investigación en áreas curriculares o institucionales

En las Convocatorias 2005 y 2006 se indican una serie de áreas prioritarias que orienten las innovaciones hacia problemáticas críticas desde la perspectiva institucional. Por otra parte, se intentó promover la presentación de proyectos en ámbitos curriculares más amplios (ciclos, áreas, carreras). Dicen las bases de la Convocatoria 2005:

Se considerarán *áreas prioritarias*, las siguientes:

1. “Proyectos que promuevan la *retención con calidad* de los estudiantes en los primeros años de estudio
2. Proyectos que impulsen la *integración teoría y práctica profesional* en los últimos años de estudio
3. Proyectos que promuevan la *integración curricular* entre diferentes disciplinas o áreas de un plan de estudios y desarrollen *prácticas docentes colaborativas*.” (Resolución rectoral 110/05).

En la Convocatoria PIIMEG del año 2006 se expresa:

Se dará prioridad a proyectos que articulen innovaciones en dos o más asignaturas o áreas curriculares con la finalidad de impulsar redes de innovación que potencien los cambios curriculares para la mejora de la enseñanza universitaria”. (Resolución rectoral N°174/06. Lo destacado figura en el original).

Desde el supuesto que los procesos de cambio en educación requieren tiempos prolongados para el logro de sus resultados y habiendo evaluado positivamente el desarrollo de las convocatorias anteriores, se decide en el año 2006 establecer la duración y financiamiento de los proyectos por períodos de dos años.

En la Convocatoria 2006 identificamos tres núcleos temáticos recurrentes que permiten realizar un primer

agrupamiento de los PIIMEG y dos ejes que atraviesan estos núcleos. Los núcleos refieren a: 1) la *enseñanza de la lectura y escritura académica* articulada con la enseñanza de las disciplinas específicas; 2) la *incorporación de nuevas tecnologías a la enseñanza* y 3) el intento de lograr una *mayor articulación entre la formación teórica y práctica profesional*. Como soportes que atraviesan estos núcleos temáticos, un número importante de proyectos incorporan a sus innovaciones: 5) la *producción de nuevos materiales curriculares* y 6) acciones tendientes a la *integración curricular*.

1.4. Fase de innovación e investigación en REDES e INNOVACIONES INSTITUCIONALES

En el año 2008 desde las Secretarías de Planeamiento y Relaciones Institucionales y Académica y con financiamiento de la Secretaría de Ciencia y Técnica se promueven dos nuevos proyectos. Por Resolución N° 1332/08 se aprueba una nueva Convocatoria PIIMEG 2008 en la que se abre la posibilidad de presentar proyectos de innovación en red. Establecen las bases de la convocatoria:

Considerando la situación objetivo propuesta por el Plan Institucional y la evaluación de la anterior Convocatoria, en esta oportunidad los *objetivos* son:

- Fortalecer los procesos de innovación de la enseñanza en la UNRC
- Promover la constitución de redes de investigación-innovación a partir de la articulación de PIIMEG que abordan problemas y temáticas semejantes.

La *red* es un modo de organización que coordina horizontalmente diferentes actores interesados en un mismo asunto (en este caso, innovaciones sobre la relación teoría-práctica, en tecnologías educativas, en articulación curricular, etc.), que interactúan, cooperan y dependen mutuamente entre sí a fin de acordar, formular y llevar a cabo decisiones en torno a un tema compartido. La red articula metodologías, procesos o productos de los proyectos en algún momento del desarrollo, siendo la vinculación entre los actores mediada por el equipo de gestión de la red. En el caso particular de esta Convocatoria, los proyectos que se articulan en una red mantienen su autonomía en cuanto a estrategias y acciones a desarrollar en cada espacio de enseñanza y aprendizaje. No obstante, establecen relaciones en determinados momentos del proceso a fin de: compartir recursos (bibliografía, recursos tecnológicos, etc.), gestionar servicios técnicos o asesoramientos especializados, realizar acciones comunes de formación sobre la temática y foros de discusión sobre estrategias y avances logrados, elaborar informes parciales o finales que evidencien estrategias, logros, valoraciones y conclusiones comunes o disímiles. Se espera que estos informes brinden orientaciones para la construcción de innovaciones replicables para otros proyectos de

modo que el aprendizaje profesional y la innovación en el aula se convierta en aprendizaje y desarrollo organizativo-institucional.

Podrán presentarse proyectos dentro de alguna de las siguientes Categorías:

Categoría I: Proyectos de innovación-investigación.

Se trata de un único proyecto desarrollado en una o más asignaturas vinculadas, pertenecientes a una misma carrera.

Categoría II: Proyectos en red. Se trata de varios proyectos que comparten una temática o problemática común y que se desarrollan en diferentes carreras que dependen de distintas unidades académicas y/o universidades (Resolución Rectoral N° 1332/08).

Paralelamente, se abrió una nueva Convocatoria a Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento Institucional (PIIMEI). En la resolución que aprueba la misma se expresa:

La Convocatoria que aquí se presenta se propone continuar con la idea de impulsar innovaciones como estrategia de cambio y mejora pero ubicando la escala de cambio, en esta oportunidad, en el ámbito institucional (ya no sólo del aula) y donde los agentes del cambio sean equipos de gestión, comisiones curriculares, conjunto de docentes de un ciclo o carrera o de un proyecto de alcance institucional.

La idea central es articular innovaciones -entendidas como rupturas o cambios planificados en prácticas, estructuras, reglas, creencias, valores tendientes a la mejora de aspectos institucionales- con la investigación evaluativa de dichas innovaciones. Esta investigación permitiría conocer, comprender y explicar los cambios a fin de mejorarlos o retroalimentarlos brindando información que permita a los equipos de gestión tomar decisiones fundadas para la extensión, modificación o supresión de las innovaciones experimentadas.

Esta primera Convocatoria estaría dirigida a la resolución, mediante estrategias institucionales, de los siguientes problemas críticos en la Universidad: bajas tasas de retención en los primeros años, bajas tasas de egreso, demoras en la realización de Trabajos Finales de Grado y consiguiente distanciamiento entre duración real y teórica de las carreras de grado. Por otra parte, la Convocatoria se propone responder a desafíos ineludibles que plantean las dinámicas comunicacionales y sociales: el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza, investigación y gestión institucional, por un lado, y la incorporación al currículo de las prácticas sociales, comunitarias o solidarias de modo de dotar de mayor pertinencia social a la formación universitaria” (Resolución Rectoral N° 1333/08).

Bajo estos principios –innovaciones en la enseñanza, proyectos en red e innovaciones institucionales- se realizaron

sucesivas convocatorias bianuales en los años 2008, 2010, 2013 y 2015, siempre financiadas y evaluadas desde las Secretarías Académicas y de Ciencia y Técnica de la UNRC. En cada una de ellas se han presentado entre 45 y 60 proyectos.

Las prácticas de innovación vinculadas a la investigación están instituidas en nuestra universidad y forman parte de su cotidianeidad académica. Restan desafíos para “innovar la innovaciones”, entre ellas: mejorar los procesos de investigación evaluativa e impedir la rutinización, sosteniendo el sentido genuino y auténtico de las innovaciones.

2. EL SENTIDO DE LOS CAMBIOS EN LA TRAYECTORIA DE LAS POLÍTICAS DE INNOVACIÓN

El análisis de las fases de las políticas de innovación para el mejoramiento de la enseñanza por las que fue atravesando la UNRC desde 1993 hasta la actualidad nos permite identificar al menos cinco pasajes o cambios en estas políticas: 1) del cambio centrado en la enseñanza al cambio centrado en las dimensiones curriculares y organizacionales; 2) de la intervención sobre la función docente a la articulación de la docencia con la investigación; 3) del trabajo disciplinar a la conformación de redes multidisciplinares; 4) de la formación docente al desarrollo profesional docente; 5) del aprendizaje profesional al aprendizaje institucional. Analizamos a continuación cada uno de estos pasajes.

2.1. DEL CAMBIO CENTRADO EN LA ENSEÑANZA AL CAMBIO CENTRADO EN LAS DIMENSIONES CURRICULARES Y ORGANIZACIONALES

A este tránsito subyace un cambio en los supuestos acerca de cuál es el ámbito o centro de los cambios educativos. En la primera Convocatoria la innovación se centró en el aula universitaria como espacio privilegiado del cambio, en la tríada sujeto docente-alumno-contenido y en los componentes de la situación didáctica como objetos de transformación.

Progresivamente, el ámbito estratégico de los cambios pasa a ser el nivel meso o curricular y el nivel institucional (PIIMEI). Se entiende que para que los cambios académicos tengan cierta profundidad, sustentabilidad y alcance deben trascender el ámbito del aula e impactar en el plano curricular o institucional: los efectos de innovaciones en una asignatura y en un año de la carrera se diluyen si no se asegura continuidad en el tiempo e imbricación con otras asignaturas del currículo.

De esa manera, en primer lugar, se pretende la reno-

vacación de los códigos curriculares entendidos como principios o reglas que regulan la selección, transmisión y organización del conocimiento académico (Lundgren, 1992). Así, algunas innovaciones cambian las reglas de clasificación del discurso pedagógico reduciendo los límites entre las disciplinas para comprender y discutir problemas de la práctica profesional; se modifican secuencias curriculares rompiendo con la racionalidad técnica, al articular desde el comienzo de la carrera la formación general, básica, especializada y práctica e intensificar la intensidad de las prácticas profesionales. De este modo, la innovación radica en el cambio en el discurso pedagógico, en la lógica o gramática implícita del currículo lo que crea otra forma de pensamiento profesional.

Por otra parte, a partir de la Convocatoria PIIMEI 2008 se da un nuevo salto cualitativo al proponer innovaciones institucionales que articulen acciones entre diferentes facultades e involucren a actores de la gestión universitaria (secretarios académicos, comisiones curriculares). Las innovaciones están dirigidas a generar cambios en el sistema de ingreso a la universidad, en su articulación con el nivel medio, en las prácticas académicas requeridas para el egreso, en el logro de una formación universitaria más integrada, crítica y solidaria, en la elaboración de materiales para la enseñanza usando nuevas tecnologías. La innovación avanza hacia la renovación de los modos de vinculación entre universidad y sociedad, universidad y escuelas y hacia la resolución de problemas críticos en las trayectorias académicas de los estudiantes, tanto en su inicio como en su culminación. Estos cambios implican la organización de la función académica del docente universitario en torno al plan de estudios o la institución y no ya, sólo, sobre la propia disciplina, que ha sido el organizador por excelencia de la vida académica en las universidades.

2.2. De La Intervención Sobre La Función Docente a La Articulación de La Docencia con La Investigación

La primera etapa de las políticas de innovación pedagógica (PPI 1993-1996) se centra en la renovación pedagógica y en la función de enseñanza de la universidad. En una segunda instancia, a través de los PIIMEG, se instala un modo de vincular dos funciones sustantivas de la universidad, en general poco articuladas, cuales son la docencia y la investigación. En efecto, en ellos investigación e innovación se retroalimentan mutuamente. Retomando los aportes de Stenhouse (1987), la investigación precede a la innovación en tanto su propósito es ayudar al profesor a profundizar la comprensión de sus problemas en torno a la enseñanza. Cumple una función diagnóstica. Le permite una indagación exploratoria comprensiva de la definición de la situación inicial que desencadena un proceso innovador. Permite conocer y explicar los problemas orientando así de manera fundada las acciones innovadoras

adecuadas. La investigación, a su vez, acompaña al proceso innovador mediante instancias evaluativas tanto de procesos como de resultados de las innovaciones.

Ante las frecuentes críticas de desvalorización de la docencia como resultado de las políticas que fomentaron la investigación mediante incentivos, los PIIMEG “ponen en valor” la docencia y la investigación para la enseñanza otorgando un marco y apoyo institucional a estos proyectos, financiándolos desde la Secretaría de Ciencia y Técnica y creando espacios para su difusión y comunicación. Se complementan, de este modo, las políticas y gestión de la investigación disciplinar con las políticas y gestión de las innovaciones de la enseñanza y las investigaciones destinadas a evaluarlas y mejorarlas.

Sin embargo, la evaluación de los proyectos desarrollados permite detectar dificultades para realizar las investigaciones evaluativas con rigor metodológico de modo que orienten la comprensión en profundidad y mejora de las innovaciones. Desde la Coordinación general de los PIIMEG se realizaron diversas intervenciones para ayudar a subsanar este problema: cursos de formación en evaluación de proyectos, gestión de articulaciones de los equipos con docentes del área educativa con experiencia en investigación evaluativa, que dieron lugar a la constitución de redes, y solicitud de la presentación de los informes de la Convocatoria 2006-2008 con la modalidad de narrativas, esto es, describir densamente, narrar, relatar, documentar las prácticas. Se orientó a los equipos a construir y reconstruir, a través de sus relatos, sus decisiones, sus planes, sus acciones, sus logros, sus obstáculos, sus debates, sus sentimientos. Se sugirió que las narrativas se centraran en dar cuenta de los *cambios diacrónicos* que se operan en los procesos de aprendizajes de los estudiantes y en los procesos de enseñanza (nuevas formas de organización del equipo, cambios culturales, cambios en las estrategias, nuevas formas de entender los problemas de enseñanza y aprendizaje, etc.) (Coordinación de Innovaciones Pedagógicas y Desarrollo Curricular, 2008)

2.3. DEL TRABAJO DISCIPLINAR A LA CONFORMACIÓN DE REDES MULTIDISCIPLINARES

Las primeras convocatorias a proyectos de innovación requerían su presentación por parte de equipos de asignaturas. Posteriores convocatorias privilegiaron, a través de mayores aportes financieros, la presentación de proyectos *entre* diferentes asignaturas o áreas curriculares. La última etapa incorpora la presentación de proyectos en redes multidisciplinares y, mediante los PIIMEI, de equipos de gestión institucional. Se transita así desde las disciplinas a la multi o interdisciplina y a la intersectorialidad.

Las políticas tienden a impulsar iniciativas que trasciendan los límites disciplinarios desde la toma de conciencia

que los problemas de la enseñanza son tan complejos que requieren del análisis e intervención de múltiples perspectivas de análisis y sectores. Las redes, el trabajo interdisciplinario e interinstitucional habilitan nuevas formas organizativas y crean condiciones para la construcción de culturas institucionales más colaborativas y democráticas. Permiten trabajar con otros, intercambiar información y recursos, generar nuevos conocimientos, potenciar las experiencias y realizar prácticas más integradas, lo que resulta congruente con una concepción de conocimiento complejo, inacabado, distribuido y multidimensional.

2.4. DEL APRENDIZAJE PROFESIONAL AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y EL APRENDIZAJE INSTITUCIONAL

Los PPI se sustentan, fundamentalmente, en la idea que la relectura, reflexión y modificación de la práctica docente constituyen el eje estructurante de la formación, principio sustentado y desarrollado por el Doctor Cayetano De Lella y su equipo quienes actuaron como asesores y formadores de los equipos de gestión que impulsaron esta iniciativa en la UNRC. Los PIIMEG, en sus inicios, retoman los fundamentos de Stenhouse, Elliott y otros autores que vinculan la formación docente con la innovación curricular y el papel del docente como investigador de su propia situación.

En ambos casos se trata de lo que Matas Terrón, Tojar Hurtado y Serrano Angulo (2004) denominan modelo de "ecoformación" docente o formación en los propios lugares de trabajo a través de experiencias de innovación y mejora de la enseñanza que permiten conectar teoría y práctica, acción y formación.

Las últimas convocatorias de los PIIMEG y los PIIMEI amplían su justificación en los principios. El *desarrollo profesional* incluye las distintas etapas de formación docente -inicial y continua o permanente- y abarca, además, otros factores como: carrera docente, status profesional, sistema retributivo, clima laboral, contexto institucional, entre otros. Esta mirada integral conduce a pensar en un proceso continuo, social, sistemático, colectivo que incide en las dimensiones pedagógicas, personales y sociales del docente, afectando tanto el desempeño profesional como los aspectos institucionales -organizativos de la universidad (Medina Moya, 2006). Los PIIMEG y los PIIMEI contribuyen al desarrollo profesional ya que integran desarrollo del profesorado, desarrollo instruccional y desarrollo organizativo.

Por otra parte, la ampliación del alcance de los PIIMEG construye un docente que aprende pero también una organización que aprende. El *aprendizaje organizativo* (Senge, 1992; Argyris, 1999; Bolívar, 2000) se entiende como procesos

de mejora de las acciones mediante una mejor comprensión de ellas o como proceso por el cual una organización obtiene y usa nuevos conocimientos, conductas y valores. El supuesto que orienta la propuesta es que si los resultados de las investigaciones evaluativas de las innovaciones se transfieren a la institución y si el conocimiento construido en el contexto de los proyectos de enseñanza se comparte a través de redes o comunidades de práctica, se estarían creando condiciones para un aprendizaje organizativo.

CONSIDERACIONES FINALES

Las políticas de innovación pedagógica en la UNRC han atravesado diversas fases que significan un proceso de renovación de las mismas políticas de innovación, proceso que se construye en un ciclo permanente de acción y evaluación.

Por otra parte, la trayectoria reconstruida nos permite identificar condiciones institucionales facilitadoras y obstaculizadoras de procesos de cambios planificados dirigidos a mejorar la enseñanza en la universidad. Otorga, además, un marco de significado a transformaciones en los modos de hacer y de pensar en tres niveles de análisis: nivel de los sujetos (desarrollo profesional docente), nivel de la enseñanza (innovaciones) y nivel organizativo (aprendizaje institucional).

20.

RECORRIDOS EN INVESTIGACIÓN, FORMACIÓN DOCENTE E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA UNRC

Mónica Astudillo¹, Carola Astudillo² y Alcira Rivarosa³

¿QUÉ RECORRIDOS Y escenarios ha transitado la investigación en Didáctica de las ciencias en la UNRC? ¿En qué ámbitos se han anclado estos desarrollos? ¿Cómo se manifiestan las relaciones entre investigación, formación e innovación? En este trabajo intentaremos reconstruir los recorridos y escenarios que ha transitado la investigación en didáctica de las ciencias en la UNRC, dando cuenta de los principales ámbitos donde estos desarrollos han anclado. Nos interesa, especialmente referir a las relaciones que, a lo largo de este recorrido, se han construido entre investigación educativa, formación docente e innovación pedagógica así como reflexionar acerca de los nuevos escenarios de posibilidad que estos recorridos

1 Magister en Educación Superior; Profesora en el Dpto. de Cs. de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Actualmente Directora de la Diplomatura en Docencia Universitaria.

2 Doctora en Educación. Ayudante de Primera en el Dpto. de Cs. de la Educación de la FCH y en el Dpto. de Ciencias Biológicas de la FCEFQyN de la UNRC.

3 Dra. en Educación Científica. Profesora Asociada en la FCEFQyN de la UNRC

han habilitado.

En primer lugar, haremos referencia a diversos marcos teóricos sobre la educación en las ciencias y que posibilita analizar de manera sintética, la evolución en el campo y sus aportes para la *formación* docente y la *innovación* educativa en la universidad. En segundo lugar, realizamos una mirada sobre nuestro propio contexto de la UNRC, recapitulando algunos hechos e instancias significativas en relación a la investigación, formación docente e innovación que se han venido desarrollando fuertemente impulsadas desde el Programa de investigaciones interdisciplinarias en el campo del aprendizaje de las ciencias (PIIAC).

Consideramos que haber podido establecer un diálogo entre *contextos*, *teorías* y *acciones* posibilita tejer un rico entramado de oportunidades de investigar y cambiar las prácticas educativas, tratando de comprender la multidimensionalidad de los procesos intervinientes en las decisiones didáctico-curriculares y las condiciones en las que se inscriben.

1. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y LA FORMACIÓN DEL PROFESOR: UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN RELEVANTE

El análisis de la práctica docente y el estudio de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje son líneas prioritarias en la investigación educativa y ocupan un lugar destacado entre las producciones en el campo de la Didáctica y de la Psicología orientada a la educación (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Pozo, *et al.*, 2006).

Esta línea de investigación se manifiesta con creciente vigor en el campo de la Didáctica de las ciencias. Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor vienen desarrollándose desde los años setenta (Clark y Peterson, 1989; Shavelson y Stern, citado por Pérez Echeverría *et al.*, 2006) y han aportado un conjunto de premisas que configuran un marco global de interpretación sobre los dilemas y problemas que enfrentan los profesores en la práctica (Baena Cuadrado, 2000).

Específicamente, las investigaciones que han intentado relacionar las concepciones del profesorado de ciencias y sus prácticas han seguido líneas teóricas dispersas. Dentro de este marco, se destaca una línea muy bien definida acerca de las relaciones entre las concepciones epistemológicas del profesor y sus implicancias para la enseñanza (Gallagher, 1993, Gil Pérez, 1994; citado por Porlán y Rivero, 1998; Hewson y Hewson, 1989, citado por Baena Cuadrado, 2000). Numerosos trabajos (Porlán, 1995; Rivarosa, 1998; Pozo, 1999; 2006;) consideran que las creencias de los profesores tienen un papel

determinante en la planificación, evaluación y toma de decisiones en la enseñanza. A través de estudios de casos, entrevistas, observaciones, cuestionarios y encuestas, entre otros, se investiga acerca de cómo interaccionan los saberes con los esquemas de acción del profesor.

Pozo, Sheuer, Pérez Echeverría *et al.* (2006) realizan una revisión de los principales enfoques que indagan las concepciones docentes y señalan que éstos varían tanto en las preguntas que se formulan como en la manera y el grado en que acceden a la *conciencia* de esas concepciones. En tal sentido, identifican siete líneas o enfoques: metacognición, teoría de la mente, creencias epistemológicas, fenomenografía, teorías implícitas, perfil del docente y análisis de la práctica. Lo que se observa es el tránsito desde enfoques más *formalizantes y racionalistas* (estudios sobre el procesamiento de la información) hasta posiciones *más fenomenológicas y subjetivas* (estudios sobre el conocimiento práctico y el conocimiento didáctico del contenido). En otras palabras, se fue corriendo el interés de los investigadores hacia el pensamiento, la acción y el conocimiento práctico del docente, perdiendo protagonismo la descripción abstracta de modelos cognitivos de toma de decisiones. Al respecto, Medina Moya (2007) afirma:

“Este cambio se ha producido debido a las limitaciones de los modelos de procesamiento de la información para aportar conocimientos útiles desde el punto de vista de la mejora de la enseñanza y ha dado lugar a la aparición de una serie de líneas de trabajo que abogan por la necesidad de analizar y comprender las vivencias, percepciones, sentimientos y conocimientos que los docentes activan cuando se enfrentan a las situaciones, singulares, inestables y ambiguas de su trabajo cotidiano” (Medina Moya, 2007,p.8).

Ahora bien ¿De qué manera el conocimiento y la formación del profesorado han llegado a constituirse en objeto de estudio potente en el ámbito de la Didáctica de las ciencias?

Una muestra de reciente historia respecto de la Didáctica de las ciencias como disciplina, es la revisión que aporta Brincones (en Perales *et al.*, 2004) en donde la autora relata los resultados de una serie de estudios llevados a cabo en la última década del siglo pasado a fin de determinar campos de estudio y líneas prioritarias de investigación. En ella, analiza que es recién en 1987 cuando emerge el interés por construir un nuevo punto de vista sobre la enseñanza y el papel del profesor (Brincones, en Perales *et al.*, 2004), a partir de la preocupación por iniciar estudios sobre las *concepciones científicas y didácticas del profesorado y su papel en la formación inicial y permanente*.

Ya entrada la década de los noventa, se reconocen algunos logros en esta línea en torno al estudio de las concepciones de los profesores y el fortalecimiento de la investigación sobre las estrategias formativas que favorecen su cambio y evolución. Así, la formación del profesorado aparece como

tema nuevo de investigación promediando la década, con un pequeño porcentaje de artículos en la revista *Enseñanza de las Ciencias*⁴ (Brincones, en Perales *et al.*, 2004).

Una condición histórica clave en este proceso es la *crisis de la tendencia científicista y tecnológica*, alentada por la *Nueva Filosofía de la Ciencia*⁵ hacia finales de los años setenta e inicios de los ochenta. Los ideales de objetividad, neutralidad y verdad ceden paso a la preocupación por el significado de los sujetos y los enfoques holísticos y situacionales de investigación. Se instala una perspectiva de corte fenomenológico sobre la enseñanza y el aprendizaje y, como consecuencia, la didáctica de las ciencias comienza a evolucionar: desde ser un conjunto de prescripciones curriculares pasa progresivamente a tener en cuenta las variables mediadoras que intervienen en los sistemas educativos.

Entre dichas variables, cobra especial relevancia el profesor de ciencias y, de este modo, la investigación se orienta a conocer cuáles son sus necesidades formativas y qué factores pueden influir en la preparación para el cambio didáctico (Furió, 1994). Esto se relaciona con los estudios realizados en el campo de las ciencias de la educación, que cuestionan la excesiva preocupación por tipificar el comportamiento del *buen profesor* disciplinando, a través de cursos, a los futuros docentes (Furió y Carnicer, 2002; Guisasola y Morentin, 2007; Vilches y Gil, 2007).

Durante los años ochenta se amplían los estudios sobre el pensamiento del profesor y se complementan con nuevas investigaciones. En particular, las investigaciones sobre *las teorías implícitas de los estudiantes*, así como el papel del saber de las ciencias, aportan a una comprensión de mayor significación para la formación del profesorado. De este modo, se abre paso a investigaciones que se ocupan de las relaciones entre conocimiento pedagógico y formación científica; concepciones docentes y epistemológicas e innovación en la enseñanza y desarrollo de un currículo de ciencias (Baena Cuadrado, 2000; Sánchez Blanco y Valcárcel Pérez, 2000). La epistemología docente comienza a concebirse como un componente principal en el análisis de los obstáculos para la innovación didáctica y como punto de partida para nuevas construcciones (Furió y Carnicer, 2002; Guisasola y Morentin, 2007).

En este sentido, se empieza a asumir que no es posi-

4 Desde la publicación de su primer número, en marzo de 1983, la revista *Enseñanza de las Ciencias* se ha consolidado como un punto de referencia obligado, especialmente entre los profesionales del campo de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias experimentales de España e Iberoamérica. En efecto, la revista es actualmente un vehículo de comunicación tanto de las investigaciones que se realizan en el ámbito iberoamericano, como de los investigadores de otros países que han podido, a través de ella, dar a conocer sus trabajos al público de habla hispana". Dirección URL: <http://ensciencias.uab.es/>

5 Kuhn (1989), Toulmin (1972), Feyerabend (1975), Lakatos (1978), entre otros, son los principales representantes de la Nueva Filosofía de la Ciencia y encarnan la crítica al positivismo y creencias asociadas (realismo, absolutismo, inductivismo).

ble analizar la enseñanza sin estudiar el papel constructivo y mediador que ejercen las creencias, teorías y representaciones de maestros y profesores (Feldman, 2004; Bolívar y Bolívar, 2011), por lo cual la formación del docente dependería en buena parte del progreso que se logre en la comprensión de su pensamiento y de las articulaciones que se propongan en el estudio de ambos aspectos (Wittrock, 1990).

Progresivamente, se profundizó en el desarrollo de competencias y actitudes en el profesorado, tales como la capacidad reflexiva y la posición investigativa. La imagen del profesor reflexivo es antigua en los debates sobre educación, pero es Schön (1992, 1995) quien ha revitalizado y conceptualizado esta noción, inspirando numerosos estudios y nuevos modelos de formación en todo el mundo (Perrenoud, 2007). Por otra parte, esta imagen del profesorado reflexivo se ve alentada por el paradigma de la investigación sobre la práctica, instalado por Stenhouse y Elliott y profundizado por Kemmis y Carr (Bausela Herreras, 2004).

Del mismo modo la noción de *desarrollo profesional y profesionalización* del oficio de enseñante sitúa en esas mismas líneas el carácter biográfico, evolutivo y situacional del conocimiento del profesorado, al tiempo que destaca el protagonismo y autonomía docente en el proceso de construcción de los saberes profesionales. De este modo, el profesional reflexivo, su actitud investigativa y la idea del desarrollo profesional, se configuran en los hitos centrales que sustenta la investigación educativa sobre los escenarios y procesos de formación docente. Algunos de los referentes en estas investigaciones, como Tardif (Canadá), Hargreaves, Cochram-Smith y Lytle (EE.UU.) y Zabalza, Larrosa e Imbernón (España), han puesto en evidencia la complejidad de la práctica pedagógica y de los saberes docentes, definiendo una formación que, además de ser académica, involucra el desarrollo personal, profesional y organizacional de la profesión docente (Astudillo, 2012).

Sin embargo, todas estas nuevas concepciones sobre la educación científica, que fueron poniendo en el centro de la escena a la *alfabetización científica* como reconocimiento a la necesidad de vincular la producción en ciencias y los aspectos sociales y tecnológicos implicados, trajeron aceptación pero también nuevas crisis. Crisis asociada a las reformas educativas inspiradas en este enfoque, con las dificultades en sostener los cambios curriculares y las consecuentes tensiones respecto del papel del profesor de ciencias. En primer lugar, los profesores no fueron considerados como sujetos activos y responsables en estos procesos de reforma, conservando una mirada técnica y aplicacionista de los nuevos postulados. En segundo lugar, a los mismos profesores les costó asumirse como profesionales críticos respecto de sus propias decisiones docentes, contenidos y estrategias de enseñanza. Y, en tercer lugar, la dificultad para incluir propuestas y reflexiones derivadas de las investigaciones, que muchas veces confrontan con las concep-

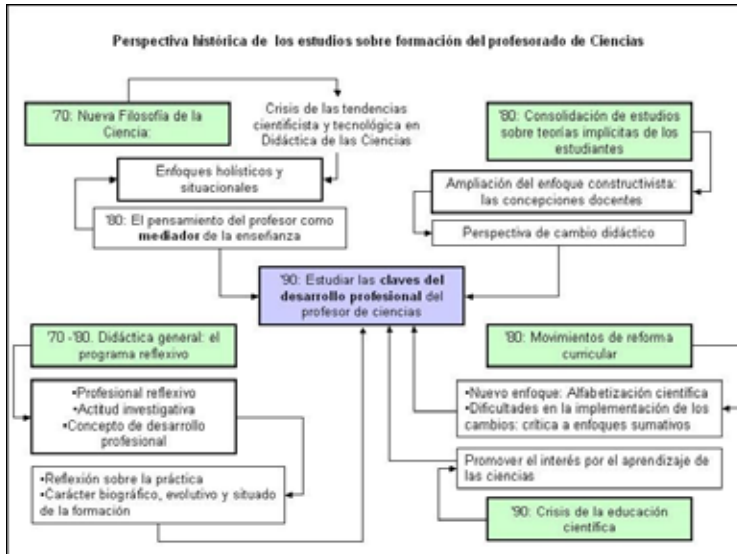
ciones vigenets en las prácticas de enseñanza y actúan como obstáculos implícitos para el cambio y la innovación (Copello Levy y Sanmartí, 2001).

Por otra parte, el desarrollo de los enfoques CTS que inspiraron las reformas educativas, impactaron también en nuevos modelos de formación docente. Sin embargo, y tal como reseñan algunos estudios, estas iniciativas no lograron impactar de la manera esperada en las prácticas y proyectos educativos innovadores. Este relativo fracaso parece vincularse con algunos descuidos que explican, en parte, su fracaso: no considerar las distancias entre el saber declarativo, el saber que orienta la acción y lo que efectivamente hace el profesor cuando enseña, y el descuido de la influencia de los estereotipos sociales dominantes acerca de la enseñanza y aprendizaje escolar que permanecen arraigados como fundamentos ocultos de las prácticas docentes.

Fruto de esta crisis y situación paradójica, la investigación didáctica comienza a asumir la importancia del papel del profesorado en las reformas, en tanto mediador entre los objetivos del currículum y la práctica de aula. Se va asumiendo de este modo, que existe una distancia significativa entre diseño e implementación, haciendo evidente que los modelos de enseñanza poseen un carácter sistémico, frente a lo cual los esfuerzos de innovación pierden eficacia cuando se proponen como aportes puntuales y/o reducidos a un listado de instrucciones a seguir. Por ello, se asiste en los noventa a una creciente preocupación por nutrir las perspectivas acerca de la formación del profesorado con el amplio espectro de resultados que la investigación en Didáctica de las ciencias viene desarrollando.

A continuación, presentamos una síntesis del recorrido de los estudios sobre el conocimiento y la formación del profesorado de ciencias, aunque parcial permite ver algunos aspectos reseñados hasta aquí.

Cuadro N°1: Estudios sobre el conocimiento y la formación del profesorado de ciencias. Condiciones históricas de su emergencia



2. La Didáctica de las Ciencias y la Formación de un Profesor Reflexivo

A través de su historia de constitución como campo particular, la Didáctica de las ciencias se configura como un marco teórico integrado y especializado, que proporciona saberes y orientaciones que tensionan los ejes prioritarios para el desarrollo del conocimiento práctico del profesor de ciencias (Mellado, 1996). Adopta progresivamente una perspectiva compleja que engloba múltiples problemas al tiempo que interrelaciona conceptos y teorías provenientes de diferentes campos: Epistemología, Pedagogía, Psicología, Teoría de la Comunicación, Psicología, entre otras (Sanmartí, 2001).

En este sentido, se reconoce el valor de la Didáctica de las ciencias en la formación del profesorado, siempre y cuando esté dirigida a la construcción de un conocimiento que integre los resultados de las investigaciones con los *problemas prácticos* que plantea la enseñanza de la disciplina, superando la crítica a las deficiencias de los modelos tradicionales o las propuestas puntuales de innovación. Una Didáctica que cuestione el pensamiento docente espontáneo, problematice sus sistemas de creencias y prácticas con la indagación de alternativas plausibles. Y que proponga la vivencia de propuestas innovadoras, en donde la reflexión que los profesores experimenten de lugar a lo posible, atractivo y desafiante de *enseñar de otra manera* (Furió y Carnicer, 2002).

Esta perspectiva apunta a superar el modelo aplicacionista o academicista de la formación del profesorado, fortaleciendo una lógica profesional frente a la tradicional lógica disciplinar y fragmentaria del conocimiento docente (Tardif, 2004). En este sentido, se propone una articulación entre el conocimiento de la materia, los problemas realmente percibidos acerca de la enseñanza, los resultados de la investigación en Didáctica y los modelos de aprendizaje de corte constructivista.

Los argumentos que sostienen este enfoque reflexivo caben en dos premisas complementarias: a) el profesor de ciencias debe formarse para tomar decisiones en ámbitos y situaciones diversas sin disponer de *recetas* para lo cual ha de construir, desde la reflexión, criterios para esas decisiones y b) el profesor de ciencias necesita desarrollar una actitud de indagación y crítica permanente para evitar la alienación y rutinización de la práctica, eludiendo el riesgo de ser asimilado por los sistemas de enseñanza hegemónicos (Astudillo, 2012). Estos aportes sintetizan la potencialidad que reside en una mirada sobre lo que el docente hace y aprende con vistas al desarrollo de genuinas reelaboraciones de sus concepciones y esquemas de acción.

Como venimos argumentando, esta perspectiva sitúa al profesor como protagonista de su propio aprendizaje y coloca en el centro de la escena a una formación orientada a la construcción de una serie de nuevas *habilidades metacognitivas*, las cuales permitirán al docente:

- Tomar conciencia del propio sistema de ideas.
- Observar críticamente la práctica y reconocer los problemas, dilemas y obstáculos que son significativos en ella.
- Identificar las posibles causas de los problemas detectados.
- Reconocer y valorar ideas relevantes de los marcos teóricos de referencia.
- Anticipar las decisiones posibles en términos de hipótesis de intervención más potentes.
- Reconocer, evaluar y decidir sobre la necesidad de reestructurar sus ideas y sus prácticas.
- Desarrollar un seguimiento profundo de los procesos de implementación de las innovaciones.

La posibilidad de avanzar en el desarrollo de estas habilidades requiere la reflexión *consciente* o *explícita*, concebida como generadora de conocimiento teórico y contextual susceptible de ser explicitado. Es el tipo de reflexión que se asocia a la construcción de conciencia metacognitiva, otorgando claridad y orientación al pensamiento e implicando

una actitud de indagación que funciona como catalizadora del desarrollo del conocimiento profesional. En palabras de Perrenoud (2007:43):

“Más que suministrar al futuro enseñante todas las respuestas posibles, lo que hace una formación orientada hacia la práctica es multiplicar las ocasiones para que [...] se forjen esquemas generales de reflexión y regulación”

Desde esta posición, la reflexión posibilita el desarrollo o evolución del conocimiento profesional, fortaleciendo la autoestima docente, dadas las posibilidades de participación y protagonismo que habilita en la construcción activa del profesor (Ortiz, Etchegaray y Astudillo, 2007).

3. INNOVACIÓN Y CAMBIO DIDÁCTICO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

¿Cómo se entienden los procesos de innovación y cambio didáctico en el profesorado de ciencias? Los modelos de formación clásicos, basados en la errónea idea de que es suficiente con lograr que el docente sume a su sólida formación científica un conocimiento pedagógico acotado y descontextualizado, sobredimensionan los procesos de transmisión de la teoría y reducen la complejidad de la práctica (Jiménez Pérez y Wamba Aguado, 2003). Estaríamos entonces ante *un reduccionismo epistemológico academicista*, por la valoración exclusiva del conocimiento disciplinar como el más relevante en la enseñanza de ciencias. Y revelan una concepción positivista que pone el acento en la transmisión del saber experto para su posterior verificación, en todo caso, a través de la aplicación de una metodología *rigurosa, objetiva y universal*.

Este descuido de la dimensión educativa que la ubica como un añadido externo y periférico al núcleo disciplinar principal, ha sido razón de una descontextualización del saber que termina por reforzar el pensamiento docente de sentido común, tal como lo han caracterizado numerosas investigaciones (Sanmartí, 2001; Copello Levy y Sanmartí, 2001; Porlán, 2003; Tardif, 2004; Vilches y Gil, 2007; Guisasola y Morrentin, 2007).

Otra forma de entender los procesos de innovación y cambio es el *espontaneísmo*, donde prima el saber fenomenológico basado en la experiencia y sólo se reconoce la dimensión práctica del conocimiento profesional (Sanmartí, 2001). De este modo, el cambio en el pensamiento y la práctica del profesor se conciben por la sucesiva adquisición de pautas y guiones de actuación en un proceso de retroalimentación circular de la propia intervención profesional que se nutre a sí misma. Ello conforma un *inductivismo ingenuo* que entiende a la teoría

como mera especulación, ya que el conocimiento profesional se infiere de la realidad y se adquiere en la experiencia (Porlán y Rivero, 1998).

En suma, ambos enfoques no logran provocar las rupturas epistemológicas y didácticas necesarias para que emerja un conocimiento profesionalizado, crítico y transformador. Resulta necesario proponer nuevos escenarios formativos, donde sea posible articular el cuestionamiento a las concepciones docentes habituales y los problemas que plantea la enseñanza de contenidos de ciencias en el ámbito educativo, con vistas a conseguir transformaciones en las prácticas (Maiztegui, González, Tricárico, Salinas, Pessoa de Carvalho y Gil, 2000; Perafán, 2005; Vilches y Gil, 2007; Rivarosa, Cardelli y Astudillo, 2007; Astudillo, Rivarosa y Ortiz, 2007; Astudillo, Rivarosa y Ortiz, 2008a, 2008b).

Como superación de estas limitaciones surgen enfoques que reconocen la interrelación de aspectos personales y sociales como factores que requieren de una lectura integral. De este modo, las nociones de contextualización y cambio holístico (Mellado, 2003) valorizan los aspectos motivacionales y afectivos en la gestación y consolidación de los procesos de innovación, prestando especial atención a la naturaleza colectiva, los condicionantes y posibilidades que impone la cultura de la comunidad de profesores y de cada institución (Copello Levy y Sanmartí, 2001, en Astudillo, 2012).

Estos aspectos son especialmente considerados en aquellos modelos de formación que apuestan por una perspectiva de indagación o investigación sobre la práctica en el seno de grupos de profesores comprometidos en procesos de renovación pedagógica. El apoyo mutuo y la contribución activa a la construcción de un cuerpo común de conocimientos fortalecen, desde esta perspectiva, comunidades de práctica con alto potencial formativo. Se destaca como componente central la asunción de una perspectiva dialógica del cambio e innovación que privilegia los espacios de trabajo compartido para el análisis de problemas, la elaboración y el ensayo de propuestas alternativas (Porlán, 2003; Duhalde, 2007).

Estas perspectivas enfatizan el proceso de reestructuración y construcción de significados basados en la interacción y el contraste con otras ideas y experiencias con potencialidad formativa. Además, introducen una visión *participativa* del profesor en la construcción del conocimiento didáctico a través de la desnaturalización progresiva de sus prácticas habituales y los argumentos y finalidades que las sostienen. De este modo, el profesor pasa a ser concebido como un aprendiz pero también como un investigador e innovador; mientras que se recuperan sus saberes, necesidades e intereses formativos (Astudillo, 2012). En este marco referencial de la educación en ciencias, se inscribe el triángulo estratégico que sostenemos entre formación-innovación-investigación (Astudillo, 2001).

Desde estas concepciones se inscriben las investigaciones y experiencias de formación docente que venimos desarrollando desde hace tres décadas en la UNRC, en donde buscamos ofrecer alternativas a los modelos tradicionales, analizando nuevas estrategias y argumentos sobre los procesos de formación y cambio. En este sentido y en coincidencia con los avances en el campo, dichas alternativas se conciben en íntima relación con la práctica docente, se orientan a favorecer la vivencia de las propuestas innovadoras en instancias de reflexión epistemológica, psicopedagógica y didáctica explícita y se propone incorporar al profesorado, en procesos de investigación e innovación en Didáctica de las ciencias.

En el sentido de lo que venimos expresando, se intenta incorporar al trabajo concreto con profesores universitarios de ciencias las nociones de autonomía, investigación y articulación teoría-práctica que hemos ido destacando en las tendencias precedentes:

“...lo que se viene proponiendo puede quedar sintetizado en la idea de que el desarrollo profesional es algo continuo y que el modelo de referencia es el de un docente capaz de concebir su trabajo como una actividad abierta, susceptible de ser mejorada por procesos rigurosos y en la que la teoría y la práctica dejan de ser dos mundos epistemológicos radicalmente separados, para pasar a ser dos formas complementarias e interdependientes de relacionarse con la realidad para mejorarla” (Porlán, 2003, p.34).

Entendemos, de este modo, que la innovación está atravesada por una compleja dinámica interna, estrechamente vinculada a los contextos y que no admite una traducción literal de modelos ideales. Esta renovación hacia modelos más flexibles y contextualizados de formación y práctica contempla aun otro principio: el de abrir un espacio mayor para el conocimiento que los profesores han construido como tales. Esta consideración avanza en la creación de contextos donde las teorías, enfoques o propuestas de innovación adquieren un valor simbólico y práctico (Tardif, 2004).

4. La naturaleza de las ciencias y las nuevas metas de la educación científica

Desde hace varios años se señala la falla de los modelos propedéuticos (Lemke, 2006; Vilches y Gil, 2007) en la comprensión de las complejas relaciones entre la ciencia y la sociedad, limitando las posibilidades de que los alumnos cuenten con herramientas para tomar decisiones informadas, en su vida personal y social. Estos modelos han terminado negando la comprensión de la ciencia como parte de la cultura, pero han incurrido además en una segunda falla: el teoricismismo descon-

textualizado y las visiones algorítmicas y técnicas en torno al método, que han terminado por promover un generalizado rechazo entre los jóvenes hacia las materias científicas.

Se ha promovido una imagen de la ciencia, no sólo falsa, sino también elitista, inaccesible y poco atractiva. Hasta el punto en que, paradójicamente, el aprendizaje conceptual mismo se ha visto limitado como consecuencia del reduccionismo conceptual de los modelos propedéuticos. En palabras de Guisasola y Morentin (2007:4): "...algo tan aparentemente claro como conocer el contenido de la asignatura implica conocimientos profesionales muy diversos que van más allá de lo que habitualmente se contempla..."

La revisión de las metas de la educación científica es un objetivo prioritario en la formación de profesores, así como la discusión de aspectos procedimentales y axiológicos en íntima relación con aportes epistemológicos actuales. Al respecto, urge diseñar modelos de formación capaces de ofrecer una experiencia de genuina *enculturación científica* (Perales y Cañal, 2000; Vilches y Gil, 2007). En este sentido, la educación científica debería abordar cuestiones tales como:

a) *Los problemas que originaron la construcción de conocimientos científicos.* La intención es superar la visión de los conceptos y procedimientos científicos como fines en sí mismos para pensarlos como medios para abordar los problemas fundamentales de cada disciplina o líneas de investigación que los abordan históricamente.

b) *Las orientaciones metodológicas en la construcción de los conocimientos.* Ello supone entender la investigación científica como un proceso complejo de interacción social, de carácter estratégico, que trasciende la imagen del método único y universal.

c) *Las interacciones Ciencia-Tecnología-Sociedad-Ambiente.* Son contenidos que apuntan a favorecer una visión crítica, no neutral y contextualizada de la disciplina en relación con problemas socio-ambientales –generales y del contexto próximo– e intereses de grupos sociales que intervienen en la definición de determinadas líneas de investigación.

d) *Desarrollos científicos recientes,* conocimientos de otras disciplinas relacionadas, interacciones entre campos y procesos de unificación. Se trata de adoptar una perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar y metadisciplinar presentando una visión sistémica del conocimiento integrada a los niveles de organización de la realidad. Ello supone abordar los conceptos transversales a diferentes disciplinas desde los significados que toman en cada contexto conceptual e incorporar las teorías epistemológicas generales que abordan la naturaleza y génesis del conocimiento.

e) *La evolución histórica de las disciplinas.* El objetivo aquí es aportar una visión evolutiva y compleja de la cien-

cia, poniendo especial énfasis en los cambios paradigmáticos y los obstáculos ideológicos, sociales, tecnológicos e ideológicos de estos procesos.

f) *La estructura semántica de las disciplinas.* Este aspecto supone definir los conceptos estructurantes y sus interacciones en un sistema integrado y jerarquizado que permita dilucidar la lógica interna de organización de cada disciplina.

Las potencialidades anidadas en estos saberes se vinculan con una mejor comprensión de las dificultades de los estudiantes en la construcción del conocimiento, el abordaje de problemas transversales a diferentes campos y la presentación de una imagen social, dinámica, relativa y más real de la ciencia. Además, permite al profesor acercar los contenidos a la comprensión de los estudiantes sin generar y transmitir errores, al tiempo que brinda mayores posibilidades de asumir una enseñanza creativa y activa que supera la imagen del docente como repetidor de contenidos.

Estas consideraciones han tenido un amplio desarrollo en las últimas décadas y los estudios que vinculan la naturaleza del conocimiento con la enseñanza han conducido en los noventa a una eclosión de investigaciones; entre otros indicadores, pueden citarse la International Conference on the History and Philosophy of Science and Science Teaching que desde 1991 se celebra, año a año, en diferentes partes del mundo o el surgimiento, en 1992, de la revista *Science and Education*, exclusivamente dedicada al estudio de las relaciones entre Didáctica de las ciencias e Historia y Filosofía de la ciencia.

Tal como hemos destacado, los modelos actuales de formación del profesorado sintetizan una apuesta por revalorizar el papel del profesor como investigador e innovador de su práctica. Ello supone reconocerlo no sólo como aprendiz sino también como intelectual. Esta nueva tendencia reclama avanzar en la identificación y definición de la especificidad epistemológica de su conocimiento, consolidando, en el seno de la Didáctica de las ciencias, un campo intelectual potente centrado en los saberes históricamente construidos por los profesores. Ello supone elaborar un repertorio de conocimientos para la enseñanza, basado en el estudio de los saberes profesionales de los maestros y profesores atendiendo a cómo éstos los utilizan y movilizan en la cotidianidad de sus prácticas (Perafán, 2005).

Ello requiere profundizar y ampliar la formación cultural de maestros y profesores, en tanto sujetos comprometidos con su tiempo, así como contribuir a la formación de intelectuales capaces de comprender las nuevas configuraciones culturales de la niñez y la juventud (nuevos formatos de comunicación y circulación de la información, sistemas de interacción tecnológica, imágenes, símbolos, modelos de si-

mulación, etc.). Será necesario, también, fortalecer una formación capaz de movilizar actitudes de búsqueda, curiosidad e inquietud genuina en torno a los grandes problemas de nuestro mundo o, en otras palabras, promover la capacidad de formular preguntas y orientarlas hacia aquellos problemas más fundamentales de nuestro tiempo (Morin, 1995).

La nueva agenda para la formación del profesorado, incluye, entonces, la consolidación de un cuerpo de conocimiento especial, que articula o dialoga con diferentes campos y áreas de conocimiento. Nos hemos referido ya a la necesaria integración de saberes filosóficos, epistemológicos, psicológicos, didácticos y sociológicos. A ellos, Rivarosa y De Longhi (2012) suman otros que amplían las fronteras teóricas, en el marco de una nueva agenda para la didáctica de las ciencias:

- *El discurso del profesor de ciencias como mediador* en la construcción de sistemas de significados cada vez más complejos y potentes, desde el reconocimiento de las complejas relaciones entre pensamiento y lenguaje. Las configuraciones metafóricas y esquemáticas del pensamiento como expresión de un saber intuitivo acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y como instrumento de formación para su movilización.
- *La narrativa docente* como estrategia para la apropiación significativa de la práctica, la explicitación y expresión de argumentos y la reconstrucción histórica de experiencias formativas. El valor de la escritura en los procesos de regulación metacognitiva del aprendizaje profesional y como herramienta de reorganización y transformación conceptual, estratégica y actitudinal. Los relatos de práctica como escenarios de reconocimiento, valoración y socialización de experiencias innovadoras.
- *Los procesos de comunicación educativa* como claves en la comprensión de la dinámica de interacción discursiva en el aula de ciencias y las posibilidades de avanzar hacia modelos dialógicos y democráticos de construcción del conocimiento en ambientes formalizados de aprendizaje profesional.
- *Los enfoques actuales del programa CTSA y los estudios sobre actitudes y creencias* en torno a la noción de ambiente y educación ambiental como fuente de dilemas para pensar la enseñanza desde una perspectiva holista, sistémica y perspectivista del conocimiento.
- *Los circuitos de divulgación científica* como referentes de las nuevas demandas de actualización y como fuente de dilemas para la formación del profesorado, en relación con las complejas articulaciones entre producción-información-educación. Los saberes

vinculados a la configuración de programas de periodismo científico recuperan así la dimensión comunicativa tras los lenguajes, códigos y símbolos que atraviesan la significación social respecto de temáticas complejas (salud, ambiente, calidad de vida, etc.).

- *Los paradigmas educativos* fundados en el concepto de alfabetización científica que señalan la urgencia de programas de formación orientados a la construcción de saberes y herramientas para la articulación de campos disciplinares en la formulación de respuestas integradoras frente a la complejidad de los problemas tanto naturales, como tecnológicos y sociales.

En síntesis, esta agenda para la Didáctica de las ciencias señala la necesidad de contemplar una diversidad de aspectos, algunos de los cuales no han sido tenidos en cuenta hasta ahora o bien adquieren una nueva relevancia en sintonía con lo que se viene proponiendo. Estos aportes requieren desarrollar nuevos modos de hacer investigación en este campo. Se trata de profundizar en *una teoría intermedia* capaz de reconocer la naturaleza práctica, evolutiva y contextual de los conocimientos, las prácticas y los procesos de cambio.

A modo de recapitulación de lo que hemos explicitado hasta aquí, nos interesa subrayar la trayectoria de la Didáctica de las ciencias, que se orienta en las últimas décadas hacia *“la contribución específica que las ciencias naturales pueden hacer a la formación de ciudadanía de pleno derecho”* (Aduriz Bravo, 2012:12). Podemos observar que las principales contribuciones de la Didáctica de las ciencias ponen en primer plano a la necesidad de que las *competencias científicas* sean herramientas para saber, hacer, ser y vivir juntos. Es decir, que los ciudadanos podamos participar de los debates sociales, de la lectura crítica de la información que circula vertiginosamente –medios de comunicación masivos– y tomar decisiones fundamentadas en diversas y significativas problemáticas que nos afectan. Y en esto aportan los conocimientos didácticos al propiciar la argumentación –para sustentar los propios puntos de vista y dialogar con los marcos teóricos y los problemas reales– y promover que los docentes sean capaces de recrear metodologías investigativas en las aulas.

Todo lo cual implica avanzar en la democratización de la ciencia y su enseñanza, que articule teoría y práctica, los conocimientos científicos con los saberes de las personas y las comunidades, teniendo en cuenta las *actitudes*, los *valores* y las *emociones* y el sentido político de la ciencia y su papel en la sociedad.

5. Una mirada a nuestro contexto: RECORRIDOS EN INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y EDUCACIÓN CIENTÍFICA

A modo de introducción nos preguntamos ¿qué recorridos y escenarios ha transitado la investigación en Didáctica de las ciencias en la UNRC? ¿En qué ámbitos se han anclado estos desarrollos? ¿Cómo se manifiestan las relaciones entre investigación, formación e innovación? ¿Qué escenarios de posibilidad se habilitaron en nuestra institución?

Recuperando esas preguntas ensayaremos algunas respuestas deteniéndonos en caracterizar sintéticamente algunos hechos y procesos que, desde nuestra perspectiva, han contribuido a instalar el debate sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias a nivel universitario, a generar y sostener grupos de investigación e innovación y su vinculación con nuevos escenarios de cambios curriculares y didácticos en la UNRC. Vale decir, establecer sustentabilidad institucional al promover diversidad de programas y propuestas que habiliten a re-conocer prácticas innovadoras, profundizar dilemas de la enseñanza, construir alternativas educativas, promover la “experimentación” didáctica y una movilización socio-afectiva e ideológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una parte importante de lo que se investiga y produce en Didáctica de las ciencias en la UNRC se desarrolla en el marco del Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en el Aprendizaje de las Ciencias (PIIAC 1987-2016). Básicamente, este programa permitió asociar un conjunto de docentes y áreas de conocimiento (Biología, Física, Química, Matemática, Ingeniería, Educación, Filosofía) con investigaciones y propuestas de actividades que pretenden contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, en los distintos niveles del sistema educativo y en diferentes contextos. Dichos estudios se abordan desde marcos teóricos y metodológicos propios de cada Didáctica específica, sobre el sustento que aportan las *teorías cognitivas, didácticas y epistemológicas*, describiendo y explicando diversos fenómenos de cognición de las diferentes ciencias y sus implicancias educativas. Las posibilidades de implementar transformaciones a nivel de la comprensión científica en distintos niveles educativos, demanda estudios interdisciplinarios que contemplen una visión sobre los procesos socio-cognitivos y el desarrollo de modelos didácticos en el aula.

Haciendo una breve historia del PIIAC, cabe señalar que nace en 1987, a instancias de un grupo de docentes de Física, Ingeniería, Química, Biología, Matemática y Ciencias de la Educación, que motivados por instalar el debate educativo y profundizar en las nuevas líneas de investigación comenzaron a reunirse periódicamente a compartir lecturas e intercambiar

sus puntos de vista. Estas circunstancias fundacionales han marcado la identidad del programa, la cual mantiene su esencia interdisciplinaria y abierta hasta nuestros días.

Las primeras investigaciones tuvieron las influencias de los estudios en Psicología y Epistemología Genética que, por ese entonces, habían impactado fuertemente en los investigadores y formadores de docentes en nuestro país y en particular en la UNRC. Asimismo, podemos reconocer la impronta del floreciente desarrollo de los estudios sobre las ideas previas de los alumnos y su incidencia en el aprendizaje escolar y universitario.

Paralelamente a la investigación y también desde sus inicios, se organizaron actividades de reflexión, debate y formación docente que han sido –y lo siguen siendo– un espacio de retroalimentación teoría y práctica muy importante, tanto a nivel local, nacional como internacional. Con múltiples variantes a lo largo de su historia, en la actualidad, el programa está conformado por cuatro proyectos, dos de Educación Matemática y dos de Ciencias Naturales; de estos últimos, uno reúne a investigadores del campo de la educación en Física y Tecnología (Ingeniería) y el otro, referido a las ciencias biológicas y ambientales, está integrado por investigadores de educación en Ciencias Naturales y del campo de la Psicopedagogía. Con el legado de las herencias teóricas precedentes y a la luz de los resultados de la investigación se impulsan hoy *nuevas preguntas teóricas y otros vínculos contextuales*, que convergen en nuevas miradas y propuestas, dialogando con otros paradigmas que aportan a la complejidad del hecho educativo. Tendencia que se abre cada vez con más fuerza en la *Nueva Epistemología de las Ciencias, las relaciones CTSA*, basadas en una visión superadora, más dinámica y contextualizada.

A modo de ilustración de la historia del programa, ofrecemos un diagrama de acontecimientos significativos que acompañaron su desarrollo y cuya lectura permite correlacionar hechos y momentos históricos, teniendo en cuenta el escenario local de la UNRC, el escenario nacional y mundial.

En este marco, se fomenta y se apoya la formación permanente de recursos humanos: estudiantes avanzados, tesis de grado y posgrado, ayudantes de investigación y los propios docentes y becarios miembros del programa. Dentro de los objetivos generales del PIIAC, podemos advertir ciertas líneas que se han mantenido en el tiempo como, por ejemplo:

- Potenciar los desarrollos de las didácticas disciplinares en función de los contextos educativos de nuestra realidad socio-cultural institucional.
- Abordar, profundizando el estudio interdisciplinario, procesos de comprensión y competencia de conocimientos científicos, tanto perteneciente al área de las matemáticas como a las ciencias naturales, ambientales y tecnologías.
- Favorecer la formación permanente de recursos humanos en el campo de la investigación educativa, para el mejoramiento de la enseñanza de contenidos científicos en diversos espacios educativos.
- Producir materiales curriculares e innovaciones didácticas a partir de los procesos de investigación realizados en cada línea.
- Generar espacios de formación y transferencia educativo-institucional para docentes vinculados a la enseñanza de las ciencias.

A partir de los objetivos reseñados y desde el trabajo cooperativo e interdisciplinario al interior de los equipos y entre ellos, se han ido perfilando metas de logro que, como ideas rectoras y de proyección a futuro, han guiado el desarrollo del programa a lo largo de estas décadas, a saber:

- Incrementar la calidad de los conocimientos derivados de estas investigaciones, como capital cultural disponible para la mejora de la educación en ciencias en los distintos niveles educativos.
- Fortalecer las interacciones con docentes e instituciones a través de asesoramiento, trabajo colaborativo y producción de materiales didácticos y curriculares.
- Favorecer una mayor articulación con otros centros de investigación y formación a nivel nacional e internacional para la producción conjunta de investigaciones, formación y diseño de mejora en las propuestas educativas.
- Culminar con etapas de formación de posgrado de los distintos miembros del programa.

Relatar y caracterizar la diversidad de producciones realizadas en el marco del PIIAC excede el propósito del presente trabajo, razón por la cual nos detendremos brevemente en mencionar que los resultados se comunican en diversidad

de eventos locales, nacionales e internacionales, en memorias de congresos y reuniones científicas; puede verse la publicación de los mismos en prestigiosas revistas de las asociaciones de docentes de Física, Biología, Matemática e Ingeniería y del campo de la educación en ciencias y en general. Otro ámbito de resultados se relaciona con los aportes institucionales realizados por el programa, sus proyectos o algunos de sus miembros a través de participaciones específicas. En este sentido, podemos citar la creación del Centro de Enseñanza de las Ciencias (CEC - Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales - UNRC), los cambios en los planes de estudio en carreras de profesorado de ciencias, el desarrollo de carreras de pos títulos y la participación activa de los integrantes del PIIAC en diversidad de actividades de asesoramiento, formación e innovación educativa.

El proyecto en el cual desarrollamos nuestra labor investigativa en la UNRC, referido a la investigación educativa en ciencias biológicas y ambientales, posee una larga historia hasta la actualidad. A partir de 1985, se inician los primeros estudios que se formalizan con la creación del PIIAC y la construcción de ámbitos para investigar en las didácticas de los distintos campos que delimitan las Ciencias Naturales. Desde este espacio, se acompañaron y promovieron múltiples instancias de formación con profesores universitarios y docentes de todos los niveles educativos y educadores en sentido amplio, interesados en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Entendemos que su desarrollo ha ido tomando los aportes de la Didáctica de las ciencias y, a la vez, ha contribuido a su construcción (4).

Se ha procurado atender, en este proceso, a las dimensiones epistemológicas, pedagógicas, institucionales y políticas que atraviesan el campo de las prácticas y la subjetividad de los sujetos. En este sentido, y al ser parte del PIIAC, se ha participado, de modo *sostenido*, en instancias de estudio y debate que han incentivado acercamientos epistémicos e ideológicos para abordar planteos multidisciplinares y complejos entre ciencias, contextos y educación.

El proyecto ha venido sustentando un conjunto de *ejes problemáticos*, que se integran y articulan en una serie de estudios complementarios, que pretenden contribuir al mejoramiento de las prácticas docentes y su desarrollo didáctico en el campo de las ciencias biológicas y ambientales y en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Los resultados a lo largo de treinta años permiten abordar de modo más crítico y propositivo las interpretaciones teóricas respecto de las "*actuaciones didácticas cotidianas*" de los educadores en ciencias, en contexto áulico, institucional y de formación continua. Uno de los posicionamientos teóricos del proyecto es el reconocimiento del papel de los *contextos culturales en acción* (escuelas-universidad, institutos superiores de formación docente, educación no formal, etc.) como fuente de conoci-

mientos y finalidad de intervención didáctica, desde enfoques integrales y críticos, con propósitos emancipadores.

En relación a lo que venimos comentando, existen ejes conceptuales que nuclean los estudios que se llevan a cabo en el marco del proyecto. Dichos ejes refieren a las decisiones docentes y sus procesos de innovación, la naturaleza del conocimiento y los escenarios didácticos, los textos y contextos didácticos para la comprensión de nociones biológicas y ambientales, las historias educativas y las didácticas de autor, la alfabetización científica y construcción de ciudadanía y, más recientemente, integran estudios y propuestas de divulgación popular.

En cuanto a las nuevas metas de este proyecto, interesa avanzar desde abordajes multi e interdisciplinarios que contemplen el campo epistemológico específico, junto a una perspectiva constructivista y el desarrollo de modelos didácticos, poniendo a prueba sus significados y las razones de la movilización y el cambio. Consideramos que estos abordajes enriquecen los estudios y aportan a nuevos procesos de formación de grado y posgrado, vinculando áreas y formaciones profesionales diferentes –disciplinares y pedagógicas–. Se espera poder efectuar aportes relevantes a problemas inherentes a la educación en ciencias, en el contexto de las nuevas demandas culturales y políticas.

Estos ejes de estudio han dado lugar, por un lado, a la obtención de apoyos para la investigación educativa, la formación docente y la innovación de prácticas, concretando así una muy diversificada producción intelectual, y, por otro lado, favorecieron el desarrollo de procesos de crecimiento y formación profesional de los miembros del equipo, tanto individuales como colectivos. A modo de ejemplos, se destacan:

- *Apoyo de organismos nacionales e internacionales* (Secretaría de Ciencia y Técnica, UNRC, Mincyt-Cba, CONICET, Educación-UNESCO-Montevideo, entre otros).
- *Becas de formación para integrantes del proyecto* para diversas actividades de investigación y formación de posgrado: especialidades, maestrías, doctorados y pasantías internacionales; y para ayudantes alumnos con becas de investigación de la UNRC.
- *Amplia y diversificada publicación* en revistas locales, nacionales e internacionales de referencia en el campo de la Didáctica, Filosofía y Epistemología de las ciencias, Educación y Psicopedagogía.
- *Diseño y validación de recorridos de formación docente institucional*: cursos y trayectos sistemáticos; postítulos; acompañamiento psicopedagógico a equipos docentes; asesoramientos a escuelas, municipios, gremios, entre otros.

- *Participación activa en programas de formación del profesorado y elaboración de materiales educativos*, formulación de proyectos de innovación e investigación (PPI-PIIMEG), proyectos de innovación educativa e investigación compartida con Educación-UNESCO/Montevideo e institutos cooperación en programas de formación de otras universidades e institutos: Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Nacional de Jujuy, Centro de Formación de Tierra del Fuego, Universidad de Granada (España), Universidad de la República del Uruguay y Universidad de São Paulo (Brasil).

Finalmente y a modo de establecer algunas proyecciones para los próximos años, desde el proyecto se busca *consolidar y fomentar* redes de cooperación, trabajo y formación entre centros, institutos, universidades, ONGs, en estos ejes históricos y en variaciones programáticas que se deriven; *fortalecer y afianzar vínculos entre las disciplinas* de las ciencias biológicas y ambientales con temáticas del campo de la salud, en el desarrollo de investigaciones educativa actuales y futuras; *afianzar propuestas de diseño e implementación de materiales curriculares y textos mediacionales* sobre nociones complejas de las ciencias.

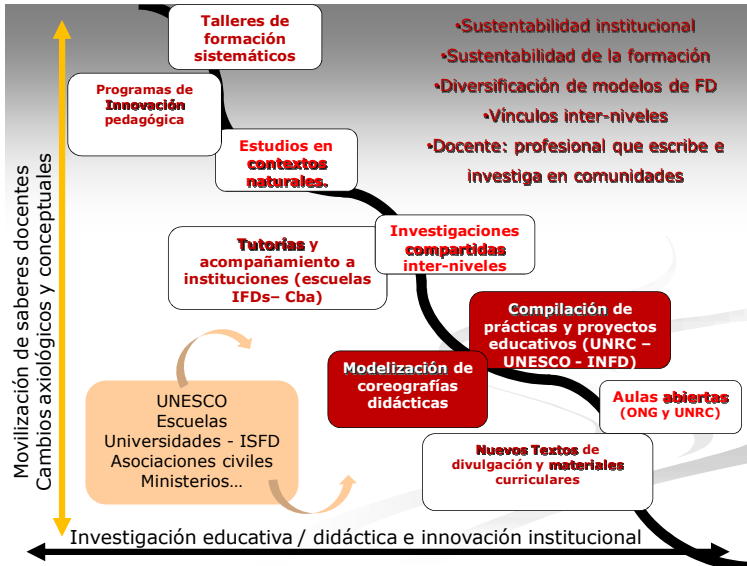
Consideramos medular ampliar y fortalecer nuevos vínculos disciplinares y prácticas profesionales para la investigación, formación y producción de materiales y textos innovadores para la enseñanza científica. Para ello se promueven espacios de trabajo que vinculan arte-ciencia-comunicación, integrando a profesionales de diferentes áreas –comunicadores, publicistas, artistas, diseñadores gráficos, entre otros–. Asimismo nos interesa promover nuevos estudios en temáticas de Epistemología de las ciencias, continuar con el desarrollo de propuestas de formación contextualizadas, sostenidas en el tiempo y con estrategias innovadoras. Y, por último, se aspira a *profundizar estrategias* de investigación compartida como forma de acompañar a las innovaciones didácticas y construir solidaridad y confiabilidad mutua entre diversos actores y prácticas. Cuestiones relevantes a futuro, para las nuevas necesidades de formación de formadores y como vía complementaria para tejer comunidades de prácticas y asociaciones institucionales a través de la investigación y formación continua.

En el siguiente cuadro⁷ ejemplificamos ese recorrido

⁷ Este diagrama fue elaborado de manera conjunta por las directoras de los proyectos que integran el programa, en el año 2013, Dra. Alcira Rivarosa, y Mgter. Silvia Etchegaray.. El mismo integra el informe final de las investigaciones desarrolladas en el marco de un proyecto PICTOR donde participó el PIIAC, dirigido por el Dr. Félix Ortiz, Profesor Titular en el Dpto. de Física de la FCEFQ y N de la UNRC junto a equipos de la UNC y la UNVM.4. Proyecto de investigación –Programa PIIAC– (2011-2015): La investigación de las prácticas docentes y su didáctica, en las ciencias biológicas y ambientales. Cod. 1300 (Educación). SeCyT - UNRC. <http://www.unrc.edu.ar/cyt/disciplinas.pdf>. Proyecto de divulgación científica. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –

de acciones con algunos de los principios y ejes de actuación más relevantes, a modo de síntesis de lo expuesto en este punto sobre las miradas al contexto de la UNRC. Consideramos que este diálogo entre el *campo de la investigación* y el *campo de acción institucional* que habilitó nuestra universidad PIIAC, a modo de ejemplo) fue un camino potente para la innovación y diversificación de modelos de intervención crítica y militancia emancipadora para sus programas de mejora de la Educación Pública (universitaria, secundaria, primaria).

Cuadro 3. Recorrido de acciones y principios en formación, investigación e innovación



Y a modo de continuidad podemos plantear de qué modo los aportes y desarrollos de la didáctica de las ciencias que acabamos de reseñar impactan en la docencia universitaria. Y más concretamente qué relaciones es posible advertir entre los avances en la investigación y las decisiones que asumen los profesores de ciencias de la UNRC.

Estas y otras preguntas han dado lugar a los más recientes trabajos de investigación y tesis de Maestrías y Doctorados de miembros del equipo, que sigue apostando al desarrollo teórico y al cambio de modelos y prácticas docentes, desde una concepción de universidad pública abierta, inclusiva, de calidad y profundamente democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aduriz Bravo, A. (2012). Prólogo. En Rivarosa, A. y A. De Longhi (coord.). *Aportes didácticos para nociones complejas en Biología: la alimentación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Astudillo, M. (2001). *Viabilidad democrática en la formación pedagógica universitaria*. Trabajo final de Especialización en Docencia Universitaria, UNRC. Córdoba. Inédito.
- Astudillo, C. (2012). *Progresión del conocimiento profesional de docentes de Ciencias Naturales. Un estudio en trayectos de formación inicial y continua*. Tesis defendida para el título de Doctor en Educación, Facultad de Filosofía. UNC. Fecha de defensa de tesis: 27 de marzo de 2012.
- Astudillo, C., A. Rivarosa y F. Ortiz (2007). Discursos, concepciones y prácticas de enseñanza: Un modelo de intervención para la formación de docentes de Ciencias. En *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. La investigación en Psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza*. Buenos Aires.
- Astudillo, C., A. Rivarosa y F. Ortiz (2008a). Las propuestas de enseñanza en ciencias: un puente entre el decir teórico y el hacer. En *Actas de las VIII Jornadas Nacionales y III Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología "La educación en Biología como respuesta a la demanda social"*. Mar del Plata.
- Astudillo, C., A. Rivarosa y F. Ortiz (2008b). El discurso en la formación de docentes de Ciencias. Un modelo de intervención. *Revista Iberoamericana de Educación* 45(4). Dirección URL: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2107OrtizV2.pdf>>
- Baena Cuadrado, M.D. (2000). *Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias*. *Enseñanza de las ciencias*, 18(2), 217-226.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Dirección URL: <www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.pdf>
- Bolívar, A. y M. Bolívar (2011). La Didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y la actual de la Didáctica. *Revista Perspectiva educacional*, 50(2), 3-26.
- Brincones, I. (2004). La investigación en Didáctica de las Ciencias. En Perales, F., J.D. Jiménez, M.I. Suero, A.L. Pérez, M. Montanero, P.J. Pardo, M.D. Cerero, M.L. Puey, M.A. Sabadell e I. Brincones. *Aspectos didácticos de la Física y Química (Física)*, 12, 129-165. Zaragoza: Colección Educación Abierta, Universidad de Zaragoza.

- Clark, C. y P. Peterson (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós Educador.
- Copello Levy, M. y N. Sanmartí (2001). *Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de Ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas*. *Enseñanza de las Ciencias*, 19 (2), 269-283.
- Duhalde, M. (coord.) (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Furió, C. (1994). Tendencias actuales en la Formación del profesorado de ciencias. En *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 188-199.
- Furió, C. y J. Carnicer (2002). El desarrollo profesional del profesor de Ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos. Estudio de ocho casos. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(1), 47-73.
- Gil Pérez, D. (1994). 10 años de investigación en Didáctica de las Ciencias: realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 154-164.
- Guisasola, J. y M. Morentin (2007). ¿Comprenden la naturaleza de la ciencia los futuros maestros y maestras de Educación Primaria? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 246-262.
- Jiménez Pérez, R. y A.M. Wamba Aguado (2003). ¿Es posible el cambio en los modelos didácticos personales?: Obstáculos en profesores de Ciencias Naturales de Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 113-131.
- Lemke, J. (2006). Investigar para el futuro de la Educación Científica: Nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(1), 5-12.
- Maiztegui, A., E. González, H. Tricárico, J. Salinas, A. Pessoa de Carvalho y D. Gil (2000). La formación de profesores de ciencia en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 163-187.
- Medina Moya, J.L. et al. (2007). *Informe de Investigación*. Proyecto Conocimiento Didáctico del Contenido en la Enseñanza Universitaria. Génesis e influencias mutuas de los saberes pedagógicos y disciplinares en los docentes universitarios expertos. Dirección URL: <<http://www.ub.edu/fodip/docs/REDICE.pdf>>
- Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de Ciencias Experimentales y Filosofía de la Ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), 343-358.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ortiz, F., S. Etchegaray y M. Astudillo (2007). Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión.

- En Rivarosa, A. (comp.). *Estaciones para el Debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto: UNRC.
- Perafán, G. (2005). Epistemologías del profesor de Ciencias sobre su propio conocimiento profesional. *Enseñanza de las ciencias*, Número extra, VII Congreso.
- Perales, F. y P. Cañal (2000). *Didáctica de las ciencias experimentales*. Alcoy: Marfil.
- Pérez Echeverría, M., M. Mateos, N. Scheuer y E. Martín (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Porlán, R. (1995). Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra* 3(1), 7-13.
- Porlán, R. (2003). Principios para la formación del Profesorado de Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 23-35.
- Porlán, R. y A. Rivero (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Pozo, J.I., N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I., N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría y M. Mateos (1999). El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En Sánchez, J.M., A. Oñorbe e I. de Bustamante (ed.). *Educación científica* (pp. 29-52). Madrid: Ediciones de la Universidad de Alcalá.
- Rivarosa, A. y A. De Longhi (2012). *Aportes didácticos para las nociones complejas en Biología: la alimentación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Rivarosa, 1998;
- Rivarosa, A. (1998). Conocimiento científico y cotidiano: reflexiones e implicancias educativas para los formadores de ciencias. En *Memorias de las IV Jornadas de la Enseñanza de la Biología*. San Juan, Argentina
- Rivarosa, A., J. Cardelli y C. Astudillo (2007). Construyendo protagonismo educativo. Una propuesta de formación para docentes de Nivel Medio. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 20(2), 61-76.
- Rodrigo, M.J., A. Rodríguez y J. Marrero (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sánchez Blanco, G. y M.V. Valcárcel Pérez (2000). ¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el

contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación. *Enseñanza de las ciencias*, 18(3), 423-437.

- Sanmartí, N. (2001). Enseñar a enseñar Ciencias en Secundaria. Un reto muy complejo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 31-48.
- Schön, D. (1992). Formar profesores como profesionales reflexivos. En Novoa, A. (coord.) *Os profesores e sua formación*. Lisboa: Don Quijote.
- Schön, D. (1995). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Vilches, A. y D. Gil Pérez (2007). La contribución a la década de la educación por un futuro sostenible. Un compromiso ineludible para educadores e investigadores. *Revista de Educación en Biología*, 10(2), 3-7.
- Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

21.

RECONSTRUYENDO CAMINOS. DESDE LA TECNICATURA EN ENSEÑANZA DIFERENCIADA Y REEDUCACIÓN AL PROFESORADO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

Marhild Liliana Cortese¹, Silvia Castro² y Betiana Olivero³

Como dice Umberto Eco “Sin unos ojos que lo lean, un libro contiene signos que no producen conceptos. Y por lo tanto, es mudo”. Así puede pensarse la historia si no se revive, relee y reflexiona permanentemente. Tiene que estar escrita, pero tienen que estar esos ojos que la lean... es lo que movilizó la búsqueda de documentos (celosamente “cuidados del olvido”) que evidencian una historia que marca nuestro presente, documentos que invitaron entre sus páginas amarillas y gastadas a la libertad de la interpretación, documentos que testimonian no solo el paso del tiempo sino también las ideas del momento, documentos que atesoran la historia de esta carrera que otros tan bien supieron escribir y que hoy pretendemos seguir “leyendo para construir conceptos” así como también desde nuestras modestas aportaciones “seguir escribiendo para que otros ojos lean”.

Las autoras.

¹ Profesora y Licenciada en Educación Especial, se desempeña en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

² Profesora y Licenciada en Educación Especial, se desempeña en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

³ Profesora y Licenciada en Educación Especial, se desempeña en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.

Presentación

El presente escrito pretende reconstruir el camino que ha transitado la propuesta educativa relacionada con la formación de educadores en el campo de la educación especial en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el marco del 45° Aniversario de creación de la casa de altos estudios.

Para su desarrollo hacemos referencia al devenir histórico de la carrera considerando el contexto socio-político de cada época transitada. Es una reconstrucción que intenta recuperar los acontecimientos y procesos que fueron marcando la trayectoria de la formación en el campo de la educación especial, que fue tomando identidad a partir de las voces de distintos protagonistas.

La oferta educativa de educadores en el campo de la educación especial se incluye entre las propuestas de la UNRC en el año 1975 otorgando el título de Técnico en Enseñanza Diferenciada y Reeduación, título intermedio de carreras relacionadas al área de la psicopedagogía. En el año 1980 se aprueba el plan del *Profesorado en Enseñanza Especial para Deficientes Mentales* que tiene una duración de cuatro años, un año más que la tecnicatura del plan precedente. La última modificación del plan de estudio fue aprobado en el año 1997, el cambio consistió en una modificación curricular y de título, lo que dio lugar a la carrera de *Profesorado en Educación Especial* con una duración de cuatro años. En el año 2002 se aprueba el dictado de la Licenciatura en Educación Especial.

El devenir histórico de la carrera en el contexto universitario conforma un tejido cuya trama se mueve entre los cambios políticos que tienen lugar en nuestro país, las necesidades reales de profesores formados en el campo de la educación especial para cubrir los puestos de trabajo en las diferentes instituciones educativas y, paralelamente, la construcción del perfil de estos profesionales.

Introducción

El presente escrito pretende reconstruir el camino que ha transitado la carrera del Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el marco del 45° Aniversario de creación de la Casa de Altos Estudios.

Para su desarrollo intentamos recuperar el devenir histórico de la carrera considerando el contexto socio-político de cada época transitada. Es una reconstrucción realizada desde el equipo de cátedra de la asignatura Introducción a la Educación Especial⁴, que intenta recuperar los acontecimientos y

⁴ Asignatura correspondiente al primer cuatrimestre de primer año de la Carrera de Profesorado en Educación Especial-Plan 1998.

procesos que fueron marcando la trayectoria de la formación en el campo de la educación especial, y que fue tomando identidad a partir de las voces de distintos protagonistas, plasmadas en diversos documentos como expedientes, planes de estudio, programas de asignaturas, propuestas curriculares, resoluciones, informes, documentos personales (cartas, notas)⁵.

La tarea es compleja porque, entre otras cuestiones, como sostiene Pérez de Lara (1998) cuando hablamos de esa historia es posible encontrar interjuegos permanentes entre “una fecha, un lugar, una institución y unos personajes”. Haciendo nuestro su planteo es posible hablar de una historia o tantas historias según los sujetos, instituciones, lugares y fechas que concurren.

Sabemos que al mirar atrás veremos caminos de avances y de retrocesos, caminos de discusiones y de consensos, caminos más autónomos o más subordinados. Pero asumimos tal lo plantea Yarza de los Ríos (2011) que pensar históricamente contribuye a desnaturalizar y problematizar el momento actual, el presente; la historia ayuda a romper hegemonías tanto académicas como del sentido común, ayuda a luchar contra ciertas racionalidades en el campo educativo, lo que es muy significativo cuando se la considera en el contexto de la formación de maestro.

“... el valor educativo de la memoria para el ser humano no reside sobre todo en que nos traiga los recuerdos que ya perdimos de nosotros mismos, sino en el hecho de que nos permite acceder a un saber -el saber de la memoria- acerca de la experiencia vivida de los otros que no somos, un saber que podemos integrar dentro de nuestra propia conciencia bajo la forma de una ética. La memoria forma y educa la conciencia, una conciencia que es la interiorización del discurso de los otros en el discurso del yo” (Bárcena, 2001, p. 60).

Reconstruir el transitar de la conformación de nuestra carrera desde los momentos iniciales, por allá en la década del setenta, nos trae a nuestra memoria personas que con su paso han dejado huellas fundantes por su compromiso con la educación, por su dedicación como docentes y como formadores de colegas, por sus ideas de vanguardia, por sus luchas incasables por una educación pública de calidad. Acciones no solo significativas por el invaluable aporte científico-académico realizado sino también por aquellos anclajes afectivos establecidos, en este sentido son numerosos los docentes que merecerían ser mencionados.

En este escrito, y sin desconocer el valor de muchos otros maestros que hicieron sus aportes, queremos rendir homenaje a una querida colega y amiga, que marcó profun-

⁵ Nuestro profundo agradecimiento a Mariela Milanésio (Área Planeamiento de la Secretaría Académica FCH), a Omar Gatti (Jefe Registro de Alumnos FCH), Fernando Kuipers (Mesa de Entrada UNRC) y a Flavia Morán y Marcelo Retamozzo (Archivo General UNRC).

damente nuestra formación y que estuvo relacionada con el origen de la materia que hoy nos convoca académicamente y desde la que escribimos este artículo, cuya huella afectiva es de tal magnitud que aún hoy se encuentran presentes entre nosotros: nos estamos refiriendo a la profesora Ester Rins. Si entendemos que remitir a la historia no es más que aprender a distinguir y destacar aquello que debe ser contado consideramos que la ausencia-presencia de Ester en este artículo es algo que no puede dejar de contarse.

Contexto de emergencia de la Formación del Educador Especial

La UNRC se fundó en el año 1971 y fue creada a partir de un proyecto diseñado y llevado a cabo por Alberto Taquini, decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Nacional de Buenos Aires en aquel momento.

El proyecto surgió en el contexto del gobierno de Onganía⁶ que, a partir de algunos episodios ocurrido en las universidades como por ejemplo el Cordobazo en Mayo de 1969, se propuso despolitizar las universidades, argumentando la necesidad de redimensionarlas, considerar el desarrollo regional y conformar una universidad científica (Buchbinder, 2005).

Follari (1997) refiere que este proyecto, que consistió en multiplicar en poco tiempo el número de universidades respondió a una idea sostenida por Taquini que tuvo como propósito evitar la concentración de estudiantes en las grandes universidades como Buenos Aires, La Plata, Córdoba, Rosario, Cuyo, para tener mayor control político, ya que esta aglomeración posibilitaba importantes protestas y movilizaciones estudiantiles, a veces en conjunto con sectores obreros y de la sociedad civil. Estos movimientos tuvieron lugar en los últimos años del gobierno militar, iniciado en 1966 por Onganía y continuado por Lanusse,

Rovelli (2006) agrega que el denominado *Plan de nuevas universidades* tuvo apoyo desde las distintas comunidades regionales, que se movilizaron para solicitar sus propias casas de altos estudios, teniendo así una recepción positiva desde los distintos contextos regionales.

La autora sostiene que la creación de las nuevas instituciones se fundamentó en estudios realizados por la CONADE (Secretaría de Consejo Nacional de Desarrollo) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo

⁶ Cabe recordar que una vez derroca el Gobierno democrático de Illia asume como Presidente de la Nación Onganía (1966 – 1970), continuando como Presidente Levingston (1970-1971) y finaliza este período de gobiernos militares el general Lanusse (1971-1973).

Económico) y el modelo de universidad propuesto se basó en *la oferta de carreras no tradicionales; el aporte al conocimiento científico-tecnológico; la creación de campus universitario; la inserción de la universidad en el aparato productivo del medio, la región o la comunidad ...* (2006:300). Aspectos que contribuyeron a configurar el contrato fundacional y el mandato social de las universidades nacientes.

Así, el 1 de Mayo de 1971 el Poder ejecutivo Nacional crea la Universidad Nacional de Río Cuarto a través de la Ley 19.010, el primer Rector fue el Dr. Sadí Ubaldo Rifé. Es sus inicios la universidad funcionó con una estructura departamental, entre los que se identifica el Departamento de Ciencias Sociales en el que se ofrecían las carreras de *Ciencias Económicas, Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social, Profesorado en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Ciencias de la Educación* (con dos orientaciones: en *Socio-Política y Planeamiento* y en *Psicopedagogía*).

En Enero de 1975, luego de algunos meses en los que la universidad permaneció cerrada, asume el Dr. Luis Jorge Maestre como rector interventor, se modifica la estructura departamental de la UNRC y se crean las cinco Facultades que aún encontramos en la actualidad.

La oferta educativa motivo de reflexión en este artículo se incluye entre las propuestas de la UNRC en el año 1975 otorgando el título de Técnico en Enseñanza Diferenciada y Reeducción, que era título intermedio de carreras relacionadas al área de la psicopedagogía.

Recién en el año 1980 la formación de profesores en educación especial y la formación de psicopedagogos se bifurca en planes de estudios diferenciados. Ese año se aprueba el plan del *Profesorado en Enseñanza Especial para Deficientes Mentales* que tiene una duración de cuatro años, un año más que la tecnicatura del plan precedente. La última modificación del plan de estudio para el Profesorado en Educación Especial fue aprobada por Resolución del Consejo Superior N° 340 de 1997, el cambio consistió en una modificación curricular y de título, lo que dio lugar a la carrera de *Profesorado en Educación Especial* con una duración de cuatro años.

Posteriormente, en el año 2002, se aprueba la Carrera de *Licenciatura en Educación Especial*, tiene la misma estructura curricular que el profesorado, pero se le suman asignaturas relacionadas al campo de producción de conocimiento científico y no contempla la asignatura de *Práctica de la enseñanza especial*, el cursado de la misma está previsto en cinco años.

Lo desarrollado se sintetiza en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 1. Propuestas educativas para formar docentes en el campo de la educación especial en la UNRC

| Año | Carrera | Orientaciones | Duración | Institución |
|---|---|--|---|---|
| 1971 | Prof. en Ciencias de la Educación Lic. en Ciencias de la Educación | - Socio-Política y Planeamiento. - Psicopedagogía | | UNRC – Departamento de Ciencias Sociales |
| 1975 Resolución Decanal 046 (29 de julio de 1975) Resolución Rectoral 1130 (16 set de 1975) | Prof. en Ciencias de la Educación Lic. en Ciencias de la Educación Tecnatura en Enseñanza diferenciada y reeducación | - Socio-Política y Planeamiento de la Educación. - Psicopedagogía | Ciclo Básico y Ciclo del Profesorado Ciclo Básico y Ciclo de la Licenciatura Ciclo básico y Ciclo de especialización, más tres cursos obligatorios | UNRC – Facultad de Ciencias Humanas – Escuela de Ciencias de la Educación |
| 1976 (Referencia al mismo Resolución Decanal 062 13 mayo 1977) | Tecnatura en Enseñanza diferenciada y reeducación. Psicopedagogía Profesor en Enseñanza Media y Terciaria en Psicopedagogía | ----- ----- ----- | 3 años 4 años y 1 cuatrimestre 5 años | UNRC – Facultad de Ciencias Humanas – Escuela de Ciencias de la Educación |
| 1977 (Resolución Decanal 062 13 mayo 1977 Resolución Rectoral 0616 2 de junio 1977) | Tecnatura en Enseñanza diferenciada y reeducación. Psicopedagogía Dos ciclos de especialización: -Profesor Superior de Psicopedagogía -Licenciado en Psicopedagogía | ----- ----- ----- ----- | Ciclo Básico de 6 cuatrimestres Ciclo Básico anterior más Ciclo Profesional de 3 cuatrimestres Ciclo Básico y Ciclo Profesional anterior más 2 cuatrimestres Ciclo Básico y Ciclo Profesional anterior más 2 cuatrimestres | UNRC – Facultad de Ciencias Humanas – Escuela de Ciencias de la Educación |
| 1980 | Profesorado de Enseñanza Especial | En Deficientes Mentales | 4 años | UNRC – F. de Cs. Humanas |
| 1998 | Profesorado en Educación Especial | ----- | 4 años | UNRC – Facultad de Ciencias Humanas |
| 2002 | Licenciatura en Educación Especial | ----- | 5 años | UNRC – Facultad de Ciencias Humanas |

Fuente: Cortese, M. (2014) Tesis de Maestría “Formación Universitaria del Prof. en Educación Especial: Análisis curricular de planes de estudio de Profesorado en Educación Especial”

Antecedentes y creación de la Carrera

Realizada esta contextualización intentaremos ahora plantear los antecedentes y la creación de la carrera de educación especial en la UNRC, teniendo en cuenta las diferentes propuestas curriculares y titulaciones ofrecidas referidas al campo. El interés de este planteo radica en que todo plan de estudio surge en un momento histórico determinado, lo que permite significarlos teniendo en cuenta que las sucesivas modificaciones son respuesta a planes anteriores, contextualizadas en un tiempo y un espacio político (Goodson, 2003).

Creemos la importancia de conocer, recordar y preguntarnos desde nuestro presente sobre las trayectorias formativas ofrecidas, el devenir de las mismas, para reflexionar acerca de las transformaciones y cambios que tuvieron lugar, lo que también ayuda a comprender la realidad teórica y práctica propia del quehacer de la educación especial y la influencia del contexto socio político en el que tienen lugar esas transformaciones.

Como ya se mencionó, la UNRC nace en los inicios de la década de 1970 momento en que nuestro país era conducido por gobiernos militares que les interesaba finalizar con los movimientos que se gestaban desde los grandes centros universitarios, donde los estudiantes defendían propuestas más democráticas y participativas.

En nuestro país, alrededor de la década de 1970 comienza a institucionalizarse la formación de educadores especiales, generalmente la formación ofrecida tenía una fuerte impronta tecnicista y estaba organizada alrededor de las distintas categorías de discapacidad. Se comenzó a dictar principalmente en Institutos de formación terciaria en distintos lugares del país, como por ejemplo en la ciudad de Posadas (Misiones); mientras que en la ciudad de Mendoza se ofrecía desde una Universidad Provincial, luego por causas diferentes y en distintos momentos históricos, ambas carreras son absorbidas por las universidades nacionales con sede en esas localidades.

No se puede dejar de señalar que la historia de creación de la carrera estuvo marcada por la intervención del gobierno militar que tuvo lugar en nuestro país a partir de 1976 y que duró mucho más de una década. La UNRC en ese período inicia el dictado de la carrera, al buscar nuevas ofertas educativas ante el cierre de otras como por ejemplo Trabajo Social y Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Estos acontecimientos dejaron sus marcas en los currículos de formación ofrecidos.

En sus inicios la Facultad de Ciencias Humanas ofreció como formación de grado, entre otras, la Tecnicatura en Enseñanza Diferenciada y Reeducción. El Expediente N°6059 deja constancia que con fecha 16 de septiembre de 1975 el Rector Normalizador de la UNRC, mediante Resolución 1130/1975 ratifica la Resolución 046 del 29 de Julio de 1975 del entonces Decano Interventor de la Facultad de Ciencias Humanas, por la que se reajustan los Planes de Estudio de diversas carreras entre las que se encuentran el Profesorado en Ciencias de la Educación (con la orientación 1. Socio-política y planeamiento de la educación, y 2. Psicopedagogía), la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la Tecnicatura en Dirección y Administración Escolar y la Tecnicatura en Enseñanza Diferenciada y Reeducción.

El plan de la Tecnicatura en Enseñanza Diferenciada y Reeducción estaba estructurado en dos ciclos de formación:

el básico y el de especialización, además consideraba la realización de tres cursos optativos que los estudiantes debían elegir dentro de una oferta de asignatura más amplia especificadas en la estructura curricular. En el ciclo básico se contemplaba el dictado de 9 asignaturas, tales como pedagogía, filosofía, psicología (fundamental, evolutiva I, II y educacional), sociología de la educación, didáctica general y psicobiología. El ciclo de Especialización incluía 6 materias, psicopedagogía diferenciada, didáctica diferenciada, técnicas de reeducación pedagógica, educación y reeducación psicomotriz, orientación escolar (enseñanza primaria) y didáctica de la enseñanza diferenciada. Las ofertas de los cursos optativos iban desde cuestiones específicas relacionadas con la didáctica como matemática, gramática, evaluación, cuestiones referidas a manejo de grupo tales como dinámica de grupo, psicodrama pedagógico, hasta propuestas tendientes a la reeducación referidas a la enseñanza individualizada y a estructuración del lenguaje.

Podemos observar como esta propuesta educativa en el ámbito de la educación especial en los inicios de la conformación de la carrera en nuestra universidad estuvo surcada, atravesada, impregnada por aquellos paradigmas vigentes en la primera mitad del siglo XX en el cual se consideraba a la discapacidad como un problema inherente a la persona, se trabajaba intentando distinguir categorías de discapacidad, la intervención se caracterizaba por ser diagnóstica – prescriptiva considerándose que la intervención más adecuada tenía que ver con la rehabilitación en circuitos paralelos de educación, aspecto que podemos vislumbrar en las materias contempladas en el plan de estudio al que hacemos referencia.

Otro aspecto que surge de esta lectura tiene que ver con el planteo de la educación de la persona en situación de discapacidad sólo a nivel de la enseñanza primaria, como si la posibilidad de considerar alumnos con discapacidad en otros niveles y ámbitos educativos no tuviera existencia propia. En alguna medida esto evidencia el nivel de expectativas en lo que respecta a las posibilidades educativas de este grupo de personas al invisibilizarlos en otros contextos educativos.

Estos mismos fundamentos se evidencian en la formación propuesta a partir del plan de estudio del año 1977, en el cual el ciclo básico que debía cursarse para obtener el título de Técnico en Enseñanza Diferenciada y Reeducación proponía *la formación de técnicos capacitados para las tareas de reeducación pedagógica en gabinetes de psicopedagogía o pedagogía terapéutica, en los casos de niños normales con dificultades de aprendizaje, niños atípicos, deficientes físicos y mentales e irregulares sociales. El Técnico en Enseñanza Diferenciada y Reeducación podrá pues, aplicar y evaluar test de diagnóstico pedagógico, realizar reeducación específica según el caso, colaborar con psicopedagogos, fonoaudiólogos y psicólogos en tareas de asesoramiento, diagnóstico y reeducación. En caso de poseer también el título de maestro normal o maestro superior o bien el de profesor de enseñanza primaria, el técnico podrá*

ejercer la docencia en escuelas diferenciales (Resolución Rectoral 0616/1977).

Se evidencia la presencia de una concepción de la pedagogía remedial, enmendativa, reeducadora de funciones, que dicotomiza al niño, promoviendo una práctica educativa marcada por la corriente conductista; esta pedagogía según Lus (1995) está fuertemente influida por el pensamiento médico y la idea de curación.

Castorina (2010) refiere a la influencia en esta formación de corrientes psicológicas que las ubica dentro de un marco epistémico que denomina de la escisión, signado por una “tesis ontológica reduccionista que es complementaria del dualismo cartesiano de cuerpo y alma”. Se apeló para explicar el desarrollo a una disociación de los aspectos neurológicos con respecto a los aspectos socio-culturales. En relación al aprendizaje, para referirse a los modos de aprender por ejemplo de los niños sordos o de los sujetos con déficits de atención se hacía referencia a disturbios en el aprendizaje; además lo que escapaba a lo “norma”, entendida esta desde el punto de vista estadístico como media y al mismo tiempos desde el punto de vista médico como ausencia de enfermedad, era transformado en dolencia, derivada de una situación particular de la persona y atribuida a una dificultad relacionada con los aspectos biológicos.

En ese sentido Pérez de Lara (2001) sostiene que las ofertas educativas destinadas a la formación de docentes en el campo de la educación especial estuvieron invadidas de saberes y discursos que patologizan al otro con el cual nos relacionamos, lo que se hace más notorio aún es ese “cúmulo de contenidos sobre el otro que le definen, le identifican y le encierran en un opaco envoltorio tecnicista que hace de los demás los especiales, los discapacitados, los diferentes, los extraños, los diversos...” (p. 296)

Belardinelli (2007) en relación a las ofertas educativas tendiente a la formación de profesores en el campo de la educación especial propuestas desde diferente instituciones en el período que nos ocupa menciona que... “las bases epistemológicas y pedagógicas que determinan el entramado de prácticas de formación (...) aspiran a formar un sujeto Profesor en Educación Especial desde la racionalidad técnica, disciplinado, sujeto de conocimiento funcional al régimen dictatorial” (2007, p. 4). En el mismo sentido Contreras (1994, p. 205) argumenta que el currículo “es un tema de intervención social planeada” y que tiene lugar a partir de la necesidad de intervenir ante las diferentes situaciones educativas que se plantean en una institución, en un país.

Esta propuesta curricular estuvo vigente hasta 1980, cuando por Resolución Decanal N°150 del 1 de agosto se ratifica y aprueba el Plan de Estudio de Profesorado de Enseñanza Especial en Deficientes Mentales. Este documento describe el

perfil del egresado y refiere a las incumbencias que lo habilitaban haciendo referencia a aspectos relacionados con intervenciones de tipo “correctivo” de la persona deficiente mental tales como *adaptación de técnicas y procedimientos de recuperación de deficientes mentales, seguimiento y orientación de los alumnos deficientes mentales en función a su inserción laboral*, complementadas con situaciones de diagnóstico y evaluación como *detección de deficientes mentales y colaboración en el diagnóstico diferencial, colaboración técnica en equipos interdisciplinarios en tareas de diagnóstico y recuperación de deficientes mentales, aplicación y evaluación de test de diagnóstico psicopedagógico en deficiencia mental*, al mismo tiempo que con intervenciones destinadas a *orientación familiar en relación al tratamiento de recuperación* y a su actuación como *asesor pedagógico en instituciones educativas para deficientes mentales*.

Estas incumbencias expresan con claridad la fuerte impronta en la creencia de la necesidad de un diagnóstico de la alteración en el desarrollo del sujeto, tal vez con la idea de “delimitar los distintos niveles de normalidad y de retraso mental, y diagnosticar en cuál de ellos se situaba cada alumno” (Marchesi, 1990, p. 24). Pero al mismo tiempo también demuestran que se tiene en cuenta la influencia familiar y escolar a la hora de determinar una propuesta educativa, dado que se forma al profesional considerando esos ámbitos de actuación. Pareciera que se tiene presente la idea de que el sistema educativo y las acciones de la familia pueden, por tanto, intervenir para favorecer el desarrollo y aprendizajes de los alumnos en situación de discapacidad.

Puede destacarse de esta formación en relación a la del año 1975, la existencia de incumbencias que parecieran conducir a entender los problemas de las personas con deficiencia mental desde un enfoque más interactivo. Otra cuestión que se rescata como altamente significativa es la *docencia a nivel pre primaria y post primaria en instituciones de educación especial para deficientes mentales*, lo que parecería contener nueva manera de entender la discapacidad desde la perspectiva educativa, haciendo visibles sus posibilidades de formarse no solamente a nivel de la escuela primaria.

También es necesario mencionar, el perfil del educador especial como *auxiliar de investigación en el área de la deficiencia mental*, participando en la *interpretación de los resultados de investigaciones en el área de la deficiencia mental*, reformas que se orientan a modificar la formación del profesor “elevando” su preparación y destacando la importancia de la investigación en el propio campo.

Sin embargo, no puede dejar de señalarse la significancia que puede tener en la titulación el ser Profesor “de” Enseñanza Especial. Esta preposición “de” remite al planteo de Guglielmino, Valente y Rosa (2006) cuando sostienen que existe en las diferentes prácticas discursivas una legalidad que

es inherente al discurso que en ellas está presente. Son precisamente estas producciones discursivas las que determinan nuestras cosmovisiones acerca del mundo y del hombre. Plantean en torno a un análisis de las posiciones de enunciación de los sujetos en el campo de la educación especial ¿qué dispositivos pedagógicos han legitimado las prácticas pedagógicas? ¿Qué sentidos legitiman históricamente el ser considerado sujeto de o en la educación especial?

Las autoras mencionadas sostienen que históricamente se ha ubicado a los sujetos diferentes escolarizados, como sujetos “de” la educación especial, posición que marca un lugar de tutelaje, sumisión, sujeción en un marco de patologización y medicalización. La educación especial se ha hecho cargo a lo largo de la historia del sujeto que difería de la norma.

Y en este sentido las categorías de enunciación del título de profesor de enseñanza especial en esos años en nuestra universidad sostuvieron lo mismo. Tengamos presente que la pedagogía, en su carácter de dispositivo de saber y subjetivación transmite y recrea los valores socioculturales legitimados. Pérez del Lara (2009) sostiene que en tiempos atrás la pedagogía respondía a estas diferencias haciendo de ellas el problema y actuando de tal modo de reducirlas, eliminarlas, negarlas en la propia acción pedagógica, lo cual puede evidenciarse en la formación que este plan ofrecía al profesor.

Se hace evidente en dicha formación un lenguaje médico, científico, un saber de tinte totalitario, regulador social y legitimador de las desigualdades. En este sentido se justifican las intervenciones basadas en el cuidado, lo correctivo, la tutela.

La tradición tecnicista no sólo signó las primeras propuestas de formación de profesores en el campo de la educación especial en nuestra universidad sino que alcanzó a la formación docente de todo el sistema educativo, desde el nivel inicial hasta la formación de profesores para el nivel medio, e incluso llevó a capacitar en servicios a los graduados en actividad. Vogliotti (1997) refiere a que si bien esta corriente en la formación docente ha dejado sus huellas hasta nuestros días, distinguen distintos momentos políticos (socio-históricos) en los que toma algunos rasgos particulares.

Mencionan que se acompañó durante los primeros años de la década de 1970 con una emergencia caracterizada como de *espíritu crítico*, pero que el golpe militar de 1976 le asigna la función de *restaurar el orden social*, no dejando espacio alguno para continuar con el espíritu crítico naciente.

Posteriormente, una vez restaurada la democracia en 1983, desde la nueva política se atenúa en parte esta tradición tecnicista y bajo el gobierno democrático tiene lugar el Congreso Pedagógico, en cuyos debates se replantea la edu-

cación en general. En la década de 1980 era abundante la bibliografía que existía sobre la escuela opresora, reproductiva, segmentada. A nivel internacional a partir de los estudios de la sociología del currículo se mostró la influencia de las prácticas escolares en el fracaso escolar. Y, bajo el gobierno democrático en nuestro país se discutió y debatió la necesidad de superar la situación crítica de la educación y la formulación de propuestas que permitieran la creación de una nueva escuela comprometida con una mayor participación y más vinculada a las demandas sociales (Davini, 2005).

En América Latina el debate coincidió con el regreso del gobierno democrático a diferentes países, se cuestionó fundamentalmente los mecanismos de control político sobre las instituciones y la creencia del poder de la planificación técnica, sustentada en el supuesto acerca de que la realidad va a cambiar porque se cambian los planes en el gabinete de gobierno.

Pero, a comienzos de 1990, tras una fuerte crisis política-social-económica en nuestro país tiene lugar la presidencia del Dr. Carlos S. Menem marcada por la exacerbación de la política neoliberal, en ese contexto vuelve a tomar fuerza la corriente tecnicista y las nociones de eficacia, eficiencia, competitividad, productividad, calidad son retomadas en un contexto de globalización y libre mercado de la economía. En las universidades se impulsó una serie de cambios en cuya definición tuvieron una presencia importante, por un lado, algunos organismos internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo; y por el otro, las Naciones Unidas, a través de agencias, programas y comisiones regionales.

La reforma impulsada en las universidades se caracterizó por vincular las instituciones de enseñanza superior con empresas, la reducción de la participación del Estado en el patrocinio de las universidades públicas, y la implementación de procesos de evaluación y rendición de cuentas. En nuestro país se sancionaron la Ley Federal de Educación 24195/93 y la Ley de Educación Superior 24.521/95, que es la primera en regular el funcionamiento de la Educación Superior en su conjunto (Rodríguez Gómez, 1999). A partir de las disposiciones legales vigentes queda claramente establecida la estructura de nuestro sistema educativo.

Las leyes mencionadas también regularon el funcionamiento de la educación especial. Es importante recordar que el marco legal de la educación especial está dado tanto por las leyes que reglamentan el sistema educativo como por las referidas a las personas con discapacidad. Entre ellas se pueden mencionar: *Sistema de protección integral a las personas discapacitadas* (Ley 22431/81); *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad* (Ley 24901/97). Además de un documento denominado Acuerdo Marco A-19 del Ministerio de Cultura y Educación de La Nación (1998).

El paradigma educativo que sustenta estas leyes tiene como objetivo central aumentar la *competitividad* de los egresados, para posibilitar que estos se inserten al intercambio mundial de bienes y servicios a través de la lógica del mercado. Para ello, la reforma educativa tiende a que los sistemas educativos nacionales modifiquen tanto su estructura de gestión, como la concepción de conocimiento en que se sustentan. En relación al primer aspecto, la reforma educativa tiende a descentralizar la administración y el financiamiento del sistema, responsabilizar a los actores por los resultados de sus trabajos, favorecer las innovaciones pedagógicas a través del financiamiento de proyectos. En cuanto a la concepción de conocimiento, se trata de favorecer una postura pedagógica que permita formar a los futuros egresados en las competencias que requiere tanto el mercado de empleo, como la interacción con un mundo globalizado (Tiramonti, 1998).

Las palabras claves de este modelo son *competencia, eficiencia y eficacia*, que en palabras de Tiramonti...*conforman los principios estructurantes de un orden educativo que reconoce en la economía la actividad a la que debe subordinarse el resto de las acciones que se desenvuelven en el seno de la sociedad...* (1998, p. 76)

En ese contexto, desde la política vigente en la UNRC se promueve la revisión de las propuestas educativas de las carreras que se ofrecen y en 1998 se aprueba un nuevo plan de estudio destinado a formar profesores en educación especial, en cuyo texto se menciona que plantea cambios sustantivos en la formación de educadores especiales que surgieron del debate sobre la *práctica del futuro profesional de la educación especial*, a partir de las nuevas demandas sociales de intervención educativa, de las nuevas aproximaciones teóricas y líneas de actuación educativa. El Plan de Estudio de nuestra carrera de ese momento también consideró para su elaboración recomendaciones y principios aplicables a nivel de prevención y tratamiento de la discapacidad formulados por diferentes organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud, las Naciones Unidas, la Organización Internacional del Trabajo, la UNESCO.

Entre los cambios más significativos en este nuevo plan se destacan la ampliación del alcance del título que pasa a ocuparse de la educación especial sin distinguir categoría de discapacidad.

La formación docente en el campo de la educación especial, tal lo señala García Pastor (1988), se inicia tanto en Europa como en América en el segundo decenio del Siglo XX, la demanda de profesionales formados para atender a los sujetos con dificultades en el aprendizaje condujo a diseñar programas formativos que dieran respuestas a las necesidades inmediatas *en base a conceptos pocos claros de la educación especial* (p. 164).

Durante las primeras décadas del Siglo XX, la influencia del modelo médico conjuntamente con la fuerte ten-

dencia a la clasificación de los sujetos, condujo a una formación de profesionales especializados en diferentes categorías de discapacidad, con una fuerte formación técnica. Parece justo señalar que esa formación se correspondía con una escuela que segregaba, aislaba, en una sociedad donde a la persona con discapacidad se la excluía y encerraba en los muros de la casa o de los internados.

En relación a la formación de profesionales centrados en categorías de discapacidad Martínez y col. (1999) mencionan que se corresponde con una mirada educativa centrada en el déficit. Para refutar este tipo de formación profesional argumentan retomando a Pugach y col. (1984, en Martínez y col., 1999) que refuerza el imaginario que la educación especial cuenta con técnicas propias para abordar las dificultades de los sujetos; al mismo tiempo al llamar especiales a esas técnicas refuerzan la idea que han remediado problemas específicos; finalmente, agregan que existen metodologías en el contexto de la educación especial que pueden ser utilizadas en cualquier situación de enseñanza.

Agregan que la formación profesional considerando las categorías se centra en un modelo erróneo, que explica la dificultad del sujeto a partir de su propia deficiencia, como si esta fuera la única causa de sus problemas. Mencionan algunos rasgos que consideran centrales en este modelo, entre otros: que no considera las causas contextuales sino que destaca las dificultades del sujeto; es una postura determinista en el sentido que establece qué puede hacer un sujeto con una dificultad determinada. Sostienen que los que defienden este modelo no consideran al sujeto en las diversas manifestaciones de su personalidad y desconocen la posibilidad de plantear una programación común para todos los alumnos, la necesidad de realizar evaluaciones procesuales, la importancia de formar grupos heterogéneos y el trabajo cooperativo.

La formación de docentes especialistas no categoriales en el campo de la educación especial, tal lo propone la oferta educativa de nuestra universidad de 1998, es una propuesta nueva en ese campo, se la puede ubicar en las décadas de 1980 - 1990, responde a los principios educativos dados a partir del principio de *normalización e integración* y de acuerdo con Martínez y col. (1999) se caracterizan por brindarles a los futuros docentes una mayor formación en el área de las didácticas, del planeamiento educativo, de la gestión escolar, destacando el trabajo colaborativo.

En nuevo plan de estudios, en relación a la estructura curricular considera dos ciclos de formación, uno de formación general básica y otro de formación específica; al mismo tiempo incluye seminarios, algunos optativos y el dictado de dos talleres de integración, otorgándole a la propuesta de formación a través de estos espacio flexibilidad e integración curricular.

En la fundamentación se evidencia los cambios que tuvo la educación especial a mediados del siglo pasado, referidos tanto a los aspectos teóricos como al campo de la práctica profesional. Reflejo de estos cambios son numerosos documentos internacionales, entre otros podemos mencionar el Informe Warnock (1978) y La Declaración de Salamanca (1994). A partir de estos nuevos enfoques se cambia el eje de análisis y ya los problemas de aprendizaje no se explican a partir de la situación de discapacidad del sujeto, sino en la interacción del sujeto con el medio, dejando de lado la centralidad del déficit y de las categorías de discapacidad. Al mismo tiempo y como reflejo de ese cambio paradigmático se hace notable el uso de nuevos términos como necesidades educativas especiales, integración, normalización, dificultades de aprendizaje, recursos educativos, profesionales de apoyo, conceptos que determinan nuevas perspectivas en el desempeño profesional de los educadores especiales.

A partir de estos supuestos teóricos se amplían los alcances profesionales del nuevo título, incorporando la intervención pedagógica en todos los niveles de la educación especial como también el asesoramiento para las escuelas de modalidad común, en lo referente a la educación de las personas con necesidades educativas especiales que se encuentran en procesos de integración escolar. También se plantean una serie de actividades propias del nuevo campo profesional como la participación en equipos interdisciplinarios, la concreción de acciones de prevención primaria, secundaria y terciaria, el desarrollo de propuestas expresivas, recreativas y de ocupación.

De lo expuesto se puede sintetizar afirmando que, el cambio se puede considerar sustancial dado que tuvo como eje central la ampliación del campo profesional de los egresados; la modificación del paradigma desde el que se forman los futuros docentes (de una concepción tecnicista a una concepción socio-educativa, ampliando la formación en el campo de las didácticas), así como la tendencia a favorecer el desarrollo de una actitud crítica.

ALGUNAS LECTURAS FINALES COMO CIERRE

La formación de educadores especiales en nuestro país se inicia desde una formación especializada de acuerdo a categorías de discapacidad. Los primeros docentes en formarse fueron los Profesores de sordos en los primeros años del Siglo XX, posteriormente recibieron educación los Profesores de ciegos, es concretamente en la segunda parte del Siglo XX que comienza a sistematizarse la formación de docentes especializados en distintas categorías de discapacidad. Y tal formación comienza a tener lugar en el contexto universitario en la década de 1970, tal lo desarrollado.

El devenir histórico de la carrera en el contexto universitario conforma un tejido cuya trama se mueve entre los cambios políticos que tienen lugar en nuestro país, con fuerte impronta de los gobiernos militares y sus aspiraciones de formar a los educadores desde una postura tecnicista y de control en un primer momento y posteriormente con la influencia de una política neoliberal, las necesidades reales de profesores formados en el campo de la educación especial para cubrir los puestos de trabajo en las diferentes instituciones educativas y, paralelamente, la construcción del perfil de estos profesionales.

En relación a la UNRC la carrera surge como una tecnicatura cuando por razones políticas se cierra la carrera de Ciencias de la Educación en el año 1977. Este hecho parece indicar que la dictadura que tuvo lugar en nuestro país entre 1976-1983 con fuerte política represiva favoreció la educación de los sujetos con discapacidad, lo que conduce a pensar que educar a las personas con discapacidad no implicaba para el Gobierno de Facto amenaza alguna. Lo demuestran también al sancionar en el año 1981 la Ley Nro. 22431/81, denominada *Sistema de prestación integral a las personas discapacitadas*.

La propuesta educativa de la UNRC surge como una tecnicatura, de tres años de duración y recién en 1980 pasa a ser una carrera de Profesor con una duración de 4 años. El nombre en la titulación de la carrera habla de *enseñanza*⁷ y refiere además al término *diferenciada* esto nos conduce a pensar que la formación que se ofrecía estaba centrada en un paradigma médico, donde la dificultad dependía del sujeto, se trabaja con técnicas *específicas* de acuerdo a las categorías de discapacidad; esta formación también tiene una fuerte impronta de la psicología experimental. Al respecto Nelly (2005) afirma que "(...) se puede observar que el proyecto epistémico apunta a una formación fuertemente signada por el paradigma positivista y su expresión, en el ámbito de la educación especial, se caracteriza por la preeminencia del discurso médico patologizante y el discurso psicológico-estadístico propio del behaviorismo (2005, p. 55).

Sin embargo, es de señalar que a partir de la década del 90 los distintos contextos universitarios al pensar sus planes de estudio referidos a la formación de profesores en el campo de la educación especial tendieron a avanzar hacia una formación que considere los nuevos paradigmas educativos. Y en ese sentido los planes de estudios vigentes son superadores a los que les precedieron, dado que implicaron (al menos en el contexto de la UNRC) un trabajo constante y extenso con el compromiso de la mayoría del cuerpo docente de la carrera con el propósito de romper la lógica tecnicista, valorando el aporte de cada área disciplinar, interrelacionándolo con los

7 La educación es una práctica social, y como tal, una práctica histórica y contextualizada. "Definimos contextos como el entrecruzamiento o el ámbito formado entre lo social y lo epistemológico; en tanto que lo social compromete lo cultural,

objetivos propuestos en la formación profesional de la carrera, al mismo tiempo que reflexionando sobre los modos de enseñar y de cómo vincular dialécticamente la teoría con la práctica profesional.

Aunque tampoco podemos dejar de problematizar posiciones de enunciación de la formación del educador especial en el contexto de la Ley Federal de Educación 24.195, en la cual se asume un discurso basado en la no discriminación, en la tolerancia, en el respeto por las diferencias, donde la integración escolar ocupa un lugar de relevancia (Gugliemino, Valente y Rosa, 2006), lo cual ciertamente se expresa en las distintas opciones curriculares que se contemplan en el plan de esta época. Pero así mismo cabe plantearse si el cambio en la concepción de discapacidad, el pasaje de considerar la discapacidad como “patología” a considerarla como “necesidad” es en verdad un cambio significativo o cambiamos el modo de nombrarlos, las prácticas propuestas que tienden a integrar, pero las concepciones epistemológicas y las representaciones sociales sobre los sujetos en situación de discapacidad han cambiado muy poco. En este contexto es necesario abrir la pregunta acerca (...) de los procesos sociales, culturales y políticos, que históricamente legitimaron el mirar, el percibir, el nombrar la alteridad.

Por ello estas reformas aún son deudoras de mayores planteos que tengan como sustento teórico conceptos provenientes del campo sociológico, antropológico, político y educativo en función de los cuales se pueda ampliar la formación epistemológica del educador especial. Formación que debería además posicionarse desde el modelo social de la discapacidad, recuperando los pilares fundamentales de este posicionamiento epistemológico y sobre los cuales tiene su anclaje la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, disposición legal de valor internacional. La búsqueda de nuevas conceptualizaciones en el campo de la educación especial, generarán profesionales que se preocupen por la inclusión (más que por la integración) de las personas con discapacidad en los distintos contextos sociales, con el objetivo de resignificar espacios y prácticas educativas con el propósito de favorecer el desarrollo de una sociedad más justa, más igualitaria.

Pareciera que en las próximas propuestas educativas el objetivo deberá estar puesto en la formación de un docente reflexivo, que sea capaz de problematizar, de desnaturalizar lo obvio, con el propósito de construir prácticas cada vez más humanizadoras (Bambozzi, 2008). Un profesional capaz de realizar propuestas educativas atendiendo a la diversidad de situaciones sociales, familiares, en las que se encuentra el sujeto con discapacidad, que sepa adaptarse a los diferentes contextos y necesidades, a la vez que cualquiera de sus intervenciones pueden potenciar cambios en las acciones como en las reflexiones desde las disciplinas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bambozzi, E. 2008. *Escritos Pedagógicos*. Ediciones Del Copista. Córdoba. Argentina
- Bárcena, F. 2001) *La esfinge muda*. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz. Barcelona: Anthropos
- Belardinelli C. A. 2007. *Historia de los Dispositivos y Planes de Estudio en la Formación del Profesorado en Educación Especial en la UNSL*. Tesis de grado para obtener el título de Lic. en Educación Especial. Dirigida por Marcela Becerra Batán y Beatriz Fourcade.
- Buchbinder, P. 2005. *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- Caniza de Páez S. 1993. *Transiciones del “deber hacer” al “querer y poder ser”*. En *Escritos de la Infancia*: 61-69. Buenos Aires.
- Castorina J. 2010. *Las psicologías en la Educación Especial. Problemas teóricos y epistemológicos*. Publicación digital de las XIX Jornadas nacionales de RUEDES. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.
- Contreras, D. J. 1994. *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid. Ediciones Akal.
- Cortese, M. 2014. *“Formación Universitaria del Prof. en Educación Especial: Análisis curricular de planes de estudio de Profesorado en Educación Especial”* Informe de Investigación presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación y Universidad. Dpto. de Ciencias de la Educación. Fac. de Cs. Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Davini, M.C. 2005. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Ediciones Paidós.
- Follari, R. 2008. *La educación en la encrucijada. Valores, espacio público y currículo en debate*. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- García Pastor, C. 1988. *Profesionales de la educación especial*. En Mayor, J. (Dir.). *Manual de Educación Especial*. Madrid. Ediciones ANAYA.
- Goodson, I. 2003. *Estudio del currículo. Casos y métodos*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Guglielmino E; M. Valente y M. Rosa 2006. *Sujetos y educación especial: de la sujetación a la posibilidad de habitar las diferencias*. XV Jornadas de RUEDES. Córdoba.
- Lus M. 1995. *De la integración escolar a la escuela integradora*. Editorial Paidós. Bs. Aires.
- Marchesi A. 2001. *Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas*. En Marchessi, A., C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. 3. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales. Editorial Alianza. España.

- Nelly, L. A. 2005. Informe de investigación sobre el tema: *La formación en educación especial en la UNAM. Conceptualizaciones y paradigmas*. Posadas. Universidad Nacional de Misiones.
- Pérez de Lara N. 1998. *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Editorial LAERTES. Barcelona.
- Pérez De Lara N. 2001. *Identidad, diferencia y diversidad; mantener viva la pregunta*. En Larrosa, J. y C. Skliar (Editores) "Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia". Editorial Alertes. España.
- Pérez De Lara N. 2009. *Escuchas al otro dentro de sí*. En Skliar, C. y J. Larrosa (Compiladores). "Experiencia y alteridad en educación". Homo Sapiens Ediciones. Santa Fé. Argentina.
- Rodríguez Gómez, R. 1999 *La universidad latinoamericana en la encrucijada del Siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 21. Monográfico Universidad Siglo XXI. P.p:55-77. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie21f.htm>
- Rovelli, L. 2006. *La universidad para el desarrollo: un recorrido por la idea de creación de nuevas universidades nacionales en los años 1970*. En Historia de la Educación. Anuario N° 7. Buenos Aires. Prometeo Ediciones. Disponible en <http://www.sahe.org.ar/pdf/anuario-n7-2006.pdf>
- Tiramonti, G. 1998. La crisis de la escuela y su impacto en la formación docente. En Birgin, A.; Dussel, I; Duschatzky, S. y G. Tiramonti. *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debate y experiencias*. Buenos Aires. Ediciones Troquel Educación. Serie FLACSO.
- Vogliotti, A. 1997. *La profesionalización en relación a la formación y práctica docente. Un análisis situado*. Revista Universidad Nacional de Río Cuarto. N° 17 (2).P.p: 141-151.
- Yarza de los Ríos A. 2011. *Preparación de Maestros, Reformas, Pedagogía y Educación de Anormales en Colombia: 1870-1940*. Informe de Investigación presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación Línea Formación de Maestros. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada.

Documentos:

- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre las necesidades educativas especiales. 1994. Conferencia Mundial sobre las necesidades educativas especiales; acceso y calidad. Organización de las Naciones Uni-

das para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ministerios de Educación y Ciencia. España

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006. Aprobada por resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/ RES/ 61/ 106, el día 13 de Diciembre de 2006, Disponible en <http://www.sidar.org/recur/direc/legis/convencion.php>

Expediente N°6059/1975. Archivo General. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Expediente N°10539/1977. Archivo General. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resolución Rectoral 0851/1980. Archivo Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.

Resolución Decanal 150/1980. Archivo Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.

Warnock, M. 1978. *Encuentro sobre NEE*. Revista de Educación, número extra (1987), Madrid. P.p. 45-73.

22.

EL CUERPO en LA UNRC y La UNRC en EL CUERPO

Ivana Rivero¹

Presentación

Si bien el Profesorado de Educación Física comenzó a ser dictado en 1970 en el Instituto Superior de Ciencias (en adelante ISC), fue incorporado a la UNRC en 1974. Así, la historia de la Educación Física en la UNRC está asociada al complejo proceso de incorporación del Instituto Superior de Ciencias (ISC) a la vida universitaria; es una historia de ingreso silencioso y lenta apropiación de la dinámica universitaria; una historia de tensiones, de disputas ideológicas entre dos formas de hacer Educación Física; es una historia que se parece al remanso de un río: calma en la superficie pero agitada y compleja en la profundidad.

Además de las fuentes bibliográficas, se leyeron y analizaron documentos institucionales (expedientes, de los que se seleccionaron resoluciones y notas, y un legajo) en busca de indicios de la apropiación de las responsabilidades académicas asociadas a la vida universitaria en el cuerpo de quienes hacemos la Educación Física en el centro del país.

¹ Profesora del Departamento de Educación Física. Facultad de Ciencias Humanas. irivero@hum.unrc.edu.ar

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante UNRC) es una de las siete Universidades Públicas de Argentina que ofrece la carrera de Profesorado de Educación Física, y al acogerla habilita (en un primer momento) la formación docente en la especialidad, y (más tarde) la producción de conocimiento acerca del cuerpo en movimiento, de las prácticas corporales y del juego. Desde 1974, la Educación Física, y con ella el cuerpo y las prácticas corporales, forman parte de las preocupaciones académicas de la UNRC.

La formación docente en Educación Física tuvo lugar en el Gran Río Cuarto como respuesta a la necesidad de contar con profesionales calificados para la educación de los escolares y para la atención de los espacios de recreación y deporte.

Haciendo un repaso por la historia, se puede identificar que la trama institucional que se teje en relación a la Educación Física pasó por dos etapas: una primera de *institucionalización* que se extendería desde la incorporación a la UNRC en la década del '70 a la llegada del Programa Incentivos a la Investigación en la década del '90; y una segunda etapa de *academización* que va desde el surgimiento de la Licenciatura Extraordinaria de Educación Física hasta nuestros días. En esta instancia nos abocaremos al abordaje de la primera etapa: el ingreso de la Educación Física a la UNRC.

Tres hechos señalan tres momentos de la etapa de institucionalización: el ingreso del Profesorado de Educación Física a la UNRC en 1974; ingreso a la Facultad de Ciencias Humanas y aprobación del primer plan de estudios universitario en 1979, y el acceso a la docencia universitaria por concursos con la llegada de la democracia en 1984.

En este escrito se recuperan indicios de la incorporación de las responsabilidades académicas asociadas a la vida universitaria en el cuerpo de quienes hacemos la Educación Física en el centro del país. En otras palabras, se buscan huellas de cómo la UNRC se filtró por los poros para hacerse cuerpo en los docentes de hoy de una unidad académica que suma el cuerpo, las prácticas corporales y el juego a las discusiones institucionales.

Para ello, además de fuentes bibliográfica, se leyeron y analizaron documentos institucionales (expedientes, de los que se seleccionaron resoluciones y notas, y un legajo), se revisaron y recuperaron recortes de diario que alguien en al momento recortó, pegó y archivó con prolijidad en carpetas que celosamente cuida la Sra. Mary Aromataris². La búsqueda

2 Según su propio relato, Mary era estudiante avanzada de arquitectura en Mendoza y en 1971 tiene que volver a Río Cuarto sin haberse recibido. Entra a trabajar en la Municipalidad como dibujante y Luchini la busca. Conoce a Riffé. Ingresa a la UNRC. Vio crecer a la UNRC, fue parte de ese proceso, sembró junto al Rector los árboles que quedan y pueden verse desde las ventanas del cubículo 4 del gimnasio mayor mientras escribo estas líneas. Hoy es secretaria del vice-

de información se convirtió en una posibilidad gracias a su apertura, pasión y calidez. Lo mismo puedo decir del personal no docente del Departamento de Recursos Humanos y del Departamento de Archivos quienes gentilmente accedieron a poner a mi disposición legajos (en el primer caso) y expedientes (en el segundo) algunos de ellos recuperados alguna noche durante la dictadura³.

Este artículo pretende ser una invitación a mirar el pasado para entender el presente y proyectar el futuro, una búsqueda y reconocimiento de las raíces de la Educación Física para encontrar el sentido del estar en esta Universidad Pública Argentina.

A los 45 años de la UNRC, 200 años de la Independencia de la Argentina y llegando a los 100 años de la reforma universitaria del '18⁴, intentamos desandar el modo en que la UNRC se nos filtró en el cuerpo para hacernos andar.

EL CUERPO EN LA UNRC

En los 42 años del transcurrir de la Educación Física en la UNRC, se identifican tres ideas constantes que fueron cobrando auge a medida que pasaron los años y con ellos se fue volviendo impostergable alguna toma de decisión institucional que implicaba a los docentes incorporar/dejarse atravesar por la Universidad.

La primera idea constante es que *formar profesores de Educación Física es una necesidad de la comunidad del Gran Río Cuarto* (Departamento de Río Cuarto y su radio de influencia). Esta idea cobra relevancia en la década del '70, cuando el Instituto Superior de Ciencias y la naciente Universidad Nacional de Río Cuarto ponen en tensión la formación de formadores de Educación Física. Más allá de los rasgos de institucionalidad (que no es poco), lo que estaba en disputa eran dos modos de hacer Educación Física.

La segunda idea constante es que la Educación Física refiere un *campo de atención* que va de la asignatura en el currículo escolar (presente desde el Nivel Inicial hasta el último año del Nivel Secundario) a los espacios de recreación y de

rector en ejercicio.

3 La encargada de Archivo, ya jubilada, supo contarme que en esos días la orden era sacar los papeles para que se los lleve el basurero. Ella preparó un par de cajas con expedientes que consideraba podían ser útiles en el futuro y en un acto de arriesgo dos noches seguidas fueron con su marido a buscar esas cajas. Después de saber el esfuerzo que se hizo para disponer del derecho de saber, de conocer nuestras raíces, nuestra historia, el simple hecho de tener un expediente en las manos emociona.

4 Hecho que marca un hito en la historia de la Educación Superior en Argentina: la formación universitaria abandona el regazo de la Iglesia y pasa a manos del Estado. La educación superior pasa a ser pública, laica y gratuita.

porte que tienen lugar en el club y el gimnasio. Esta idea cobra relevancia en la década del '80, con la vuelta a la democracia, el ingreso a la Facultad de Ciencias Humanas como Departamento de Educación Física, y la aprobación del primer plan de estudios universitario del Profesorado en la ya mencionada disciplina. Alrededor de esta idea se organiza la disponibilidad de los lugares especialmente diseñados para atender los requerimientos de la formación de Profesores de Educación Física con Especialización Deportiva, y con ellos la fuerte disputa por normalizar la relación laboral de los docentes del Departamento a través de los concursos abiertos.

La tercera idea es que en la Educación Física se hace evidente una *relación conflictiva entre práctica y teoría*, entre la docencia y la producción de conocimientos o investigación. Esta idea gana visibilidad en la década del '90 con la generación del Programa de Incentivos a la Investigación que, encontrando a la mayor parte de la planta docente del Departamento de Educación Física sin concursar, se constituye en evidencia de acierto de quienes insistían en construir una Educación Física Universitaria.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA, UNA NECESIDAD DE LA COMUNIDAD

ACERCA DE LOS INICIOS

Se dijo en la introducción que desde 1974, el cuerpo, las prácticas corporales del deporte, la recreación forman parte de las preocupaciones académicas de la UNRC, sin embargo, el ingreso de la Educación Física a esta Universidad fue el resultado de un proceso iniciado con anterioridad. Un proceso complejo de articulación de dos modos de hacer Educación Física coexistentes en paralelo.

Siguiendo a Centurión, la formación de profesionales en Educación Física en Río Cuarto, pasó en sus comienzos por tres instancias: "Nacimiento y funcionamiento desde 1970 hasta 1973 inclusive en un ámbito concreto, nivel terciario no universitario. Una etapa de transición que abarca todo el año 1974. El ingreso formal, desde el punto de vista administrativo, legal y académico en 1975" (Centurión, 1996: 81).

El ingreso de la Educación Física a la UNRC estuvo asociado a la discutida incorporación del ISC, proceso que, si bien estaba previsto, no fue ágil. El ISC comienza a dictar la carrera terciaria no universitaria de Profesorado de Educación Física a comienzos de 1970. Ante la necesidad de descentralizar las grandes concentraciones universitarias que dieron lu-

gar a la reforma universitaria del '18 y al cordobazo en 1968, el gobierno impulsa entre 1971 y 1975 el plan Taquini que movilizó la creación de catorce universidades nacionales en el país. Entre ellas, la Universidad Nacional de Río Cuarto, que abre sus puertas el 01 de mayo de 1971.

El 20 de septiembre de 1972, ingresa a la UNRC por contrato hasta el 19 de diciembre del mismo año el Profesor Alfredo Furlán, que a pesar de ser convocado por su título de Profesor en Ciencias de la Educación, se constituiría en el primer Profesor de Educación Física de la UNRC.

El Profesor Furlán se desempeñó como Coordinador grupal del Primer Curso de Perfeccionamiento Docente-Programas-Métodos y Evaluación, que contó con 120 inscriptos (Resolución Rectoral N° 292/72). El segundo contrato se extendería del 2 de mayo al 19 de noviembre del '73, para dictar el mismo curso Niveles II y III destinado a los Profesores de las áreas de las Ciencias Sociales y de las materias de Formación Estética.

Es la Resolución Rectoral N° 165/73, sancionada el 27 de abril de 1973, la que autoriza la realización del curso (niveles II y III) y designa al profesor Furlán como Coordinador Docente a cargo de las clases prácticas (junto a Federico Castro, Alicia Vázquez de Aprá, Nélica Moschetto de Herrera y Delia Spila de Castro); se desempeñan como Coordinadores Técnico-Docentes, los Profesores Susana Barco de Surghi, Alcira Lita Albertengo y Amalia Larosa. La misma resolución aprueba la reedición del Nivel I del curso que pasa a estar a cargo de Profesores integrantes del Área Coordinación General de Enseñanza Media y del Departamento de Ciencias Sociales de la UNRC. Es este dato el que carga de sentido la poca agilidad y tensión encontrada en la incorporación del ISC a la UNRC, pues mientras el ISC contaba con una planta docente a cargo de la formación de profesores para la enseñanza media, en la UNRC ya había un Área dedicada al tema (la Coordinación General de Enseñanza Media, cuya supervisora técnica era la Lic. Alicia Vázquez de Apra) que generaba propuestas de extensión.

Cuatro documentos marcan las posiciones en pugna que encierran dos modelos de Educación Física. Por un lado, el informe que la Supervisora Técnica del Área de Enseñanza Media de la UNRC, Lic. Alicia Vázquez de Aprá, envía el 3 de diciembre de 1973 al Secretario Académico destacando el impacto positivo que a nivel de las actitudes de los docentes y de la modificación en la relación docente-alumno tuvo el trabajo realizado durante el dictado del Curso de Perfeccionamiento Docente, donde se desempeñaba el Profesor Alfredo Furlán, profesor de Ciencias de la Educación y en Educación Física. Esta posición pretendía para la UNRC una nueva Educación Física. Por otro lado, tres notas periodísticas que muestran la intención de dar continuidad a la Educación Física existente. Las dos primeras notas del *Diario La Calle* del mismo día (30

de noviembre) de 1973; la primera, anunciando la inauguración de la cancha de Softbol de la UNRC; la segunda, recuperando las instituciones sociales que avalan la incorporación del ISC a la UNRC; y la tercera una entrevista al Prof. Héctor S. Tenaglia, director del ISC, que hace constar que:

*“Desde el primer día comenzó a funcionar, hace ya 14 años, hemos sostenido que este establecimiento era precursor de la futura Universidad de Río Cuarto y que cuando se creara debía integrarse en una sola institución que no desperdigara los esfuerzos públicos y privados. Esa posición está documentada en notas periodísticas”.
Reconoce una “corriente oficial opositora enraizada en la propia Universidad Nacional de entonces consideraba inútil hacer lo propio, es decir, ofrecer la anexión del Instituto Superior de Ciencias... Lo que nosotros proponemos es que al incorporarse el Instituto con toda su estructura, la Universidad deje en manos de este Instituto la formación de profesores para enseñanza media y se aplique exclusivamente, como debe ser, a la formación de profesionales e investigadores”. (Diario El Pueblo, 9-12-73, pág 2) (la cursiva es mía)*

Así, se consigue identificar dos hechos que evidencian el acomodamiento silencioso del modelo de Educación Física del Instituto Superior de Ciencias en la UNRC, acomodamiento que demoró más de dos décadas la apropiación de la lógica universitaria en la unidad académica.

Un hecho es que UNRC dispuso de canchas deportivas (softbol, futbol) antes de contar con la formación de profesores de Educación Física⁵.

Para esos días, las becas estudiantiles, las residencias, el jardín de infantes y el comedor resultaban temas de discusión en la UNRC socializadas por el *Diario El Pueblo*. Mientras la Asociación Gremial del Personal no docente invita a propietarios de terrenos aledaños a “presentar ofertas de venta y facilidades de pago para construir un barrio universitario” (*Diario La Calle*, 30-11-73, pág. 2), se realizaba la primera Asamblea conjunta de Estudiantes de la Universidad y el Instituto, con la intención de instrumentar coincidencias y, aunque fracasaron, resolvieron con carácter resolutivo resolvieron tres cosas importantes:

“-Integrar el estudiantado del Instituto a la Universidad, respetándoles las materias rendidas. Durante el transcurso de un año se estudiarán las carreras que se dictan, para reestructurarlas y adecuarlas a las reales necesidades de la región.

-Incorporar a los no docentes del Instituto a la Universidad.

⁵ La primera mención relacionada a la Educación Física que encontramos en notas periodísticas referidas a la UNRC se hace el 30 de noviembre de 1973, cuando se inaugura la primera cancha estable de softbol de la Universidad Nacional de Río Cuarto con un fin de semana de partidos con Don Bosco de Paraná Entre Ríos. El torneo fue organizado y fiscalizado por la Universidad de Río Cuarto y la Liga Riocuartense de Softbol (*Diario La Calle*, 30-11-73, pág. 15)

-Una comisión estudiantil mixta analizará la forma en que los profesores se pueden incorporar a la Universidad, mediante el régimen de concursos por oposición bajo las siguientes pautas mínimas: a) Se valorará más la capacidad efectivamente demostrada que los títulos habilitantes para la docencia. b) los docentes deberán demostrar no representar intereses del continuismo, por el contrario deberán estar comprometidos con el proceso de liberación y reconstrucción. c) en los jurados de los concursos habrá representantes proporcionales de la Universidad y del Instituto”.
(Diario La Calle, 30 de noviembre de 1973, pag.3)

Estudiantes de Educación Física de aquél entonces recuerdan ser espectadores de la movilización estudiantil y de la sorpresa con que descubrían la comunicación que los delegados locales tenían con figuras políticas de renombre nacional. En el proceso de incorporación de la formación de profesores de Educación Física a la UNRC, no se ha encontrado evidencia de participación estudiantil.

El segundo hecho será que la incorporación de Profesores de Educación Física en la UNRC se dio primero por la Dirección de Educación Física, Deportes y Recreación, área de prestación de servicio incluida en la Secretaría de Bienestar de la UNRC (en 1973), que como unidad académica. Será la Resolución Rectoral N°077 del 18 de diciembre de 1974 el documento que aprueba la Creación del Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media como Unidad Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En ese suceso, el Profesorado de Educación Física formaliza el vínculo institucional con la UNRC.

Quizás haya sido la tensión entre la Educación Física que se construía en el ISC y la que se pretendía desde la UNRC⁶, la que explica la nota que el Lic. Federico Castro envía al Director Normalizador del Departamento de Ciencias Sociales, Lic. Mario Burkhun, 29 de abril de 1974, solicitando modificar la designación del Profesor Alfredo Furlán a Profesor Adjunto, con dedicación exclusiva, en la Escuela de Ciencias Sociales, Departamento (Área) Ciencias de la Educación, Orientación Pedagogía Especial (Así, incluso, consta en la documentación del Legajo 377 correspondiente al Profesor Alfredo Furlán, disponible de la Dirección de Personal de la UNRC). Dice Castro:

“Hago notar a Ud. que durante el presente año lectivo además de las tareas propias de la cátedra el mencionado docente se desempeñó en:

⁶ El 14 de diciembre del 73 el Diario El Pueblo publica en su página 9 una nota donde diversas instituciones de la ciudad de Río Cuarto expresan su adhesión a la incorporación del ISC a la UNRC, muchas de ellas clubes, Golf Club, Asociación riocuartense de árbitros de fútbol, Asociación Atlético Estudiantes, Club Leones, Rotary Club Río Cuarto y de Holmberg, Liga Regional de Fútbol. Precisamente la presencia de las instituciones deportivas en las discusiones sobre la incorporación del ISC deja expuesta la demanda de profesionales de la Educación Física que el Instituto había sabido interpretar y estaba atendiendo hasta ese momento.

Cursos de perfeccionamiento docente para Profesores de enseñanza media en Laboulaye o Adelia María.

Como Profesor de Educación Física para asesorar, planificar y colaborar en los proyectos que sobre el particular tienen la actual conducción de la Universidad en el marco de una nueva concepción de la Educación Física. Y en especial para atender los requerimientos en esta materia de los alumnos del Instituto de Ciencias

(Expediente N°2545/4 UNRC. Nota con fecha 29 de abril de 1974) (la cursiva es mía).

En la reconstrucción de la historia de la Educación Física en la UNRC, de marzo a noviembre de 1974 se presenta como un período huérfano de documentación disponible (esto no implica que no se pueda encontrar información, precisamente a esa tarea habrá que dedicarse en breve). El relato del Profesor Alfredo Furlán, en una entrevista publicada en el reservorio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, recuerda que en ese año, después de la muerte del General Perón (julio), fue echado de Río Cuarto. En sus palabras:

“Echado de Río Cuarto –acababa de morir Perón y con Isabel se iniciaron las intervenciones a las universidades... (refiriéndose a los compañeros de trabajo en la UNRC) Faltan muchas más y relatar en forma más amplia cuáles fueron los aprendizajes con cada uno de los profesionales con quienes tuve la suerte de trabajar. Fui ‘producido’ como Cientista de la Educación por sucesivos estudios diversos y de experiencias típicas de esos años, mezcla de logros y algunos porrazos, sobre todo por la situación política que vivía la Argentina de esos tiempos” (Furlán y Avolio de Cols, 2011: 58)

El 04 de diciembre de 1974, se aprueba la Resolución Rectoral N°054/74 que “designa como docentes libres ad honorem a quienes tendrían la responsabilidad del dictado de las diferentes disciplinas de la Carrera de Educación Física” (Centurión, 1996: 15). Si bien la mayoría de estos docentes se había desempeñado en el Instituto Superior de Ciencias, sin demasiados preámbulos se incorporan graduados recientes de esa institución; uno de ellos, el Profesor Sergio Centurión⁷, primer Director del Departamento de Educación Física de la UNRC elegido democráticamente, profesor de Educación Física local que se dejó atravesar por la dinámica universitaria; sus palabras, ideas, decisiones y acciones exudan apertura, proyección y calidez.

⁷ Algunos datos recuperados del relato de colegas habilitan la sospecha de que fue el primer profesor de Educación Física argentino en posgraduarse. Entre ellos, las conferencias ofrecidas por invitación en los pocos eventos académicos del campo. 1993 I Jornada de Investigación en Educación Física en la UNRC. En octubre del mismo año, I Congreso de Educación Física y Ciencias UNLP. Octubre de 1994, III Congreso Latinoamericano de Educación Física, Deportes y Recreación. Primer Encuentro Internacional “Educación Física para el tercer milenio” UNTUC. En febrero de 1996, Coloquio Interdisciplinario “Cuerpo movimiento, cultura y educación” UNAM. México.

Respecto de la actitud asociada a la vida universitaria de los primeros formadores de profesores de Educación Física de la UNRC, dice el profesor:

“Tuvo que pasar mucho tiempo y muchas cosas importantes, tanto en lo particular como en lo general, hasta que tomé conciencia de la importancia de aquella designación que asumí... sin saber que intrínsecamente, formar formadores lleva implícito una serie de responsabilidades adicionales que exceden el cumplimiento de horarios, la dedicación o identificación con la actividad, la actualización permanente y el sometimiento a las obligaciones burocrático-administrativas... La turbulenta y endeble democracia que, con inicio en el 1973, transitamos dentro de la Universidad durante 1975 y menos de tres meses del 1976, más los nefastos años de la dictadura, poco contribuyeron a la toma de conciencia de los elementos que diferencian la vida académica universitaria de las instituciones de nivel terciario no universitario” (Centurión, 1996: 15-16)

En este período entonces, la formación de Profesores de Educación Física ingresa legal y administrativamente a la Universidad Nacional de Río Cuarto, pero la disputa entre los dos modos de hacer Educación Física se resuelve a favor de la tendencia mayoritaria que dejó sin trabajo al primer profesor de Educación Física de la UNRC.

Arrancada la vena académica de la raíz institucional, la Educación Física de la UNRC permaneció en un aletargamiento que puso en un lugar de incomodidad a quien descubrió en el andar el compromiso de hacer una Educación Física universitaria, y le tocó pagar muy caro el precio de replantar la raíz adormecida que recién hoy, cuarenta años después hace algo de sombra.

La UNRC en el CUERPO

La UNRC nació Estatal, haciendo eco de Universidad Pública para la formación no solo profesional sino ciudadana. 42 docentes, más de 1.100 estudiantes efectivos, alrededor de 40 graduados por año constituimos el Departamento de Educación Física. Más de la mitad de los estudiantes que ingresan a la UNRC anualmente son oriundos de la zona o regiones lejanas (desde Jujuy a Ushuaia). Muchos graduados del Profesorado de Educación Física aún hoy, a 45 años de su nacimiento, son los primeros profesionales de la familia (incluso muchos de los que somos docentes de la casa). Muchos de los estudiantes que no llegan a graduarse trabajan en instituciones cercanas a las temáticas de la Educación Física. El gusto por el estudio académico del cuerpo, del movimiento corporal, de prácticas corporales, se construye (Bourdieu, 2010).

El departamento de Educación Física se parece al remanso de un río: calma en la superficie pero agitada y compleja en la profundidad. Sabias de diferentes raíces coexisten a diario instalando prácticas de distinta naturaleza que le asignan una fisonomía mixturada (bien parecida al juego).

Los docentes del Departamento ocupamos la mitad del tiempo institucional frente a alumnos en el dictado de clases de grado. Generamos propuestas de Posgrado. La Docencia es nuestra razón de ser. En el tiempo institucional restante se ha ganado formalidad en las actividades de Investigación y Extensión, incursionamos en la Cooperación Internacional. En cada una de estas actividades se planta semilla, nos acompañan estudiantes y graduados. Son ellos nuestra razón de ser. Conformamos el Área de Formación e Investigación en Educación Física, se participa activamente en la gestión institucional, se organiza, guía, acompaña a los estudiantes en programas de movilidad estudiantil, se coordinan redes interinstitucionales, y además nos seguimos formando.

La presencialidad de las clases universitarias es en Educación Física innegociable. Para hacer cuerpo se necesita cuerpo, ser y estar en un lugar, apropiarse de él, encontrarse con otros que den sentido a ese estar y hagan posible el configurarnos, ensayar modos de comunicación, leer estados de ánimo y hacer algo al respecto, ocuparse del otro. A jugar se aprende jugando y si no tengo a otros no podría hacerlo. Si un abrazo vale más que mil palabras, entonces lo que más vale es el entendimiento (Wittgenstein, 2004).

La Educación Física de la UNRC no es la misma. El año dos mil la encontró concursando los cargos docentes. El crecimiento académico exponencial de las Ciencias Humanas arrastró a la Educación Física, la empujó; ya arrancó y puede correr. La Educación Física de la UNRC no es la misma.

Tengo 39 años, de los cuáles 20 he pasado de lunes a viernes en la UNRC. He tenido y tengo el gusto de ser producida por docentes que se dejan atravesar por la dinámica universitaria, que hacen suyo el compromiso por una educación pública de calidad y encarnan una Universidad Pública Argentina laica, gratuita y comprometida, docentes que hacen camino al andar, que tienen la UNRC metida en el cuerpo y enseñan eso. Profesor Sergio Centurión, Profesora Ana Vogliotti, Profesora Gisela Velez, Profesor Gustavo Ortíz, Profesor Justo Sorondo Ovando, Profesora Sonia de la Barrera, gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. 2010. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, siglo XXI.
- Centurión, S. 1997. *Educación Física y Universidad. Formación y Práctica. Un camino entre el Oficio y la Profesión*. Río Cuarto. Fundación UNRC.
- Expediente N°2545 UNRC.
- Furlán, A. El lugar del cuerpo en una educación de calidad. *Conferencia presentada en el 3° Congreso de la CoPIFEF, IPEF Córdoba, Argentina, 1996.*
- Furlán, A.; Avolio de Cols, S. (2011) *El campo de las Ciencias de la Educación en la trayectoria de los actores: Entrevistas a Alfredo Furlán y Susana Avolio de Cols* [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 5(5). Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5428/pr.5428.pdf
- González de Álvarez, C. 2005. *Creación del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán*. Actas IV Jornadas de Investigación del Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Notas periodísticas de los *Diarios El Pueblo y La Calle* archivados en la UNRC.
- Resoluciones Rectorales N° 292/72; 165/73; 054/74; 054/74. UNRC.
- Vogliotti, Ana y Viviana Macchiarola 2002. Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente. En *Revista Alternativas*. Serie: Espacio Pedagógico. Año 7. Número 29. Páginas 67-78. 2002.
- Wittgenstein, L. 2004. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona. . Editorial Crítica

23.

¡DÍGAME LICENCIADO! HISTORIA RECIENTE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Marcelo Ducart y Walter Galeano¹

Presentación. Se abre una nueva carrera

La reconstrucción histórica de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) nos permite visualizar ciertos procesos que se dieron cita en los intentos fructíferos para validar académicamente la disciplina a partir de sus producciones e intervenciones sobre su objeto de estudio y de prácticas. Producir una teoría desde las propias prácticas docentes y profesionales es un gran desafío porque tensiona los legítimos intereses y gustos personales en pos de una agenda que incluya las fronteras disciplinares asumidas por el colectivo del área. Ahora bien, la Educación Física, como disciplina académica, se ha sentido históricamente (o le han impuesto el lugar) más cercana con la acción físico técnica que con la teorización de esa acción. La validación parecía provenir desde cierta habilidad procedimental de intervención sobre la motricidad de los estudiantes.

¹ Profesores del Departamento de Educación Física, Facultad de Ciencias Humanas. marceloducart@yahoo.com.ar y w_63galiano@yahoo.com.ar

Y en este sentido, desde los supuestos y representaciones de los docentes del área, no hacía falta más teoría, lo que importaba era mejorar las intervenciones **técnicas y metodológicas**.

Pero esta realidad de la Educación Física fue cambiando a medida que se fue incorporando cada vez más a la vida académica universitaria, reclamando un lugar para sí como derecho y el reconocimiento científico autónomo. En este momento de la historia reciente, los referentes locales de la Educación Física se vieron en la encrucijada de cambiar o perecer. Había que capacitarse más allá de las titulaciones de grado. Había que concursar los cargos, había que empezar a investigar con la lógica de la Academia Científica, había que producir, escribir y socializar lo que se sabía. Y todo esto bajo presión y con urgencia, que en otros tiempos no era lo habitual. En este contexto, surge históricamente la creación de la Licenciatura en Educación Física; fue como una respuesta a la problemática pero también como una apuesta histórica de un grupo de colegas del Departamento de Educación Física.

Un contexto universitario cambiante

Hasta el año 1971 el sistema universitario argentino estaba formado por nueve universidades creadas en un período de más de trescientos años, acompañaban unas pocas universidades privadas y provinciales. El 1 de mayo de 1971, el Poder Ejecutivo Nacional promulgó la Ley 19.020 creando así la Universidad Nacional de Río Cuarto, dentro de un programa de adecuación de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo que había propuesto el Plan Taquini y como respuesta a un fuerte movimiento social, tanto local como regional, que permitió la más grande conquista cultural de la región con sede homónima en la Provincia de Córdoba.

Ante la preocupación gubernamental respecto de la responsabilidad del Estado de dar continuidad a la educación integral familiar, la Educación Física gana en nuestro país un espacio curricular en la Ley de Educación 1420, sancionada en 1884, dejando al descubierto la necesidad de formar docentes en esta área, pues los primeros docentes fueron extranjeros.

Los profesores Zubiaur y Pizzurno trajeron de París ideas frescas respecto del lugar de los ejercicios físicos en la educación (Scharagrodosky & Aisenstein (2006) *Tras las Huellas de la Educación Física Escolar*, Bs. As.).

En 1897 se crea la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército constituyendo el primer antecedente de formación de quien imparte ejercicios físicos. Aunque es en 1906 cuando el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública crea en Buenos Aires la primera institución destinada a formar educadores físicos, Curso Normal de Educación Física, que en 1909 cambiará

su denominación por Escuela y en 1912 se llamará Instituto Nacional Superior de Educación Física, siendo su primer director el Prof. Enrique Romero Brest.

La tesis de doctorado en Medicina de Romero Brest fue escrita sobre “El ejercicio físico en la escuela”, desde ese momento comienza a darle a la Educación Física una visión científica, desconocida hasta ese momento.

Su actividad médico-pedagógica se encuentra centrada en su vocación por la enseñanza. Recordemos que ya en 1901, Enrique Romero Brest estaba encargado de la dirección y del dictado de Cursos temporarios de Ejercicios Físicos para maestros, en los que aunaba sus conocimientos médicos a los pedagógicos creando el Sistema Argentino de Educación Física. Estos cursos eran impartidos durante el verano y surgieron debido a la falta de personal idóneo en la enseñanza de la educación física para las diferentes escuelas Normales presentes en la República Argentina.

Lo que queda claro es que los orígenes de la Educación Física no siempre estuvieron ligados a la idea de formar profesores en esta especialidad. En sus inicios estaba orientada casi exclusivamente hacia la ejecución de ejercitaciones que sólo apuntaban al desarrollo de las aptitudes físicas de los alumnos y alumnas de la Universidad.

En la década de 1930 se hicieron fuertes críticas al Sistema Argentino de Educación Física que era el modelo imperante en el país, y en algunos países vecinos. Luego del golpe de 1930, la tendencia a militarizar la enseñanza de la educación física adquirió nuevo vigor, lo cual fue duramente combatido por Romero Brest. El médico higienista Manuel Fresco, admirador de Mussolini, al ser elegido como gobernador de la provincia de Buenos Aires, comenzó a imponer una tendencia adversa al modelo Brestiano.

En 1937 se coloca la enseñanza de la Educación Física bajo el Consejo Nacional de Educación Física dirigido por el instructor de gimnasia y tiro del ejército general, Adolfo Arana. En 1938 se crea la Dirección General de Educación Física cuyo director, César Vásquez buscó formar docentes que se pudieran desempeñar indistintamente en las escuelas y en los cuarteles.

Pareció así, esfumarse la obra de Romero Brest, pero con el curso de los años, muchas de sus ideas, modernizadas según los nuevos conocimientos, resurgieron en la teoría y en la práctica. Fue así como la deportología y especialmente la educación física escolar, que él fundó, adquirieron el auge que en sus escritos él predijera.

En 1939, abre sus puertas en Buenos Aires la segunda casa de formación de docentes denominada Instituto de San Fernando.

En 1946 se crea en el seno de la Universidad Nacional de La Plata, la Dirección General de Educación Física, la que se constituye como un organismo autónomo con funciones directivas, organizativas y fiscalizadoras de las actividades físicas en los establecimientos universitarios, con el objeto de promocionarlas. En ese mismo año, y continuando el impulso expansionista, surge en Córdoba, el Instituto del Profesorado en Educación Física dependiente de la Dirección de Educación Física de la Provincia (García, A. 2000).

En 1953, se crea en San Miguel de Tucumán, el Instituto de Educación Física. El organizador e ideólogo del mismo fue el Prof. Enrique Carlos Romero Brest, hijo de Enrique Romero Brest y sucesor en sus principios. En ese mismo año se crea también en la Universidad Nacional de La Plata, el Profesorado Superior Universitario de Educación Física. La formación no estaba circunscripta solamente a aspectos técnicos y prácticos de la gimnasia y el deporte, sino que se complementaba con una formación de corte teórico contextual sobre aquellos y una formación humanística y pedagógica general que impartiría la Facultad de Humanidades.

Varios años después, en 1970, en nuestra ciudad de Río Cuarto, se pone en funcionamiento un Instituto Terciario no universitario comprometido con la formación docente en Educación Física que funcionó en el Instituto Superior de Ciencias junto a otros profesorados (Centurión, S. 1997).

Cabe señalar que si bien los antecedentes de formación docente en Educación Física están fuertemente signados por la aparición de institutos terciarios, que focalizaron su atención en conseguir la validez nacional de los títulos otorgados, la Educación Física también ingresó al ámbito universitario orientando sus esfuerzos hacia la búsqueda del reconocimiento académico. Debido a este interés, en la actualidad seis universidades públicas, de las 53 que conforman el Sistema universitario argentino, cuentan entre sus carreras de grado con Profesorados en Educación Física. Ellas son: Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM), Universidad Nacional de Comahue (UNCOMA. sede Bariloche), y la reciente incorporación en la Universidad Nacional de Luján (UNLU).

Siguiendo con el proceso de desarrollo del Instituto de Formación Docente en Educación Física de la ciudad de Río Cuarto destacaremos algunos hechos históricos que hicieron posible que se incorporara a una nueva universidad.

Como consecuencia de las grandes concentraciones universitarias que dieron lugar a la reforma universitaria del '18 y al Cordobazo en 1968, se generó la necesidad de crear

un plan de descentralización. En esta dirección, entre los años 1971 y 1973 el gobierno de facto del teniente general Alejandro Agustín Lanusse impulsa el plan Taquini que moviliza la creación de catorce universidades nacionales en distintos puntos del país. Entre ellas, la Universidad Nacional de Río Cuarto en 1971, alojando casi inmediatamente al Profesorado de Educación Física, que trae *con* y *en* los profesores del Instituto Superior de Ciencias, el patrimonio cultural construido previamente.

En el año 1974, la nueva UNRC absorbe a la mayoría de las carreras, docentes y estudiantes del Instituto Superior de Ciencias, incluyendo a los de Educación Física (Expediente Rectoral UNRC N° 17.130). Eran épocas muy difíciles y tumultuosas para el país, bajo el efímero paso por el gobierno nacional de Héctor J. Cámpora y el posterior regreso al poder de Juan Domingo Perón. Mientras tanto en la UNRC había sido designado por el mismo presidente Cámpora, el Rector Normalizador profesor Augusto Klappenbach.

Su gestión al frente de la UNRC se extendió por poco más de un año y se caracterizó, en momentos de fuerte convulsión política, por una impronta de compromiso social, extensión universitaria y participación política. En este sentido, el rectorado de Klappenbach, tuvo una destacada participación en la defensa de la institucionalidad en Río Cuarto tras el “Navarrazo”, el cruento golpe policial que derrocó al gobernador de la provincia Ricardo Obregón Cano.

El dato sobresaliente para la Educación Física de la UNRC, se da cuando el mismo Rector, Augusto Klappenbach en marzo de 1974, designa por indicación del Gobernador de Córdoba Ricardo Obregón Cano, al reconocido profesor de Educación Física Alfredo Furlán, como Decano de la Facultad de Ciencias Humanas. Alfredo Furlán había estudiado en el IPEF de Córdoba teniendo una activa participación y militancia política universitaria.

El mandato duró apenas cuatro meses en la Facultad, hasta su renuncia y posterior exilio del país en México, donde vive actualmente.

El cambio obligatorio de duración de la carrera Profesorado de Educación Física de tres a cuatro años, la ausencia de concursos docentes para la definición de responsables de cátedra, cursos con más de cien alumnos, la prevalencia de cátedras unipersonales, atestiguan que ese corto período de democracia (todo el 1975) y los años de dictadura poco contribuyeron a la toma de consciencia de los elementos que diferencian la vida académica universitaria de las instituciones de nivel terciario no universitario.

Creación de la Licenciatura en Educación Física de la UNRC

La Licenciatura en Educación Física fue un hito histórico para la disciplina, para la UNRC y para el resto de las universidades nacionales. Tuvo que sortear antes de su aprobación por el Consejo Superior de la UNRC, un sinnúmero de dificultades, de trámites administrativos burocráticos y de las resistencias que aparecen ante cualquier nueva oferta educativa.

Demandó un esfuerzo organizativo y funcional creciente y una estrategia colaborativa entre los diferentes responsables que la impulsaban. Para su aprobación por el Consejo Superior, se solicitó por parte de las autoridades universitarias, algo que no era frecuente para este tipo de aprobaciones académicas. Estamos hablando de avales internacionales, que hasta el día de la fecha no se solicitaron nunca ante la apertura de otras ofertas académicas de grado.

Lo que sucedía por esos años, es que el reconocimiento académico de la Educación Física y su inserción plena en los mecanismos del poder todavía estaban apareciendo. Luego de muchas consultas, se consiguieron avales académicos de Brasil (Dr. Jeferson Canfield de la Universidad Federal de Santa María de Brasil). Transcurría el rectorado del Ingeniero Alberto Cantero, el Decano de la Facultad de Ciencias Humanas era el Profesor Abelardo Barra Ruatta, el Departamento de Educación Física estaba dirigido por el Profesor Carlos Barbero y, mientras que el Profesor Sergio Centurión, empujaba la creación de la nueva Licenciatura desde su cargo de Secretario de Bienestar de la UNRC, el profesor Carlos Valentinuzzi, impulsaba el Proyecto de la Licenciatura como Coordinador y responsable del Proyecto. Los primeros docentes convocados y que aceptaron con mucho entusiasmo la tarea fueron:

- Victor Pavía (Universidad Nacional del Comahue)
- Abelardo Barra Ruatta (UNRC)
- José San Martín (UNRC)
- José Oviedo. (UNRC)
- Jorge Guridi (Universidad Nacional de Rosario)
- María Quiroz (UNRC)
- Viviana Maquiarola (UNRC)
- Ana Vogliotti. (UNRC)
- Sonia de La Barrera (UNRC)
- Cecilia Lladser. (UNRC)
- María Rosa Carbonari. (UNRC)
- Griselda Pecora (UNRC)

- Teresita Susana de Rivas (UNRC)
- Gladys Morales (UNRC)
- Gabriela Sergi (UNRC)
- Jeferson Canfield (Universidad Federal de Santa María de Brasil)
- Sergio Centurión (UNRC)
- Carlos Valentinuzzi (UNRC)
- Guillermo Huck (UNRC).

COHORTES Y DATOS POBLACIONALES

Por una razón didáctica historiográfica, se propone una división histórica de la Licenciatura en tres momentos, que se denominan: Etapa de implementación, de Expansión y de Consolidación.

- **Etapa de Implementación:** Durante esta primera etapa que data de los años 1997 al año 1999, se abrieron seis (6) cohortes. A continuación se detallan:

*I cohorte a término en Río Cuarto (inicio mes de abril) 1997.

*I cohorte en Córdoba capital (IPEF) (Plan 1997-Version I) Se inició en mes de agosto de 1997. La primera cohorte fue gratuita para los estudiantes, ya que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba la financió.

* Cohorte en Villa María. Prov. Córdoba. Octubre de 1997.

* Cohorte en Bell Ville. Prov. de Córdoba. Año: 1998.

* Cohorte en Rafaela. Prov. Santa Fe. Año: 1998.

* II Cohorte a término en la UNRC. Río Cuarto. Año: 1999.

En esta etapa tenemos la mayor matrícula de inscripción en la oferta de Licenciatura en Educación Física con un total de 1854 inscriptos (un poco más del 50 % del total histórico de inscriptos en sólo tres años). Esto habla por sí solo de la novedad que significó para todo el colectivo de profesionales la apertura de esta nueva oferta académica. Y no sólo para la ciudad de Río Cuarto, sino que incluyó las tres ciudades más importantes de la Provincia: La capital cordobesa, Villa María y Río Cuarto. El cursado que se realizó los fines de semana (días viernes, sábado y a veces domingos). Las trayectorias de

los inscriptos estuvieron marcadas por docentes graduados con el título de Profesor de Educación Física de todos los niveles educativos. La procedencia de los inscriptos es también otro dato muy importante. La oferta por esos años, acaparaba a todo el interior del país. Se inscribían estudiantes de la provincia de Córdoba, pero también en un número importante de las provincias de San Juan, La Pampa, San Luis, Mendoza, Santa Fe, entre otras.

Según la evaluación institucional realizada por los responsables de la Licenciatura al promediar esta etapa, se pudo evidenciar en las primeras cohortes un alto interés y formación general por parte de los estudiantes. Las inasistencias eran prácticamente un dato menor y en cuanto a la organización del cursado, no aparecían dificultades. El funcionamiento y acople de docentes, cátedras y alumnos estaba muy sincronizado. El entusiasmo estaba marcado no sólo por la novedad de la oferta educativa, de la incorporación de diferentes y nuevos docentes en la formación, sino también en un contexto nacional, que a partir de la aprobación de la Ley Nro. 24.521 denominada Ley Federal de Educación, sancionada en el año 1995, introdujo fuertes cambios en las lógicas académicas universitarias tanto del grado como del posgrado. Esto fue agigantando la idea que en pocos años no se iba a poder trabajar en las instituciones educativas, si no se poseía el título habilitante de licenciado en la disciplina correspondiente.

En cuanto a la situación presupuestaria, el financiamiento de cada cohorte fuera de la ciudad de Río Cuarto, insumía un presupuesto de aproximadamente cincuenta mil (50.000) dólares. En general, este costo era financiado por las instituciones que solicitaban la apertura de la Cohorte en la ciudad respectiva.

- **Etapa de Expansión:** del año 2000 al 2006.

* II Cohorte en Córdoba capital (IPEF) 2000.

* III Cohorte en la UNRC. Río Cuarto. Año: 2000.

* Cohorte Villa Mercedes (Prov. San Luis) Año 2000.

* III Cohorte en Córdoba capital (IPEF). Año: 2003.

* Cohorte Villa Dolores (Prov. de Córdoba). Año: 2003.

* IV Cohorte en la UNRC. Río Cuarto. Año: 2003.

* V Cohorte en la UNRC. Río Cuarto. Año: 2004.

* VII Cohorte en la UNRC. Río Cuarto. Año: 2005.

* VIII Cohorte en la UNRC. Río Cuarto. Año: 2006.

Durante esta etapa que hemos agrupado siete (7) años

seguidos y nueve (9) Cohortes, la inscripción alcanza al 39% del total histórico de la matrícula. Lo que sucedió es que ya habían transcurrido los tres primeros años desde la inauguración de la primera Cohorte de Licenciatura en el año 1997 y las sucesivas cohortes que marcaron un ritmo “enloquecedor” para el equipo de trabajo docente y la coordinación académica.

Ahora el contexto socio político era algo diferente. Los tiempos históricos fueron cambiando. El país tenía un nuevo gobierno nacional y había cambiado además la configuración del gobierno provincial y local. Hay que recordar que al asumir el 10 de diciembre de 1999 la presidencia Fernando de la Rúa, la recesión se hacía sentir fuerte dejando una sensación colectiva de contracción económica y de inestabilidad política que hacía presagiar lo peor. Pero la renuncia del vicepresidente de la Nación Carlos “Chacho” Álvarez en octubre de 2000, terminó por materializar el descontento y la crisis política. La Universidad Nacional de Río Cuarto no estuvo ausente en tales acontecimientos, sintió el golpe de tal forma, que los dos años subsiguientes a la gravísima crisis de gobernabilidad provocada por la renuncia del gobierno nacional, sumada a la macro devaluación de la moneda local, la confiscación de los depósitos bancarios, la puesta en circulación de pseudo monedas provinciales por el gobierno del presidente Eduardo Duhalde, entre otros tantos conflictos sociales y ritmos internos organizativos de la Licenciatura, coadyuvaron seguramente para que no se abrieran nuevas Cohortes. A este punto, aparece durante los años 2001 y 2002, la primera ruptura histórica en el proceso continuado de apertura a nuevas cohortes.

Sin embargo, se produjo un gran rebote de matrícula en el año 2003, al volverse a gestionar la apertura de nuevas cohortes, que luego volvió a decrecer paulatinamente hasta llegar al año 2007, en que se vuelve a interrumpir la apertura de nuevas cohortes de Licenciaturas Extraordinarias.

La última cohorte fuera de la ciudad de Río Cuarto, se dictó en la ciudad de Villa Dolores en el año 2003-2004. Ya por ese entonces empezaron a aparecer algunos cuestionamientos dentro de la misma Universidad Nacional de Río Cuarto, sobre el modo de gestión de las ofertas educativas fuera de la ciudad. Algunas voces críticas empezaron a tomar fuerza y alertaban sobre la venta de servicios educativos a terceros, como un negocio impropio de la actividad académica de una Universidad Nacional, pública y gratuita. En este nuevo escenario socio-político y educativo, no sorprendió a nadie, que a partir del año 2007, se suspendieran las ofertas de licenciatura de la UNRC fuera de la ciudad. El detonante histórico apareció con las tensiones que se produjeron al interior del Consejo Superior, acerca de la apertura de una sede de la Facultad de Agronomía y Veterinaria en la ciudad de Villa Carlos Paz.

Sumado a todo lo dicho, el 5 de diciembre de 2007, durante una prueba en la que se pretendía extraer aceite de los vegetales, aconteció el mayor siniestro en la historia de la UNRC, cobrándose la vida de 6 personas, entre ellos 1 estudiante. Esta tragedia nunca antes vivida en la vida universitaria, cristalizó un problema político de gobierno y de toma de decisiones de dimensiones impensadas, cuya grieta no ha podido ser cicatrizada hasta el momento.

III-Etapa de Consolidación. Del año 2007 al 2015.

- * IX Cohorte en la UNRC. Río Cuarto. Año: 2010.
- * X Cohorte en la UNRC. Río Cuarto. Año: 2011.
- * XI Cohorte en la UNRC. Río Cuarto. Año: 2012.
- * XII Cohorte en la UNRC. Río Cuarto. Año: 2013.
- * XIII Cohorte en la UNRC. Río Cuarto. Año: 2014.
- * XIV Cohorte en la UNRC. Río Cuarto. Año: 2015.
- * II Cohorte en Villa Dolores (Prov. de Córdoba). Año: 2015.

Durante los años 2007 al 2009, no se abrieron nuevas cohortes, ni en la ciudad de Río Cuarto ni afuera de ella. Fue un período de fuerte repliegue enmarcado, sobre todo, por el desacople de las políticas de gestión de la Facultad de Ciencias Humanas y la ausencia de motivaciones fuertes por parte de las autoridades y del colectivo de docentes del Departamento para impulsar con fuerza la reapertura de la Licenciatura en Educación Física.

A pesar de ello, el repliegue, permitió darle un nuevo impulso y una nueva configuración a la Licenciatura a partir del año 2010. Como se puede observar entonces, el quiebre de la tendencia negativa se dará recién en el 2010. La sequía había cesado. Apareció la novedad. Se aprobaba la reapertura de la Licenciatura pero ahora incorporado dentro del ciclo de formación permanente. Desde el año 2010 hasta el 2015 inclusive, se han abierto siete (7) Cohortes nuevas de Licenciaturas en la UNRC y una nueva cohorte en la ciudad de Villa Dolores, que cuenta con el financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación (SPU).

Esto supuso un cambio en muchísimos sentidos. El primero es que se abandonaba su carácter de apertura extraordinaria y se incorpora de manera plena y permanente a la oferta del Departamento de Educación Física. En segundo lugar, que se hicieron cargo de su dictado, los propios profesores del Departamento que daban clases en la carrera del Profesorado de Educación Física. Dejaron de participar algunos docentes provenientes de otros departamentos. En tercer

lugar, se cambiaron los días de cursado, saliendo del esquema de fines de semana. Y una nota de color no menos significativa, la aprobación de la reapertura de la licenciatura se hizo sin ninguna asignación de presupuesto. Esto supuso acumulación de tensiones y roces entre el cuerpo docente, la Dirección del Departamento y las Autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas.

Hay que decir que la incorporación de la Licenciatura como carrera estable dentro de la oferta ofrecida por el Departamento de Educación Física a partir del año 2010 hasta la actualidad, no ha logrado recuperar su capacidad de movilización, innovación y entusiasmo de las etapas anteriores. En seis (6) años y siete (7) Cohortes abiertas, apenas logra exhibir un 10% del total histórico de la matrícula de inscriptos. Es más, desde el año 2013, se observa un incremento en la matrícula de inscriptos, ayudada por la decidida instrumentación de políticas de ayuda a la finalización de la carrera para estudiantes avanzados de otras cohortes anteriores que nunca presentaron su Trabajo Final, o bien, que debieron abandonar por diversas circunstancias a pesar de tener gran parte de la carrera cursada y aprobada. Estos alumnos aparecen nuevamente en el sistema como inscriptos.

Una carrera que importa

Después de todo lo dicho, queda por mencionar el dato más importante. El dato excluyente, ese, que por sí solo habla de la importancia histórica de la carrera de la Licenciatura en Educación Física de la UNRC. Y es que a lo largo de dieciocho años de existencia, veintidós cohortes abiertas con todo lo que eso conlleva de organización y desarrollo, con mil ochocientos cincuenta y cuatro (1854) alumnos inscriptos de todo el país, cursando además en sedes situadas en tres provincias argentinas diferentes (Córdoba, San Luis y Santa Fe), al día de la fecha esta carrera de grado ofrecida por el Departamento de Educación Física, puede exhibir un hito histórico e imponente.

Esta oferta académica soñada y llevada a cabo por compañeros docentes locales, ha permitido nada más ni nada menos que se puedan graduar más de un millar de licenciados en Educación Física. Sí, al día 22/10/2015, exactamente son exactamente mil dieciocho (1018) nuevos licenciados.

Este dato la convierte en la Carrera de Licenciatura de mayor envergadura histórica de toda la UNRC. Es decir, aquella que ha producido la mayor cantidad de títulos de licenciados a lo largo de toda la historia de la Universidad.

Para dimensionar mejor este dato, podríamos decir por ejemplo, que la oferta de licenciatura de la Facultad de

Ciencias Humanas que le sigue en cantidad de graduados es la de Psicopedagogía con setecientos setenta y uno (771). Y si tomamos en cuenta a todas las Facultades de la UNRC, la que más se acerca es la Licenciatura de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas, con poco menos de 300 graduados desde el año 1991 (Fuente: Estadística SIAL/UNRC).

Ahondando un poco más sobre las tasas de graduación, se podría decir que las universidades argentinas están por debajo de la media internacional, aunque toda comparación supone la complejidad del contexto. Como promedio nacional, en las universidades argentinas, finalizan sus estudios de grado universitarios, apenas tres de cada diez ingresantes (Informe publicado por el Centro de Estudios de Educación Argentina-CEA, años 2003 a 2012).

La Licenciatura en Educación Física de la UNRC exhibe un porcentaje de graduación que casi duplica a la media nacional. Según los datos oficiales de la UNRC, se ha graduado el 55% de los alumnos históricos inscriptos. Lo que equivale a decir, que si en la media nacional de universidades se gradúan tres de cada diez, aquí se han graduado casi seis de cada diez inscriptos.

EDUCACIÓN FÍSICA y LEGITIMACIÓN académica

Una de las demandas y necesidades más concretas que se le han presentado a la Educación Física latinoamericana para legitimarse académicamente en las diferentes universidades ha sido la de mostrar una mayor producción científica y proyectos de investigación, los cuales deben dar respuesta del conocimiento sobre el moverse humano desde la propia experiencia y saberes disciplinares.

Sin embargo, al observar el proceso de teorización del capital cultural de las prácticas disciplinares, nos encontramos con un panorama epistemológico contradictorio. Las teorías para muchos profesionales del área “no funcionan” y no alcanzan a dar respuestas a la novedad del imprevisible pedagógico. Los principales referentes históricos de la Educación Física argentina hasta la década del ochenta se nutrían con las teorías dominantes provenientes de Europa, en especial aquellas que lograban ser traducidas al español. Tanto Brasil como Portugal, constituían un obstáculo insalvable y desalentador, no sólo por los prejuicios eurocéntricos, sino especialmente por el desconocimiento del idioma y de la idiosincrasia diferente. A partir de finales de los ochenta, se inició progresivamente un acercamiento a las producciones teóricas brasileñas, en especial por la traducción de algunas obras al español de profesionales del sur del Brasil. Se produce así en el ámbito

disciplinar un giro reflexivo de la Educación Física que intenta legitimarse ahora desde producciones autónomas empezando a romper las fronteras del colonialismo etnocentrista de las ciencias naturales, en especial, las biomédicas; y además se arriesga a empezar a dar la espalda al monopolio español de traducción de obras del resto de Europa.

El hecho fue muy significativo y alentador para la construcción y legitimación de una identidad latinoamericana común más cercana a las Ciencias Sociales (Castellani Filho, 1988). En tal sentido, las producciones teóricas de la UNRC, tienen diferencia notables por ejemplo con las de la UNLP, que estuvo durante mucho más tiempo vinculada históricamente con referenciales europeos. Aquí en esta región geográfica del centro del país, por cuestiones de cercanía personal con ciertos autores de la tradición brasileña, el proceso de acercamiento se hizo más palpable. Dichas teorizaciones que respondían en su origen a los procesos de constitución y afianzamiento de la Educación Física brasileña, provocaron tensiones y rupturas en los planteos disciplinares, curriculares y profesionales dominantes del área en Argentina. Tensiones que por otro lado, fueron muy fecundas para la profundización del campo disciplinar y, sobre todo, para el acercamiento con referentes brasileños y de otras partes de Sudamérica.

REFLEXIÓN FINAL

No cabe ninguna duda que la Licenciatura en Educación Física de la UNRC, es un hito histórico en la conformación del campo disciplinar que dejó huellas visibles en el camino identitario del colectivo de profesionales, como en la agenda de temas y problemas académicos.

Analizar a lo largo de la historia, una oferta educativa tan importante es, al mismo tiempo, dar inicio a un nuevo acontecimiento de intervención epistemológica en pos de la reconstrucción de los fundamentos del campo académico. Al mismo tiempo, significa introducir un corte, una fisura, un atajo para que genere nuevas alternativas en la comprensión de las formas dominantes (tradiciones) que adquieren los sentidos otorgados a la investigación en Educación Física.

Sólo resta decir y elevar nuestra voz de reconocimiento para todos los hacedores de esta feliz iniciativa. Para los organizadores, las autoridades que hicieron posible su irrupción en la oferta académica de nuestra querida Universidad Pública de Río Cuarto. Para los docentes, estudiantes y todas aquellas personas, que de alguna forma formaron parte de esta feliz iniciativa. Vaya nuestro sentido y humilde reconocimiento a todos ellos.

Y por último, dejando abierta esta sentida huella en la historia reciente de la Educación Física, nos aventuramos a

proponer tanto a docentes y estudiantes de esta nueva generación, la iniciativa de apertura constante de nuevas carreras y ofertas educativas. Necesitamos construir nuestra propia historia, en el permiso de la ruptura de lo dicho, la distancia y la transgresión de las reglas del decir, para que el lenguaje de los futuros egresados en Educación Física se rehaga desde la experiencia íntima y autónoma de lo que viene siendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellani Filho, L. (1988) *Educacao física no Brasil: a historia que nao se conta*. Campinas, Papirus.
- CEA (2015) *Hay más estudiantes y egresados, pero crece la desigualdad*. Universidad de Belgrano, Informe Año 4, N° 33. Bs. As.
- Centurión, S. (1997). *Educación Física y Universidad. Formación y Práctica. Un Camino entre el Oficio y la profesión*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto
- Di Capua, A. (2010). “Desafíos y encrucijadas de la formación docente en el marco de una educación física “que viene siendo””. En S. Centurion, I. Rivero, V. Picco, S. Oviedo, & V. Gilleta (coord.), *Investigaciones en la Educación Física que viene siendo* (págs. 37-51). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto
- Ducart, M. (2008) “Repensar la identidad de la Educación Física”. *Apunte de cátedra*, UNRC.
- Fensterseifer, P. (2001) “Educación Física y Epistemología: Conocimiento, epistemología e intervención”. *Revista Gymnos*. Año 2 – N° 2. Bs. As.
- García Antonio. (2013) “*Historia del IPEF de Córdoba. Una mirada desde los antecedentes a la actividad académica*” Córdoba. Argentina.. Editorial IPEF
- Ron, O. (2013). “¿Qué es la educación física? Características, lógicas y prácticas”. En G. Cachorro, y E. Camblor, (Coord.), *Educación física y ciencias. Abordajes desde la pluralidad* (págs. 207 -214). Buenos Aires, Biblos
- Scharagrodosky y Aisenstein (2006), *Tras las Huellas de la Educación Física Escolar*, Bs. As. Prometeo

24.

Tensión CONSERVACIÓN–TRANSFORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

*Sandra Ortiz*¹

Presentación

En este escrito se pretende estudiar desde enfoques críticos del campo de la sociología y sociología de la educación cómo se dirimen entre la conservación y la transformación las prácticas universitarias. Se las concibe en tanto construcción, a ser desentrañada, interpelada, analizada, pero siempre con la certeza que el ejercicio teórico – empírico se realiza desde un lugar, desde posicionamientos.

Se intenta reconocer la práctica docente en tanto construcción teórica, rompiendo así con aquellas consideraciones que la reducen sólo a su dimensión técnico - instrumental; reemplazando de este modo visiones fragmentarias por abordajes complejos y contextualizados.

La práctica docente en tanto práctica social tiene como escenario los contextos del aula, la institución y la so-

¹ Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. sortiz@hum.unrc.edu.ar

ciudad, contextos que se interrelacionan como campos en tensión, con sus contradicciones, negociaciones, conflictos y luchas entre dos fuerzas: conservación y transformación.

Asimismo, es necesario tener en cuenta la historia social de los problemas, objetos e instrumentos usados. Esta historia social del trabajo de construcción conduce a observar los procesos de constitución de temáticas y problemáticas. Por esta razón es que el presente trabajo pretende ir en esta dirección del reconocimiento de la historicidad de los procesos.

Para ello nos valemos de las “*cosas dichas*” por los docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto en dos momentos: 1998 y 2007 y nos formulamos interrogantes problematizadores hoy 2016.

INTRODUCCIÓN

Transitamos tiempos de pobreza: heterogéneas, violentas, sutiles. El trabajador, el artista, el niño, el viejo, la mujer son atropellados en su dignidad humana, se los enajena de la posibilidad de acceso a bienes materiales y simbólicos. El hambre, el llanto y la lágrima se reúnen en un común denominador: cultura de la desesperanza.

Continuar este comienzo de esbozo de un diagnóstico social actual, nos podría llevar por los caminos sinuosos de una catarsis suicida, por la secuenciación de nuestros dolores, por el morbosos abanico de las miserias humanas, o por la necesaria lectura a una realidad que grita ser interpelada, transformada.

Entre esas pobreza, a veces solemos caer quienes estudiamos ciencias sociales, -por ser sujetos sociales e históricos- se nos encarna la desesperanza y la filtramos en nuestro hacer y visión de ciencia, adoptando una perspectiva científica de descripción que olvida la crítica y la acción. Olvido ingenuo?, casual?, intencional?, peligroso?, funcional?.....olvido?

En esta preocupación conceptual y política se inscribe nuestra mirada hacia la práctica docente universitaria. Partimos de considerar que la práctica docente está cargada de significaciones políticas que la definen y orientan. Intentamos acercarnos a cómo los docentes caracterizan lo que hacen, bajo la dialéctica de la conservación y transformación, acercamiento que a su vez está mediado por nuestras propias significaciones y supuestos.

Básicamente, este escrito pretende entrelazar construcciones teórico-críticas sobre la universidad pública hoy, con informaciones empíricas de una realidad universitaria situada: la Universidad Nacional de Río Cuarto y sus docentes, en las últimas dos décadas.

Las “COSAS DICHAS” POR LOS DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Para hacer interjugar la palabra de los universitarios y ciertas conceptualizaciones, recurrimos a dos fuentes de información en dos momentos: 1998 y 2007. Y luego le formulamos interrogantes problematizadores, hoy 2016.

La primera 1998 consiste en la selección de información recabada en el marco del Proyecto de Investigación “Universidad, política, actores e imaginario social” dirigida por Miguel Boitier SECYT- UNRC, 1996 - 1998. El mismo refiere a las representaciones que los distintos actores construyen sobre sus comportamientos políticos en una universidad pública de la Argentina actual. Este trabajo contiene una etapa de indagación a la realidad a partir de encuestas semiestructuradas implementadas a distintos actores sociales universitarios.

A nuestros fines, retomamos de allí algunos datos relevantes con relación a la práctica docente universitaria y a su significación política. Esto nos permite acercarnos a la realidad con la intención de reflexionar sobre el tema de las prácticas docentes universitarias.

La segunda fuente de información, la constituye la realización durante el año 2007 de entrevistas semiestructuradas a docentes de las cinco Facultades que conforman la Universidad Nacional de Río Cuarto, teniendo en cuenta que se represente la diversidad de cargo, dedicación y antigüedad en el ejercicio de la docencia. Las entrevistas se organizaron a modo de “lectura interpretativa” sobre resultados obtenidos de la investigación citada anteriormente que operaban como disparador. Las entrevistas pretendieron actualizar lo que dicen -y no dicen- los docentes universitarios sobre sus prácticas.

Se adscribe a lo largo del presente trabajo a la concepción de “*construcción del objeto*” que Bourdieu sostiene para definir el hacer de las ciencias sociales: “*la investigación científica se organiza de hecho en torno de objetos construidos que no tienen nada de común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua.*” (1993:51-52) La selección de la problemática de estudio, su encuadre teórico, sus decisiones metodológicas y el arribo de determinadas consideraciones; son resultado de posicionamientos teórico – políticos que sitúan el trabajo. Así como se reconoce que se opta por una perspectiva teórica, en este caso la crítica, se explicita también en esta oportunidad que tampoco hay neutralidad empírica, ni ilusión de que los datos reflejan la realidad. Ni la realidad social puede capturarse, ni los datos constituyen recortes transparentes e indiscutibles de la realidad.

Por tanto, si las preguntas no son neutrales, menos podría ser el tratamiento que se le da a las respuestas obtenidas.

En esto de “construir el objeto”, se proponen a continuación categorías de análisis, que surgen de este proceso arbitrario y posicionado que pretende articular las conceptualizaciones teóricas con lo que los docentes dijeron.

Las categorías de análisis que serán utilizados son:

- Relación sociedad - universidad
- Modelo de universidad y de práctica universitaria
- Participación política
- Vigencia de la universidad pública

Las mencionadas categorías se encuentran sumamente interrelacionadas y entramadas, por ello algunas de las expresiones y conceptualizaciones que se presentan para unos son también válidas para otros. Es decir, la división en tópicos se realiza con fines analíticos y organizativos, por lo que no intenta ser excluyente ni acabada.

De esta manera, se procede a su desarrollo:

RELACIÓN SOCIEDAD - UNIVERSIDAD

De la lectura de las entrevistas se desprende que la mayoría de los docentes consideran que la universidad refleja las condiciones actuales de la sociedad y que por lo tanto, es portadora de muchas de las problemáticas sociales.

“...La pérdida de los ideales y de la lucha colectiva en la sociedad ha impactado fuerte en la universidad. Juntarse no vale la pena, no se consigue nada, para qué, eso no sirve, son todos corruptos...”

Docente de Fac. Cs. Humanas

“...se entremezcla todo, es un problema económico universidad-país, donde tenés que pelear hasta por la plata de una canilla, tanto en tu casa como acá”

Docente de Fac. Cs. Exactas

“...todas la organizaciones de la sociedad civil están venidas a menos, la gente participa cada vez menos. La desilusión, el desencanto que se lee en los libros es palpable en cualquier iniciativa que uno tenga al convocar gente para participar en algo; la gente no quiere, no le interesa, no tiene tiempo...”

Docente de Fac. Cs. Humanas

“...El que milita adentro milita afuera...”

Docente de Fac. Cs. Económicas

“...Es que la situación económica de la universidad en este momento es muy particular...”

Docente de Fac. Agronomía y Veterinaria

De estas expresiones pareciera desprenderse que la

relación que se visualiza entre sociedad y universidad es de reproducción social; la universidad es ubicada en el lugar del reflejo, la conservación de cierto orden social imperante. No aparece prácticamente la posibilidad de pensar a la universidad como sede de resistencia a la hegemonía, ni como sede de alguna acción o pensamiento crítico.

Bourdieu (1984) nos dice que las escuelas (aquí el razonamiento vale para la universidad) operan como instrumentos que aseguran la continuidad de la estructura social con sus diferencias inherentes. Las instituciones educativas reproducen la estructura de clases sociales, las relaciones sociales de producción y también la división social del trabajo. Para asegurar esta reproducción planteada en términos económicos de una estructura social diferenciada, también se produce una reproducción cultural mediante distintos mecanismos y dispositivos; y es allí donde la escuela y la universidad sirven como reproductoras de la ideología dominante.

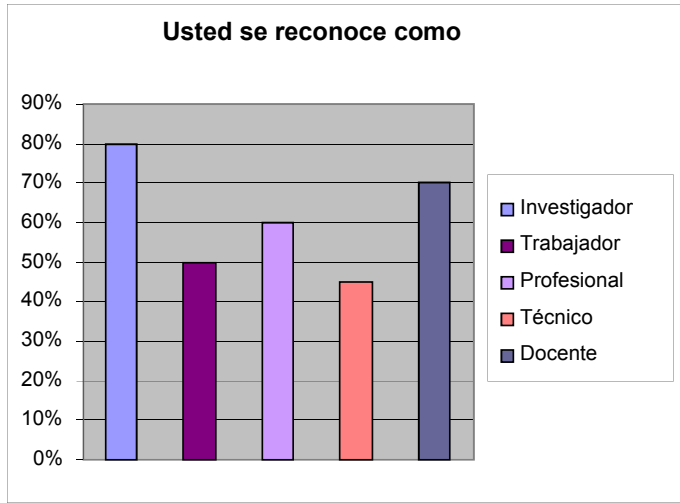
En el mismo sentido Hidalgo (1992) señala que puede ocurrir que la actividad de la universidad quede determinada, subordinada a los requerimientos del sector productivo y pierda la capacidad para decidir qué investigar y qué enseñar, qué trabajador intelectual formar, ya que se hace cargo de las demandas del mercado. La universidad se convierte en una institución funcional a la sociedad y el universitario en funcionario, perdiendo su capacidad de transformación y modernización de la sociedad. (Hidalgo, 1992:87-88).

Frente a ello nos preguntamos, en esta actualidad 2016: ¿esta visión reproductorista de la universidad conduce a perpetuar cierto conformismo tranquilizador sobre la relación con la sociedad?, ¿se advierte desde una mirada crítica?, ¿no hay lugar para reconocer desde la universidad alguna fisura, alguna grieta, frente al modelo hegemónico?

MODELO DE UNIVERSIDAD Y DE PRÁCTICA UNIVERSITARIA

A partir del análisis e interpretación que los docentes realizan del gráfico 1, encontramos una fuerte tendencia a definir el quehacer universitario en términos de investigación, otorgando preeminencia a estas tareas por sobre las de docencia. Esta preferencia manifestada en 1998 se mantendría (o se profundizaría) según señalaron los docentes entrevistados.

Grafico N°1



Fuente: Proyecto de Investigación “Universidad, política, actores e imaginario social”. M. Boitier SECYT- UNRC, 1998.

“El reconocimiento de la gente que labura acá pasa por la cantidad de papers publicados, la cantidad de congresos que tenés, la participación en los proyectos, entre otros; pero la tarea docente no va, cuando vos vas a rendir un concurso se evalúa lo anterior y por eso es que la mayoría se reconoce como investigador. Creo que si esa encuesta la haces hoy, el porcentaje de investigador aumenta.”

Docente de Fac. Agronomía y Veterinaria

“Me parece que lo políticamente correcto es considerarse primero docente y luego investigador, pero en la práctica esto se invierte.”

Docente de Fac. Cs. Humanas

Se evidencia una tendencia que manifiesta a la universidad entendida como centro de producción científica, lugar de formación profesional específica, universidad – empresa; es decir, centrada en lógicas del mercado, en la oferta – demanda y en la mercantilización de la educación.

En este sentido, la sociedad argentina, caracterizada por el modelo capitalista dependiente, bajo la fachada del neoliberalismo impregna a la universidad una lógica mercantilista y una dirección hacia la concreción de metas eficientistas, propias de una universidad de tipo profesionalista.

“Cada vez se agregan más ritos a la tribu, que hay que cumplir para pertenecer. Estudiar y que no se note, para que? Tiene que ser un curso que de créditos y diploma para después ponerlo en el formulario de categorización. Escribir clase no tiene valor, escribir

un paper y publicarlo, y con referato. Estos ritos van oprimiendo las energías...Estamos entrapados en un sistema sumamente perverso.” Docente de Fac. Cs. Humanas

“La exigencia de hacer investigación es mucha, la presión de la evaluación constante, la presentación en congresos, los Incentivos (que también significan una cuestión de sueldo). Todo el tiempo que uno dedica a esto, a veces hace desvirtuar u olvidar que la función de uno es la docente.” Docente de Fac. Cs. Exactas

Ornelas Navarro (1982) plantea la disociación cada vez mayor de la universidad respecto a la sociedad. La enseñanza universitaria es enajenante ya que produce formas fragmentadas de saber, acentúa la especialización, la investigación no tiende a resolver los problemas concretos de las grandes mayorías sociales y los estudiantes y profesores se van separando cada vez más del resto de la sociedad, reproduciendo de este modo el mito de que el trabajo intelectual debe recompensarse más que el manual y por lo tanto, alejándose del trabajo productivo (Ornelas Navarro, 1992;p.29).

En referencia a esta distinción del trabajo manual e intelectual y las relaciones de poder y subordinación que traen aparejadas, los docentes advierten que la categoría de trabajador fue la menos escogida y señalan:

“Creo que es una cuestión de prestigio. Hablar de trabajador es asociarse a una masa, igualarnos para abajo. Es más, si la pregunta no hubiese estado categorizada creo que sería menor el porcentaje que se reconocería como trabajador profesional-técnico. Por la formación que tenemos por ahí tendemos a pensar que lo técnico es solo lo manual...También tiene que ver con la valorización cultural que se nos hace, cuestionando que no producimos nada y entonces no trabajamos.” Docente de Fac. Cs. Humanas

“Hay una necesidad de estos trabajadores universitarios de diferenciarse del trabajador como tal. Me parece que allí entraría en juego el status, el poder simbólico. El docente universitario prefiere definirse como docente o investigador antes que como trabajador porque esta categoría lo baja a un escalón inferior. Da más chapa decir que soy profesor universitario.” Docente de Fac. Cs. Económicas

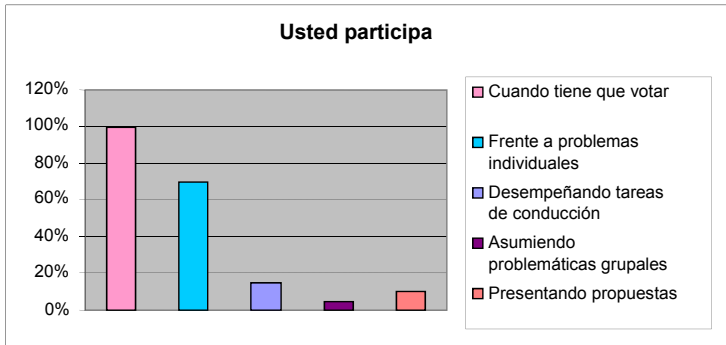
Frente al consenso de que se trataría de una universidad de tipo profesionalista, que privilegia la producción de conocimiento “cientificista” en detrimento del quehacer docente y aún más del reconocimiento del rol de trabajador, cabría preguntarnos, hoy 2016: ¿esa investigación está orientada hacia la conservación del orden establecido al interior de la universidad o a la búsqueda de alternativas para generar cambios?

Las políticas universitarias crean condiciones que producen reconfiguraciones de las prácticas académicas, la relación universidad empresa privada; el sistema credencialista; el eficientismo pragmático; las nuevas jerarquías científicas con los sistemas de categorizaciones docentes; la falsa promoción de la investigación encuadrada desde la política de los incentivos, todas ellas se presentan como las características claves de la universidad pública descrita tanto por los estudiosos del tema cuanto por los propios docentes universitarios.

PARTICIPACIÓN POLÍTICA

En las respuestas de los docentes a la encuesta de 1998, acerca de la participación se observa que la mayoría lo hace cuando tiene que votar, presentando propuestas, respondiendo a la convocatoria de las autoridades y frente a problemas individuales. Los porcentajes más bajos se encuentran en participar asumiendo problemáticas grupales y presentando propuestas.

Gráfico N° 2.



Fuente: Proyecto de Investigación "Universidad, política, actores e imaginario social" M. Boitier SECYT- UNRC, 1998.

Frente a ello, los docentes consideran lo siguiente:

"Cuando hago el cálculo no me cierra por ningún lado, podría usar el tiempo para otras cosas, los logros, la retribución concreta en mi recibo de sueldo. También uno piensa que los que participan algún beneficio sacan sino no seguirían ahí.

Tiene que ver con esta cuestión de ser egoísta, porque quien está en una organización se motiva más si está en una posición predominante que secundaria, porque se puede apropiarse de los beneficios de la imagen y el prestigio." Docente de Fac. Cs. Económicas

Las palabras de los docentes se orientan en general a desestimar el valor de la participación por diversas razones.

En este caso el rédito material o simbólico que provoca participar o no participar, ligado a su vez con el individualismo hace que los sujetos universitarios renuncien o no se planteen la participación ni como necesidad política, ni como comportamiento cotidiano. Por el contrario, la participación es algo que no sólo no tiene relevancia político-institucional, sino que además insume tiempo, energía a cambio de nada o de que la cosa quede igual.

La mercantilización de los comportamientos universitarios, pareciera no dejar escapar tampoco aquello atinente a la participación política. Si hay algún tipo de “beneficio” individual se podría destinar algún “costo”.

El individualismo propulsado por el modelo empresarial se incrementa con la crisis de lo político y la incertidumbre generada por las consecuencias nefastas de la ruptura de toda referencia colectiva y lazos de solidaridad. Este modelo encarna transformaciones en las relaciones individual / colectivo. Durante un largo tiempo la referencia a lo colectivo fue un medio fundamental para la satisfacción de las necesidades individuales. Hoy el porvenir parece cada vez menos ligado a un destino común. Con lo cual la participación quedaría atrapada en esta tensión individual / colectivo, inclinándose hacia el primer polo.

El proceso de individualización de la sociedad moderna registra diversos momentos. Si el individuo moderno reclamaba por sus propios derechos, lo hacía siempre en el marco de reglas colectivas. La cultura posmoderna, en cambio, inaugura un perfil inédito de los individuos en sus relaciones con él mismo, con su cuerpo, con el “otro”, con el mundo y el tiempo. Es un individualismo propio del capitalismo, avalado por la sociedad de consumo. La cuestión del individualismo no resulta menor si consideramos que toda propuesta de recomposición o transformación hacia el fortalecimiento de la democracia deberá considerar al sujeto colectivo.

En otro sentido, aunque se relaciona con lo anterior, los docentes expresan con cierta resignación el hecho del descreimiento y apatía, en el que fueron cayendo, ya sea por decisión propia o por presiones.

“Yo me siento bastante defraudada...Uno no deja de sentir que la institución todavía tiene deudas; seguimos casi sin reclamarlas o bajando los brazos en los reclamos.

También es cierto que no están claros los canales para reclamar. Yo sabría qué reclamar pero no sé por dónde reclamar”. Docente de

Fac. Cs. Humanas

Algunos docentes sostienen que la participación en manos de aquellos universitarios que saben cómo moverse, que conocen cómo hacer llegar sus reclamos, mientras que

otros tantos desconocen los mecanismos y estrategias eficaces para lograr alguna concreción de su participación. Se rutiniza, se tecnocratiza el ejercicio de la participación.

“Esta concepción se articula con el proceso de tecnocratización de la participación y por ende de la democracia, que puede advertirse en algunos ámbitos de la UNRC donde se convierte en el lugar de privilegio de los técnicos especializados, con trayectoria, en el cual el universitario “común” pasar a ser “extranjero”.” (Baigorria, Ortiz, 2005)

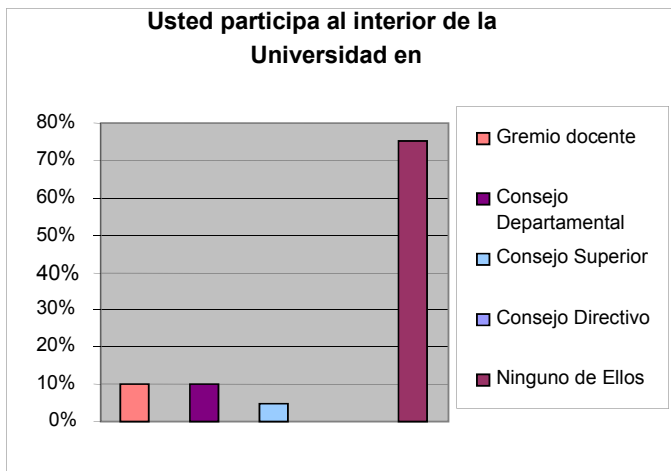
Esto trae aparejado muchas consecuencias, por ejemplo que no se discutan las cuestiones políticas y sociales de la educación, ni mucho menos la práctica docente como fenómeno social, en el ámbito de la universidad. Las discusiones están ligadas a sus aspectos técnico - pedagógicos o instrumentales, que a su vez quedarían en manos de los especialistas.

Hoy 2016 reflexionamos: el definirse como universitario - académico, despolitizado sería la concreción de este propósito de desvincular al sujeto del aparato estatal y de todo accionar político - social. Con esto el sujeto concreto convencido de su neutralidad se retrotrae a lo individual y privado, sin advertir que está siendo partícipe y colaborador en la prosecución del modelo pues no acciona en él para su modificación, se “ausenta” de la lucha otorgando espacios a la clase dominante anclada en el Estado.

*“Hay luchas pero más bien corporativas, y sigue privilegiándose el individualismo.
Se tejen trenzas, donde pesan más los nombres propios que las funciones o roles. Este imaginario de que se trata de una escalera y hay que subirla como se pueda.” Docente de Fac. Cs. Humanas*

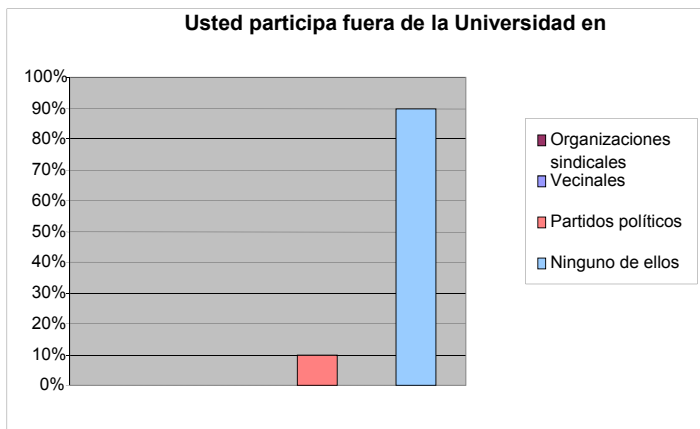
Situemos la temática de la participación no sólo en el escenario de la universidad y veamos cómo los docentes la visualizan en el contexto social.

Gráfico N° 3.



Fuente: Proyecto de Investigación “Universidad, política, actores e imaginario social” M. Boitier SECYT- UNRC, 1998.

Gráfico N° 4.



Fuente: Proyecto de Investigación “Universidad, política, actores e imaginario social” M. Boitier SECYT- UNRC, 1998.

“Me parece que del 98 a ahora, la tendencia no ha cambiado. No me extraña que ni adentro ni afuera la gente no participe. Adentro medio que se participa porque estás obligado, alguien tiene que dirigir el departamento, alguien tiene que dirigir la facultad o la universidad. Pero de nuevo, siempre es la misma gente la que está dando vueltas y cada tanto aparece alguien nuevo.” Docente de Fac. Agronomía y Veterinaria

Las organizaciones sociales intermedian entre los individuos y el conjunto de la sociedad, forman parte de un tejido social que genera condiciones para la participación en los asuntos comunes, si estas organizaciones se debilitan la democracia se debilita con ellas, e incluso se compromete la capacidad de la sociedad de continuar su permanente construcción. En este sentido, los docentes en su mayoría, expresan que el debilitamiento en la participación es rasgo que trasciende los límites de la universidad.

Es preocupante puesto que la participación supone un requisito imprescindible para el funcionamiento democrático de una institución en particular y la sociedad en general. En el caso de la Universidad, la participación de los diversos sectores involucrados debería representar una vía para garantizar su democratización, pero también para sostener la propia autonomía universitaria, entendida como un instrumento básico para el mantenimiento de las funciones propias de la Universidad.

VIGENCIA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Cuando los docentes hacen referencia al interjuego transformación-conservación brindan respuestas heterogéneas, ya que cada uno lo interpreta no solo desde distintas ópticas sino que lo remite a diferentes dimensiones.

“Es una forma de vida, no me puedo abstraer de que soy docente, elegí eso. Uno lo vive así. Soy bióloga, soy docente, y en distintas situaciones de la vida cotidiana asumo formas y actitudes que son las de mi formación” Docente de Fac. Cs. Exactas

“Esa sería la transformación que yo sufrí después de treinta años, donde ni la universidad ni el departamento son lo mismo que eran antes, hubo una transformación toda.” Docente de Fac. Agronomía y Veterinaria

“Este modelo de universidad es muy difícil que se pueda conservar tal cual como está, necesita una transformación en términos de hacer más eficiente el uso de los recursos del estado, esto tiene que ver puntualmente con la cuestión de que la educación debe ser pública, libre y gratuita pero para quien demuestre que la puede aprovechar y devolver en beneficio para el país. Concretamente aquel que quiere ir de turista a la universidad o a conocer gente, que pague un arancel como lo haría en cualquier otra universidad; porque la universidad es un derecho pero ese derecho hay que ganárselo en el buen sentido. Sé que es una opinión antipática para muchos, pero cada vez que asignamos mal un recurso lo estamos sacando de otro lado en donde podría estar mejor asignado. El modelo necesita una redistribución de recursos que premie y privilegie la eficiencia, la excelencia, tanto en docentes como en alumnos.” Docente de Fac. Cs. Económicas

“A nivel individual hay mucho de transformación, en el sentido de preparar las clases, de búsqueda, de innovación. Pero a nivel macro estamos conservando un sistema y unas modalidades institucionales que son conservadoras. Habría una situación un tanto paradójica allí, entre lo que uno hace en la práctica cotidiana y sirve para alimentar al sistema. Innovamos en lo micro pero para sostener una macro estructura.” Docente de Fac. Cs. Humanas

Nuestros interrogantes actuales (2016) podrían por: ¿todos los universitarios están preocupados por la vigencia de la Universidad pública, en tanto posicionamiento ideológico que sostiene y reivindica un modelo de Estado encargado de garantizar la educación pública y por ende la universidad o, por el contrario, la inquietud reside en que se pone en jaque el ámbito laboral y por tanto las condiciones salariales?

Nos preguntamos cómo es que estos algunos actores universitarios, que en su práctica cotidiana avalan y ejecutan mandatos de un modelo socio-político neoliberal, son portavoces de una defensa acérrima de la universidad pública. ¿No habría aquí contradicción ideológica?

¿No será que esa reivindicación, en lugar de anclarse en un posicionamiento ideológico crítico, tendrá que ver con una defensa corporativa de un espacio laboral que se ve amenazado por los vientos de un neoliberalismo que castiga precarizando y flexibilizando las condiciones de trabajo? En el caso del docente asumirse como trabajador no constituye una mayoría, por lo que se podría pensar que no se encontraría identificado con un discurso que reclame por sus condiciones de trabajo, aunque en verdad ése sea su problema.

A algunos docentes les quedaría más cercano el hecho de apropiarse una vez más de la expresión “crítico- progresista” y así embanderarse en ella para salir airoso en la defensa de la universidad pública, cuando inclusive a la hora de definirse en otras esferas sociales optan por alguna de las versiones privatistas que aportan “eficiencia y calidad”

Intentando expresar este razonamiento en palabras de Bourdieu, partimos de concebir al espacio universitario en tanto campo y sus agentes como portadores de un habitus. Así, las relaciones objetivas de fuerzas y luchas de posiciones, por la conservación o transformación, se orientan a la permanencia o potencial acumulación de capital material o simbólico

Frente a ello nos preguntamos cómo, desde un habitus conservador que tiene más que ver con un arbitrario cultural acorde al pensamiento y modelo neoliberal hegemónico que se torna cuerpo en la ejecución cotidiana de prácticas profesionalistas, se podría hacer un planteo crítico e ideológicamente opuesto a la lógica dominante.

¿Cómo se entiende que en el momento de argumentar la vigencia de la universidad pública, algunos docentes expon-

gan razones ligadas a la gravedad de la situación social actual, se refieran a los avatares que sufren los trabajadores (no ellos, otros) e inclusive hacen alusión a los sectores populares, hasta algunos más atrevidos hablan de la “universidad del pueblo” o de “los trabajadores”; si ellos mismos sostienen que la misión de la universidad es la producción de conocimiento científico y casi ni aparece el brindar respuestas a las demandas de los sectores populares?

También se presenta como paradoja el hecho de que su capital científico tendría como contenido mayoritario una producción e investigación científica de corte prácticamente positivista, esto es que procura casi plena neutralidad; cuando al mismo tiempo al defender la Universidad pública manifiestan la relevancia social de sus producciones. Nos llama también la atención ser testigos de argumentaciones casi político-partidarias, cuando ellos mismos expresan tener una valoración negativa de cualquier expresión política.

¿Será que hay una modificación sustantiva de sus habitus y prácticas?, ¿será que la misma se ajusta a un cambio radical de la lógica del campo universitario? O serán reestructuraciones que los habitus están poniendo a disposición a fin de reasumir y/o reasegurar su posición en el campo?

Para seguir pensando sobre “LO DICHO” en 1998, “LO LEÍDO” en 2007 y “LO PREGUNTADO” HOY 2016

El escrito transcurrió en torno a la reflexión acerca de cuál es nuestra tarea en la universidad, ¿qué tipo de docente universitario somos? Un mediador de la imagen social y del habitus, un docente cómplice en términos de Bourdieu (1990) que impone arbitrarios culturales, un intelectual difusor de ideología, un docente intelectual orgánico a la clase dominante en términos de Gramsci (1972), un conservador que legitima el statu quo, un docente funcionario que adhiere al proyecto dominante? (Tamarit, 1996) Qué posibilidades tenemos de constituirnos en docentes críticos, intelectuales transformadores en oposición a la dominación y denunciando la situación social desigual e injusta existente, desarrollando acciones contrahegemónicas y colaborando en la formación de conciencias críticas? Recuperamos las preguntas de Paulo Freire: a favor de qué y de quienes orientamos nuestras prácticas, para a partir de allí pensar y construir colectivamente alternativas aprovechando las fisuras que nos ofrece la realidad socio - educativa universitaria.

La pregunta violenta certezas, ataca verdades absolutas, abre caminos, profundiza el andar. La pregunta cristaliza el principio del inacabamiento tanto del conocimiento, cuanto de los sujetos y de su realidad. Abrir con preguntas genera

inquietud, despierta la curiosidad de quienes queremos seguir comprendiendo nuestro mundo; llevar adelante el proceso de estudio guiado por preguntas enciende el constante motor de la búsqueda y cerrar con nuevas preguntas nos obliga a volver a abrir...

Los docentes se reconocen en gran medida como docentes -investigadores y profesionales que se capacitan en una profesión con tendencia técnica. Recuperando escasamente su lugar de trabajadores. No se logra desentrañar si le otorgan al trabajo una dimensión política o bien se lo elige por homologarlo al empleo, con lo cual estaríamos frente a significaciones diferentes. De todos modos, se observa más la vinculación de la práctica docente con una tarea técnica específica, individualista, neutra, apolítica y de ninguna manera se vislumbra el rol de intelectuales transformadores en el sentido de Giroux (1990). Como resultado de ello hay una tendencia a creer que las fuerzas sociales tienen una vida propia, objetivos propios, capacidades propias. Esta idea de que las fuerzas sociales tienen vida propia opera como un efecto paralizante, está vinculada a lo mencionado sobre funciones sociales de la universidad.

La adhesión a una postura conservadora o transformadora, tiene que ver con una cierta concepción de universidad. La universidad como espacio cómplice, como generadora de consenso, manteniendo el statu quo y conservando el orden social vigente o como espacio crítico, promotor de transformaciones sociales.

Se otorga prioridad a la formación que prepare para las transformaciones y que además de ofrecer “recursos humanos” reconoce conocimientos, teorías, métodos, alternativas de desarrollo, innovación, técnicas. De este modo, la universidad pasa de su función de reproductora a la función de transformadora integral de la sociedad.

Por todo lo expuesto, estamos apostando fuertemente a la reconstrucción de una Universidad que desafíe el orden hegemónico a través del trabajo constante, guiado por el sueño utópico y lleno de esperanza hacia la transformación.

Nos inclinamos por comprender las prácticas docentes universitarias en la lucha cotidiana entre lo existente, lo posible y lo deseable; situadas en la encrucijada entre la desesperanza que conserva y la esperanza que transforma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. 1987 “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. En: *Cuadernos de Formación docente*. Universidad Nacional de Rosario.

- Baigorria, S y Ortiz, S 2005 *¿Participación en la actual democracia universitaria? Ponencia presentada en el V Coloquio de Gestión Universitaria de América del Sur*. Mar del Plata.
- Boitier, M. 2001 *“La ética Utópica”* Contexto de Educación. UNRC
- Bourdieu, P. 1976 “El campo científico”, en *Actes de la recherche en sciences sociales, N° 1-2*, traducción de Alonso Buch, revisada por Pablo Kreimer.
- Bourdieu, P. 1990 *El oficio de sociólogo*. Edit. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Freire, P. 1993 *La Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI. México
- Giroux, H. 1990 2ª edición *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Edit. Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México.
- Gramsci, A. 1972 *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Hidalgo, J. C. 1993 *El rol de la universidad: distintos enfoques y sus implicancias, especialmente referidas al financiamiento universitario*. Universidad Nacional del Litoral.
- Landreani, N. 1996 “El proceso de apropiación institucional (o como pagar el derecho de piso)”. En *Revista Crítica Educativa, año 1, nro. 1*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Ornelas Navarro, C. 1982 “La reforma universitaria y la enseñanza tubular”. En *Revista Foro universitario N° 19*. Stunam. México. (29-34)
- Puiggrós, A 1993 *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Paidós. Buenos Aires.
- Tamarit, J. 1997 *Escuela crítica y formación docente*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

25.

PRÁCTICAS SOCIO-COMUNITARIAS en LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO.

RECORRIDOS, SENTIDOS Y POLÍTICAS

Viviana Macchiarola¹

La UNIVERSIDAD NACIONAL de Río Cuarto reconoce, desde sus mismos orígenes, antecedentes de articulación entre actividades de enseñanza y extensión, en el marco de la función social de la universidad. Ya desde los tiempos de su creación podemos reseñar actividades de aprendizaje y enseñanza articuladas con trabajos “en territorio”. El objetivo de este trabajo es realizar un recorrido histórico por estas experiencias que marcan una señal identitaria de nuestra universidad.

En septiembre de 1973 asume como rector de la UNRC el profesor Augusto Klappenbach como resultado de la activa movilización de estudiantes y profesores. En su discurso de asunción decía:

“nuestro objetivo será buscar entre todas las formas concretas de abrir nuestra Universidad hacia afuera y hacia adentro. Hacia

¹ Doctora en educación. Docente del Dpto. de Cs. de la Educación de la UNRC. Actualmente Subsecretaria de Planeamiento Institucional y Relaciones Institucionales.

adentro, elaborando entre todos una política pedagógica que supere los viejos vicios de la Universidad liberal (el intelectualismo, el verticalismos, la competencia, el aislamiento) (...) Hacia afuera, haciendo posible la participación real y efectiva del pueblo en la vida de la Universidad, poniendo toda su capacidad y sus recursos a su servicio”.

Como concreción de ese ideario se realizaban experiencias de trabajo conjunto entre estudiantes, docentes y actores sociales en una praxis socio-educativa. Recordamos, entre otras, los intercambios entre estudiantes y trabajadores de la fábrica Rumifer: los trabajadores daban cursos de interpretación de planos a los estudiantes universitarios y los estudiantes se incorporaban a las fábricas para realizar prácticas vinculadas a sus carreras. También, estudiantes de Ciencias de la Educación desarrollaban programas de alfabetización en barrios de la ciudad en articulación con políticas nacionales. Docentes, estudiantes y productores rurales de General Soler trabajaban juntos en emprendimientos productivos solidarios.

Como en todo el país y en gran parte de nuestra América Latina sobrevino luego un cono de sombras a toda iniciativa educativa progresista de la mano de las dictaduras militares.

En los períodos democráticos posteriores nuestra universidad desarrolla e instituye la función de extensión con mucho vigor. En los años 90 cobran relevancia diversos programas de extensión, desarrollo regional y vinculación tecnológica. No obstante, no se prevé aún su articulación sistemática con la función de enseñanza.

Con la crisis nacional del año 2001, las autoridades universitarias encabezadas por su rector Leonidas Cholaky crean el llamado “fondo solidario” con los aportes voluntarios de un porcentaje de los sueldos de los profesores. Ese fondo solidario se destina a colaborar y fortalecer actividades de la universidad con diversas organizaciones sociales. En ese marco, se formaliza el vínculo de la UNRC con la Granja Siquem (organización comunitaria que trabaja para la generación de oportunidades educativas y laborales para niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad) y se inician las pasantías extracurriculares de estudiantes de Ciencias Agropecuarias con pequeños productores familiares de la provincia de Misiones. Desde la Secretaría de Ciencia y Técnica se impulsan, también, proyectos de investigación orientados a abordar problemáticas sociales críticas. Se desarrollan experiencias de aprendizaje con estudiantes de las carreras del Departamento de Ciencias de la Educación, desde la asignatura Sociología, en escuelas de barrios populares de la ciudad.

En el año 2007 se aprueba el Plan Estratégico Institucional (PEI) de la UNRC que fija objetivos direccionales que se concretarán luego en la incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo. En el mismo se propone la construcción de:

“un currículo: a) más flexible, con espacios optativos y electivos, organizado en ciclos, algunos comunes a carreras afines de ésta u otras universidades de modo que facilite la movilidad estudiantil dentro y fuera de la Universidad; b) que integre: formación general, profesional específica, científico-técnica y socio-humanística; c) que coadyuve a la creación de conciencia social y ciudadana, en el marco de una función crítica de la Universidad; d) que incorpore espacios interdisciplinarios o de integración curricular; e) que articule docencia, investigación, transferencia educativa y tecnológica, incorporando los resultados de las investigaciones al contenido curricular, imprimiendo un carácter provisorio, tentativo y abierto al conocimiento que se enseña y transmitiendo a los alumnos formas de pensar y abordar las disciplinas más rigurosas, sistemáticas, críticas e indagadoras; e) que incorpore las situaciones de práctica profesional en escenarios reales desde el comienzo de la carrera, como disparadora de problemas que serán abordados desde diferentes disciplinas y dimensiones teóricas”. (Lo subrayado es nuestro) (PEI-UNRC, 2007).

Se identifican, además, al menos cuatro dimensiones o ejes de la extensión: cultural, educativo, científico y curricular. Para este último eje se propone la idea de talleres de extensión y la incorporación de las actividades de extensión al currículo:

“Los talleres de extensión constituyen unidades que responden a solicitudes de ciudadanos, grupos, asociaciones, consejos profesionales, movimientos cívicos, organizaciones sociales o empresas para el desarrollo de proyectos de interés social (identificación y contribución a las soluciones de problemas sociales, de salud, empleo, energía, ambientales, educativas, etc.). Las propuestas se deciden, diseñan e implementan de manera participativa entre universidades y grupos beneficiarios. Integran actividades de enseñanza, investigación, postgrado y extensión. Allí podrían encontrarse temas para el desarrollo de tesis de grado y/o postgrado. Sería una propuesta que contribuiría, en alguna medida, a favorecer mayor una mayor democratización de la ciencia y a dar una orientación solidaria y ciudadana a la formación de los estudiantes y docentes universitarios. La incorporación de las actividades de extensión al currículo universitario permitiría, por otra parte, la inclusión de las dimensiones socio-críticas y prácticas a la formación de los futuros egresados” (PEI-UNRC, 2007).

A fin de concretar estos principios establecidos por el PEI, a partir del año 2008 se establece como un área prioritaria para la presentación de Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG) -propuesta impulsada desde el año 2004 por la Secretaría Académica y la Secretaría de Ciencia y Técnica- “la incorporación al currículo de las prácticas sociales, comunitarias o solidarias de modo de dotar de mayor pertinencia social a la formación universitaria” (Resolución Rectoral N° 1333/08).

Simultáneamente, en el marco de uno de los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento

Institucional (PIIMEI), un equipo de trabajo coordinado por las Secretarías de Planificación y la Secretaría Académica de la UNRC y conformado por docentes de las cinco Facultades, representantes de las Secretarías de Extensión y Bienestar Estudiantil y estudiantes se propuso, en primer lugar, relevar todas las prácticas socio-comunitarias en las que participaron los estudiantes de la UNRC, categorizarlas y difundirlas por diferentes medios (cuadernillos, página web, etc.) y, en segundo lugar, trabajar con las Comisiones Curriculares de las diferentes carreras a fin de estudiar los modos de incorporar éstas prácticas en el currículo universitario.

Como resultado de este trabajo y de discusiones en diversos encuentros y jornadas dirigidas a: a) generar consensos en torno a este proyecto; b) formar a los equipos docentes en esta línea de trabajo, se elabora un proyecto que es presentado al Consejo Superior que propone la curricularización de las prácticas socio-comunitarias.

El 16 de diciembre de 2009 el Consejo Superior de la UNRC resolvió aprobar la incorporación de prácticas socio-comunitarias a los planes de estudio de las carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto mediante Resolución CS 322/09.

El proyecto se plantea como objetivo general: “construir y afianzar un currículo que coadyuve a la creación de conciencia social y ciudadana, en el marco de una función crítica de la Universidad” y como objetivos específicos:

“a) desarrollar actitudes de solidaridad, sensibilidad y compromiso social en los estudiantes, articuladas con el aprendizaje de contenidos de sus respectivos campos profesionales y científicos, a través de su interacción con problemas de la realidad social; b) contribuir a través de la enseñanza, la investigación y el servicio a la resolución de problemas sociales críticos y c) enriquecer la actividad académico-científica de la Universidad con su interacción y comunicación con ámbitos de la realidad social”.

El cuerpo resolutivo establece:

Artículo 1: Aprobar la incorporación de prácticas socio-comunitarias a los planes de estudio de las carreras de la Universidad Nacional de Río Cuarto bajo la modalidad de *módulos* dentro de las asignaturas, seminarios, talleres o espacios de prácticas profesionales ya existentes en los actuales currículos, tal como se propone en el Proyecto que figura como anexo de la presente.

Artículo 2: Establecer que cada Facultad reglamente los diferentes aspectos vinculados a la implementación del proyecto contemplando, además, aspectos éticos y de seguridad implicados en el mismo.

Artículo 3: Establecer que el proyecto mencionado se incorpore, luego se articule y se realice un seguimiento insti-

tucional en el ámbito del CIFOD sobre Problemáticas Educativas (Centro de Investigación, Formación y Desarrollo).

Artículo 4: Encomendar a las Secretarías y Comisiones Curriculares Permanentes de cada Facultad: a) Diseñar propuestas curriculares, de cátedras o intercátedras, para la inserción de prácticas comunitarias (asignaturas en las que se incorporan, carga horaria, requisitos para su cursado, etc.), b) Concertar los convenios y/o protocolos de trabajo que fueran necesarios para iniciar progresivamente la implementación de las experiencias y c) Implementar acciones de formación de los grupos de trabajo (seminarios, talleres, análisis de experiencias, etc.). Todo ello en el marco de los lineamientos políticos generales y las reglamentaciones que elabore cada Facultad, con el fin de iniciar la ejecución de este proyecto en el transcurso del año 2010.

En estas prácticas, según la mencionada resolución, los estudiantes aprenden los contenidos de las asignaturas correspondientes a la vez que realizan proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas: a) sociales (salud, educación, trabajo, vivienda, organización social, pobreza, discapacidad, etc.), b) medio ambientales (contaminación, degradación de suelos, incendios, energías alternativas, etc.) o c) económico-productivos (organización de micro emprendimientos, cooperativismo, nuevos modelos de producción, soberanía alimentaria, etc.). Junto a estos proyectos se desarrollan procesos de reflexión crítica sobre la génesis y construcción social de las situaciones en las que se interviene.

La UNRC se convierte así en la primera universidad nacional que institucionaliza esta experiencia lo que fue reconocido con el Primer Premio Presidencial "Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior 2010". Le han seguido en esta iniciativa, con diversas modalidades, otras instituciones como la Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional General Sarmiento, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de Rosario y Universidad Nacional de La Pampa.

SUPUESTOS QUE SUSTENTAN LAS PSC

Esta incorporación de PSC al currículo supone cambios en las formas de concebir el conocimiento, el aprendizaje, la institución y el currículo.

En cuanto a las *nuevas formas de concebir el conocimiento*, en las prácticas socio-comunitarias integradas al currículo se conjugan diversos saberes: académicos, científicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos, populares, etc. que pueden enriquecerse en la interacción. Se trata de comunidades de aprendizaje o de prácticas de ciudadanos, traba-

jadores, profesionales, profesores, investigadores, estudiantes, organizaciones de la sociedad civil y del estado, que comparten y construyen un conocimiento común en situaciones de horizontalidad. De la visión de un saber disciplinar se pasa a la concepción de un conocimiento múltiple, pluriuniversitario donde la universidad ya no tiene el monopolio en la producción de ese saber. Además, en estos proyectos el conocimiento es contextual, situado, es un conocimiento que se produce en la acción y para la acción y fundamentalmente, en la interacción con otros actores diferentes desde lo disciplinar y lo experiencial. Las PSC requieren miradas interdisciplinarias. Cuando se intenta conocer y actuar sobre situaciones reales, su complejidad interpela a la articulación de múltiples perspectivas y dimensiones de análisis.

En consonancia con esta concepción de conocimiento, las PSC también suponen *nuevas formas de aprender*. Se trata de un aprendizaje situado, en contexto, producto de la acción sobre él. El alumno aprende participando en prácticas con la comunidad, aprende haciendo en contextos vinculados con su futura práctica profesional. Esto supone el desarrollo de competencias concebidas como saberes en acción, como praxis que articula conocimiento y práctica. Adaptando el concepto de competencias y ajustándolo al contexto de las PSC decimos que en estas situaciones los estudiantes construyen capacidades complejas y potenciales para actuar en contextos comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de las disciplinas y actitudes o valores solidarios, de manera estratégica y con conciencia ética y social. Se trata de saberes más que de conocimientos ya que el saber no se reduce a la dimensión conceptual o declarativa del conocimiento sino que integra sus dimensiones procedimentales, actitudinales, valorativas y éticas.

En tercer lugar, las PSC implican *una nueva forma de pensar y organizar la universidad*. Estas concepciones epistemológicas y de aprendizaje requieren formas organizativas también diferentes. Ya no puede pensarse la universidad como conjunto de unidades académicas y funciones (docencia, extensión e investigación) añadidas y paralelas. Se requiere tender puentes, crear vasos comunicantes o, más profundamente, reorganizar la estructura universitaria tomando como ejes organizadores de las prácticas universitarias a los grandes problemas sociales: educación, medio ambiente, energía, alimentación, etc. que transversalicen funciones, actores y unidades académicas.

Por último, la propuesta supone también *cambios en las concepciones curriculares*. Se requiere un currículo: 1) que tome a las prácticas socio-comunitarias como disparadoras de problemas que luego pueden ser abordados desde diferentes dimensiones disciplinares. Ello supone romper la racionalidad técnica del currículo (primero la teoría y luego su aplicación en contextos prácticos) por una racionalidad práctica y

crítica (de reflexión sobre y para la acción transformadora); 2) flexible, con espacios abiertos, electivos u optativos, con una secuencia no lineal de aprendizajes, abierta, con alternativas que permitan al estudiante construir sus propios trayectos de aprendizaje y que habiliten articulaciones o interacciones con otras carreras, facultades e instituciones. En efecto, un desafío que se plantea al incorporar PSC al currículo es que la secuencia de contenidos y actividades es determinada por las necesidades de intervención y no por la lógica disciplinar. Los tiempos académicos no son los tiempos de la intervención social y este suele ser uno de los obstáculos más importantes en este tipo de experiencias. Por ello se requiere flexibilidad y nuevos formatos curriculares.

Las PSC hoy

Entre los años 2010 y 2015, la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) es la primera que impulsa políticamente el desarrollo de las PSC. Tal como establece el artículo 2 de la resolución del Consejo Superior 322/09, esta Facultad decide reglamentar la implementación de las PSC y planifica políticas dirigidas a su impulso y promoción. De este modo, el Consejo Directivo aprueba por resolución 634, el 28 de septiembre de 2011, el documento “Orientaciones para la incorporación de las PSC en el currículo de las FCH”. El documento aprobado incluye conceptualizaciones, fundamentos y orientaciones para su puesta en práctica y acreditación. Entre estas últimas enfatizamos: a) se establece que se deberá tender a lograr en forma integrada y a lo largo de la carrera una carga horaria mínima de 40 horas para las PSC, que podrá estar concentrada en una materia o distribuida en varias de ellas; b) se deberán acompañar las prácticas en terreno con espacios de análisis, reflexión y problematización en las clases presenciales donde se puedan poner las experiencias en un contexto más amplio de trama política, económica, social e histórica que produce los problemas que se abordan así como del papel que la profesión juega en la producción o resolución de los mismos; c) los equipos docentes que se sumen a esta propuesta deberán presentar los proyectos junto a los programas de su asignatura indicando: fundamentos, problemática que se aborda, contexto de trabajo socio-comunitario, objetivos (de aprendizaje y de articulación con la comunidad), acciones, formas de evaluación, carga horaria. Las propuestas serán elevadas a las Comisiones Curriculares y reconocidas por Resolución Decanal; d) los proyectos que se presentan serán evaluados por una comisión *ad hoc* que a su vez realiza el seguimiento del programa institucional en su conjunto; e) se les acreditará a los estudiantes la realización de PSC constando su realización en el certificado analítico de cada uno.

Por otra parte, a fin de impulsar el desarrollo de experiencias, la FCH lanza en el año 2012 una convocatoria a la

presentación de “Proyectos para la Democratización del Conocimiento” (PRODEC) que fueron evaluados y financiados por la Facultad. Una de las prioridades en esta convocatoria fueron las experiencias de PSC cuyo objetivo fue “democratizar el conocimiento mediante su recontextualización, apropiación y uso social con el fin de colaborar en el abordaje de problemas sociales, políticos, educativos, de la salud o de la comunicación pública”. Se presentaron y aprobaron 11 propuestas de diferentes Departamentos.

En el año 2015, rectorado a través de la Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales, se propone promover la incorporación de las PSC en todas las Facultades de la UNRC. Para ello se convoca a la presentación de proyectos con financiamiento de la propia universidad. Los objetivos de la convocatoria son: a) extender a todas las carreras de la UNRC el desarrollo de prácticas socio-comunitarias incluidas en el currículo universitario, a fin de fortalecer la función social de la universidad y la formación ciudadana de los estudiantes; b) apoyar e integrar el desarrollo de las prácticas socio-comunitarias que se están desarrollando actualmente; c) promover el desarrollo de experiencias de PSC integradas e interdisciplinarias en torno a problemáticas del territorio local.

Para la selección de los ejes prioritarios de la convocatoria se tomaron en cuenta las problemáticas socio-comunitarias identificadas por el Consejo Social de la UNRC en las “Jornadas de Cooperación y Trabajo Multisectorial” realizadas entre noviembre y diciembre de 2014 en el marco de relevamiento de las prioridades institucionales para la investigación y sugerencias realizadas por la Mesa de PSC. Estos ejes son: salud, violencia, educación, mundo del trabajo, economía social, medio ambiente y procesos de inclusión/exclusión. Las Facultades podían incorporar otros ejes problemáticos debidamente justificados en sus articulaciones con organizaciones del estado y de la sociedad y en sus planes de desarrollo institucional.

Se evaluaron y aprobaron 48 proyectos de las cinco facultades que involucran a 29 carreras (56% de las carreras de la UNRC), 122 espacios curriculares y 231 profesores (12 % del claustro docente).

Los proyectos de PSC abordan *temas y problemas* relativos a:

1. *Educación*: problemas tales como violencia escolar, deserción, exclusión, analfabetismo, discapacidad, desorientación vocacional, problemas neuronales y de desarrollo lingüístico, falta de información para la participación ciudadana. Veintitrés (23 proyectos).
2. *Medio ambiente*: incendios, usos del suelo, mantenimientos de espacios verdes. (4 proyectos).
3. *Salud humana y animal*: salud bucodental, control de

fuentes de agua, higiene de manos, saneamiento en brucelosis y tuberculosis bovina, enfermedades transmisibles y tóxicas en rumiantes. (11 proyectos).

4. *Energía*: energía solar. (1 proyecto).
5. *Organización social, económica e institucional*: cooperativismo, organización y administración de instituciones. (3 proyectos).
6. *Sistema agroalimentario*: problemas de sustentabilidad del sistema agrícola y productivo, producción de alimentos. (3 proyectos).

Los *sectores sociales* con los que se prevén articulaciones son: escuelas, centros comunitarios, vecinales, cooperativas, pequeños productores, organizaciones sociales, municipios, bomberos, INTA, hospitales, centros de jubilados y fundaciones.

Los *tipos o modalidades de prácticas* que se desarrollan para abordar las problemáticas enunciadas junto a los diferentes sectores comunitarios incluyen: formación, asesoramiento, diagnósticos y relevamientos, elaboración de productos comunicacionales y prácticas pre-profesionales como control sanitario, atención de casos clínicos, apoyo técnico, monitoreos, etc.

A MODO DE CIERRE Y APERTURA....

Las PSC son la síntesis de una historia y una sostenida política institucional de territorialización de la universidad, de articulación de funciones y compromiso social. Impulsar la continuidad, evaluación permanente, profundización y expansión del proyecto de PSC en la universidad y en el sistema universitario, sustentando su sentido crítico y emancipatorio es el desafío que nos interpela para los próximos años.

Documentos consultados

Discurso del profesor Augusto Klappenbach
Plan Estratégico Institucional de la UNRC. Año 2007
Resolución Consejo Superior N° 322/09
Resolución Rectoral N° 1333/08
Resolución Consejo Directivo Facultad Ciencias Humanas N° 634/11

26.

DESDE EL ENTORNO VIRTUAL SIAT HACIA EVELIA

TECNOLOGÍA DESARROLLADA POR SUS PROPIOS ACTORES

Ariel Ferreira Szpiniak¹

El Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT) es un Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) desarrollado por la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Posibilita generar espacios de comunicación e información en Internet para que los equipos docentes puedan interactuar fluidamente con sus estudiantes, ya sea durante el cursado de una asignatura, previo a las instancias de evaluación final, o cursos con modalidad a distancia.

Se trata de un desarrollo iniciado en el año 2001. Su diseño ha sido realizado a partir del estilo de funcionamiento de la Universidad. En el año 2007 se lanzó la versión 2.0 que cambió radicalmente con el diseño del entorno, adaptándolo a la idea de Campus Virtual, organizando las aulas virtuales por Facultad o Carrera, y agregando nuevas funcionalidades para

¹ Prof. y Lic. en Cs. de la Computación. Docente de la FCEFQyN de la UNRC, actualmente subsecretario de extensión. Integrante del IRC de la misma Secretaría.

mejorar la gestión y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, año 2016, se está utilizando la versión 2.9.

Antecedentes del Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT)

Durante el año 2001, la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC propuso iniciar un proceso de vinculación con la comunidad en general mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La idea fue que la Universidad pudiera acercarse al medio ofreciendo cursos de actualización con una modalidad que redujera el traslado de los interesados hacia el Campus. Los objetivos fueron: poner a disposición un software para la gestión, administración y organización de un sistema de educación a distancia; disponer de un software abierto, que facilite la sistematización de datos y el acceso a información por cursos, alumnos, y especialidad; resolver las necesidades de cada propuesta educativa a través de una organización capaz de adaptarse y de integrarse a cada caso particular; y adaptar el sistema tecnológico a los requerimientos pedagógicos y didácticos de cada proyecto.

Así fue que el Programa Informática Región Centro, dependiente de la mencionada Secretaría, comenzó el proyecto para desarrollar capacitaciones a graduados con modalidad a distancia. El proyecto se denominó Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT), el cual incluía el desarrollo de un software junto a una propuesta pedagógica para ofrecer cursos con modalidad a distancia, cuyos destinatarios estuvieran fuera de la Universidad.

A fines de 2001 se culminó la versión 1.0 que permitía diseñar aulas virtuales utilizando las siguientes herramientas: múltiples comisiones, pizarrón de novedades, respuesta a preguntas frecuentes, datos del curso, repositorio de materiales, chat, correo electrónico, listas de distribución de correos electrónicos, estadísticas de seguimiento y registro de correos electrónicos.

Con la versión 1.0 se realizó un curso con modalidad a distancia orientado a los Coordinadores de Centro Tecnológicos Comunicatrios (CTC), beneficiarios del Programa argentino@internet.todos, que estaban distribuidos en localidades de la región centro-sur de la Provincia de Córdoba. El objetivo era testear el software desde lugares ubicados fuera de la Universidad, en particular desde las localidades de la región que poseían bajos niveles de conectividad, es decir, accedían al servicio Internet a través de una línea telefónica analógica y un MODEM (dial-up). Con ello se buscaba garantizar que el SIAT tuviera altos niveles de accesibilidad universal, y a su vez evaluar la usabilidad del aula virtual diseñada para el curso.

En el año 2002, mediante Resolución Rectoral N° 083 (expediente N°: 62875), el Rector Leonidas Cholaky Sobari aprueba el proyecto y se crea formalmente el Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT). Durante ese año se trabajó intensamente junto a la Red Universitaria Centro Oeste (REDCOES) para impulsar la educación a distancia entre las Universidades Nacionales de Córdoba, Río Cuarto, Villa María, San Luis, San Juan, La Rioja y Cuyo. La REDCOES creó, organizó y llevó a cabo dos ediciones del Curso Interuniversitario de Educación a Distancia, en las que se capacitaron más de 800 docentes. La primera edición utilizó materiales impresos y tutoría vía correo electrónico, mientras que la segunda utilizó las aulas virtuales del SIAT, 13 en total, donde participaron docentes (en calidad de alumnos) y tutores (docentes especialistas) de todas las Universidades de la REDCOES. Entre la primera y la segunda edición, expertos en educación a distancia de cada Universidad aportaron ideas y diferentes miradas para el diseño del SIAT, las cuales fueron de gran utilidad para mejorar la usabilidad pedagógica del sistema. También la Facultad de Ciencias Económicas solicitó realizar una prueba piloto con dos asignaturas de primer año para analizar la posibilidad de incorporar el SIAT como entorno virtual para sus carreras con modalidad a distancia. El resultado fue positivo, y a partir de allí gran parte del desarrollo estuvo centrado en resolver las demandas que surgían del uso intensivo que se hacía del SIAT en el marco de las carreras con modalidad a distancia.

A partir del curso a los Coordinadores de CTC, la interacción con docentes expertos relacionados a la temática, la inminente implementación de cursos de grado a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas y el curso a los Coordinadores de CTC, se consideró necesario realizar una serie de mejoras en la eficiencia, incorporación de nuevas funcionalidades y un adecuado diseño comunicacional del portal Web donde funcionaba el sistema.

conjunto de aulas virtuales disponibles. También se trabajó de manera conjunta con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para el desarrollo de las capacitaciones virtuales en el marco del programa “Herramientas para el Futuro”, que tenía dos objetivos: proveer de equipamiento informático a 212 instituciones de nivel medio y superior de la provincia; y capacitar a los docentes. Las escuelas de nivel secundario beneficiarias recibieron equipamiento informático y aulas multimedia con software libre. A su vez se desarrollaron dos cursos de capacitación docente: “Diseño y Desarrollo de Materiales Multimedia” para 123 escuelas e “Informática Educativa” para 190 establecimientos, totalizando 944 docentes. Los cursos fueron de carácter semipresencial con una duración de 180 horas reloj, con cuatro jornadas presenciales para ambos y una clase especial para docentes de Inglés. Las actividades a distancia se llevaron a cabo mediante el uso del SIAT.

A lo largo del año 2005 se trabajó en el desarrollo y optimización de módulos, y se brindó apoyo a las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de primero a cuarto año.

En el año 2006 se realizaron varias tareas en paralelo. Por un lado se concluyó con el núcleo básico de la nueva versión del SIAT, la 2.0, y la prueba piloto mediante el curso de capacitación denominado “Entornos Virtuales”, llevado a cabo por integrantes del SIAT y destinado a docentes, directivos y personal de gestión de las carreras con modalidad a distancia de la Facultad de Ciencias Económicas. En lo que respecta al desarrollo de la nueva versión del SIAT, fueron concluidos los módulos de Agenda, Alertas, Materiales compartidos, Calificaciones, Envío y evaluación de actividades, Pizarrón, Novedades, Preguntas Frecuentes, Foro, Datos personales, niveles de jerarquía por organizaciones y diseño comunicacional. Por otro lado se mantuvo en funcionamiento la versión anterior del SIAT para las carreras de Ciencias Económicas.

En 2007 se produce un gran salto cualitativo mediante el énfasis puesto en la nueva versión del entorno SIAT, con el objetivo de migrar todas las actividades académicas de la versión 1 a la versión 2. Las tareas realizadas sobre la versión anterior estuvieron orientadas únicamente a tareas de mantenimiento del historial de las aulas virtuales utilizadas desde 2002 hasta 2006, administración de base de datos, copias de seguridad, migración de usuarios y mensajería electrónica. La idea de la nueva versión 2.0 del SIAT comenzó a gestarse a finales del año 2003 producto de que la cantidad de adecuaciones y nuevos requerimientos que surgían producto de la utilización de la versión actual por cada una de las unidades académicas. En ese momento se evaluó que la idea original, orientada a dar soporte a aulas virtuales, estaba quedando pequeña y tenía problemas para dar respuesta a crecientes demandas que involucraban la necesidad de manipular carreras, lo que llevaba a ampliar la noción de aula virtual a la idea cam-

pus virtual. Por otra parte, la interacción con otros organismos como la REDCOES o el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba corroboraron esta hipótesis, ya que en sus propuestas estaba presente la noción de organizar las aulas virtuales de alguna forma.

Esta nueva versión 2.0 se lanzó a comienzos de 2007 e incorporó flexibilidad en las modalidades de uso, organización por unidades académicas y mejoras en las herramientas de comunicación, información, gestión, administración, evaluación y seguimiento. Se dotó al SIAT de alternativas para soportar estructuras académicas virtuales como el de cada Facultad, para diferentes modalidades de propuestas, y con la posibilidad a su vez de tener gestión y seguimiento independiente de cada una. De allí que se diseñaron nuevos módulos como Calendario, Alertas, Materiales compartidos, actividades y manejo de jerarquías organizacionales. Esta tarea se vio favorecida por la experiencia anterior del equipo en el desarrollo de la actual versión. De forma paralela al lanzamiento de la nueva versión, se inició el proyecto denominado “Uso del SIAT como apoyo a la presencialidad”, cuyo objetivo fue brindar a las aulas virtuales, capacitación, soporte técnico, y mesa de ayuda a los docentes que desearan comenzar a utilizar aulas virtuales del SIAT como aula extendida o ampliada, es decir, como un entorno virtual complementario del espacio presencial que se articula con la propuesta de enseñanza y de aprendizaje de cada equipo docente, y que tiene como objetivo acompañar y potenciar estos procesos.

Las actividades de mejora y desarrollo para el año 2008 se centraron en la creación de nuevos módulos, solicitados por los propios docentes, y la automatización de las tareas de gestión, de manera tal que la masividad no afectara los tiempos de creación y administración de aulas y pudiera delegarse a terceros. Allí que se diseñaron nuevos módulos como Secretaría del Campus, Facultades y Aulas Virtuales y otros orientados a dotar al SIAT de herramientas pedagógicas que faciliten el trabajo colaborativo y la evaluación de los aprendizajes. Paralelamente se trabajó en la puesta en marcha de nuevas aulas virtuales y capacitación a los docentes.

La versión 2.0, puesta en funcionamiento en 2007, superó los 350.000 accesos hacia finales de 2008, promediando 1.000 accesos diarios durante las etapas de cursado, el doble que durante 2007. De igual manera la cantidad de aulas virtuales se duplicó producto de la buena receptividad que tuvo el proyecto de uso del SIAT como apoyo a la presencialidad. Para tener una idea de la magnitud de apropiación que tuvo en la comunidad universitaria, en el año 2008 había más de 4.000 estudiantes que tenían usuario creado en el Campus, aproximadamente el 25% de los alumnos efectivos de aquel entonces.

En el año 2009 se realizaron mantenimientos correctivos de las nuevas funcionalidades, mejorando la admi-

nistración técnica del sistema, gestión de usuarios y aulas, asignación de permisos y roles, e inscripción on-line de los alumnos a las aulas deseadas. Un punto destacado fue la puesta en marcha y prueba piloto del módulo para trabajo colaborativo, denominado Grupos. Ese mismo año se realizó la primera edición del pre-ingreso, abierto y a distancia sobre Tecnología Informática aplicada en educación universitaria, para la Facultad de Ciencias Económicas.

El año 2010 comenzó con la primera edición del ingreso a distancia sobre Tecnología Informática aplicada en educación universitaria, mejoras al módulo de Grupos y la puesta en funcionamiento y prueba piloto del módulo de evaluación on-line para realizar exámenes, autoexámenes y cuestionarios. También se dio continuidad al pre-ingreso, abierto y a distancia sobre Tecnología Informática aplicada en educación universitaria.

En el año 2011 se incorporaron dos editores de texto on-line, uno simple y otro avanzado, del estilo WYSIWYG (What You See Is What You Get), es decir, lo que ves es lo que obtienes. El objetivo fue facilitar la escritura de textos en el pizarrón, noticias, foros, etc. También se desarrolló el módulo para migración de materiales de un aula virtual a otra sin necesidad de cargarlos nuevamente. Además, para disminuir el tiempo dedicado al mantenimiento del servidor de correo electrónico y listas de distribución, el SIAT integró Google Apps para uso de correo electrónico en reemplazo de todas las herramientas accesorias usadas hasta ese momento: Cyrus Imap, Sendmail, Majordomo, y Webmail IMP.

Otras tareas que se emprendieron fueron el desarrollo de aulas de distinto tipo, definición de secciones públicas y privadas. Además se focalizó el diseño de nuevos módulos orientados al trabajo colaborativo y la evaluación on-line, tales como grupos, materiales compartidos, integración con Google Apps, exámenes, auto-exámenes, y cuestionarios.

Hasta 2010 el SIAT había sido utilizado para desarrollar más de 500 propuestas educativas, incorporando cada año mayor cantidad de aulas virtuales, tanto para pre-grado, grado, y posgrado, modalidades presenciales, semi-presenciales y a distancia, e innovaciones pedagógicas. Pero, por sobre todas las cosas, desde 2007 tomó un auge importantísimo su utilización para formación universitaria de grado de carácter presencial, generando modalidades de aula extendida, que trajo aparejado la incorporación masiva de docentes y alumnos de la propia universidad. A finales de 2010 el Campus Virtual SIAT era utilizado por toda la UNRC, contando con alumnos y docentes de sus cinco Facultades, tanto de grado como de posgrado. La Facultad de Agronomía y Veterinaria poseía aulas virtuales para más del 90% de sus asignaturas. La fuerte demanda pudo observarse en la cantidad de usuarios, ya que aproximadamente el 60% de los alumnos de la UNRC se encontraban par-

ticipando activamente, y cerca de 800 estaban involucrados en al menos un aula virtual. Solo en el año 2010, se generaron 400 aulas virtuales, 70 de las cuales pertenecen a carreras distancia y el resto son para apoyo a la presencialidad.

Durante 2012 se mejoró el módulo de evaluación online con el agregado de base de datos de preguntas, exámenes, autoexámenes y cuestionarios, posibilidad de compartirlos entre docentes y uso más sencillo del editor de preguntas. También se incorporaron nuevos módulo para notificaciones por correo y en el campus, gestión de materiales, materiales compartidos, calificación rápida y devolución de actividades.

En 2013 estuvo disponible la versión 2.6 que se destacó por la incorporación de un nuevo módulo de calendario, configuración de la página de inicio del aula, un editor de texto específico para ecuaciones matemáticas, el envío de correos con formato de manera directa desde el aula, más alternativas para el envío de correos desde los contactos del aula (selección de uno o varios), módulo de actividades con posibilidad descargar todas entregas juntas, enviar correos personalizados o realizar avisos automáticos ante una devolución, etc.

La versión 2.7 apareció en el año 2014 con nuevas funcionalidades en el calendario y las actividades. Las actividades incorporaron la noción de estado (entregada, no entregada, rehacer, etc), además de la calificación, posibilidad de prórroga individual con fecha de caducidad, envío de correo automático al alumno ante la necesidad de rehacer una actividad, sistema de calificación rápida y por lotes. El calendario incorporó la opción de seleccionar más de uno para visualizar en cualquier lugar del Campus donde se encuentre el usuario, generar eventos automáticos, repetir eventos de forma diaria, semanal o mensual, etc..

En 2015 apareció la versión 2.8 que se destacó por el nuevo módulo de foro, que reemplazó al anterior. Este módulo, como todos los demás, se construyó con el aporte de los usuarios, pero en este caso particular también se realizaron encuentros presenciales con docentes para analizar la propuesta y debatirla antes de iniciar el proceso de desarrollo. Algunas de las características más destacadas del foro fueron la incorporación de moderadores del foro, elección de fecha de inicio y cierre, la posibilidad de citar opiniones, de efectuar un comentario por cada mensaje de los alumnos, eliminar y recuperar mensajes, organización de las opiniones de diferentes formas, búsqueda de opiniones de acuerdo al autor, texto o fecha, y generación de un archivo pdf con las opiniones elegidas.

También en 2015 se pone en marcha el proyecto “Utilización del entorno virtual SIAT en la escuela media” cuyo objetivo es ofrecer el campus virtual, capacitación y soporte a las escuelas medias de Río Cuarto y la región que lo deseen. En ese marco están participando 19 escuelas y se capacitaron 78 referentes técnico-operativos y 120 docentes de nivel medio.

En 2015 se batió el récord de aulas virtuales, alcanzado un total de 513 entre grado, posgrado, pre-grado, escuelas medias, mayoritariamente utilizadas como aula extendida, excepto las correspondientes a las Carreras con modalidad a distancia de la Facultad de Ciencias Económicas. La cantidad total de accesos de los usuarios al Campus Virtual SIAT desde que se está utilizando la versión 2 supera los 4 millones, con cerca de 4.000 accesos diarios en época de cursado.

A continuación se presenta una síntesis de las aulas virtuales utilizadas entre 2010 y 2015:

| Campus Virtual SIAT: aulas virtuales por año | | | |
|--|-----------------|-----------------|-------|
| | 1º Cuatrimestre | 2º Cuatrimestre | Total |
| 2010 | 216 | 191 | 407 |
| 2011 | 206 | 186 | 392 |
| 2012 | 248 | 186 | 434 |
| 2013 | 229 | 163 | 392 |
| 2014 | 252 | 158 | 410 |
| 2015 | 248 | 265 | 513 |

En 2016 se puso en funcionamiento la versión 2.9 que incluyó nuevas funcionalidades en los contactos de aula virtual, la secretaría y el foro, además de mejoras en los materiales para poder subir múltiples archivos fácilmente, un panel general de Alertas, y la elección de comisiones en la inscripción on-line. En el primer cuatrimestre de 2016 se utilizaron 375 aulas virtuales, lo cual sigue marcando una tendencia creciente en la apropiación del entorno virtual para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Características del EVEA SIAT

El EVEA SIAT permite distribuir materiales educativos en formato digital y acceder a ellos, realizar debates y discusiones on-line, integrar contenidos relevantes de la Web, publicar información en formato hipertextual, etc. A tal efecto provee una serie de herramientas a saber:

- Herramientas para facilitar el aprendizaje, la información, comunicación y la colaboración.
- Herramientas para la gestión del curso y materiales de aprendizaje.
- Herramientas para el diseño de la interfaz de usuario, la gestión de los participantes, seguimiento y evaluación del progreso de los alumnos.
- Herramientas para gestión del Campus Virtual.

El EVEA SIAT es lo suficientemente versátil como para no condicionar la propuesta pedagógica y permitir un amplio abanico de posibilidades. Por este motivo se encuentra estructurado por niveles: Campus, Facultades, Aulas Virtuales, Comisiones, y Grupos, dentro de los cuales se pueden incorporar una serie de herramientas y de recursos. Por su parte, cada herramienta puede ser adaptada a las necesidades de los diferentes tipos de usuarios.

Para llevar adelante las tareas educativas el entorno SIAT pone a disposición espacios virtuales que utilizan los diferentes servicios de Internet, herramientas y recursos, registrando todo el flujo de información producido a lo largo de la actividad educativa, que luego puede ser consultada de diferentes maneras a los efectos de extraer información útil para el desarrollo, seguimiento y evaluación. Estos espacios son comúnmente denominados Aulas Virtuales. Cada Aula Virtual cuenta con los elementos necesarios a los efectos de poder cursar, tutorizar, gestionar, administrar y evaluar las actividades educativas. Además facilitan la generación de los procesos de comunicación entre docentes y alumnos que no pueden llevarse a cabo de manera presencial.

TIPO DE AULAS VIRTUALES

El SIAT posibilita construir Aulas Virtual divididas en comisiones, de manera tal que pueda reflejarse la forma organizativa actual en las asignaturas de la universidad. También permite generar grupos de estudio y trabajo con herramientas y recursos específicos.

Existen tres tipos distintos de Aulas Virtuales según las necesidades de la propuesta pedagógica:

- Aulas virtuales públicas: espacio educativo abierto cuyo contenido está libremente disponible en Internet. Son de acceso irrestricto por cualquier internauta y poseen cartelera virtual, materiales de aprendizaje, calendario de eventos, información general y foro.
- Aulas virtuales simples: espacio propio de una asignatura que permite relacionar a docentes y alumnos específicos mediante acceso autenticado (usuario y contraseña), una sola comisión, y herramientas básicas como cartelera de noticias, materiales de aprendizaje, calendario de eventos, foro, e información general.
- Aulas virtuales avanzadas: espacio propio de una asignatura que permite relacionar a docentes y alumnos específicos mediante acceso autenticado (usuario y contraseña), divididos en una o más comisiones, y

con herramientas básicas y avanzadas como cartelera de noticias, pizarrón virtual, materiales de aprendizaje generales y particulares, calendario de eventos, grupos, foros, correo electrónico, estadísticas, preguntas frecuentes, actividades y evaluación.

El Campus Virtual está formado por todas las aulas virtuales, sean éstas públicas, simples o avanzadas, y se rige por una serie de derechos intelectuales y condiciones de utilización expresados en un acuerdo de Términos y Condiciones de Uso del Campus Virtual SIAT.

CONDICIONES DE UTILIZACIÓN

La utilización del Campus Virtual SIAT está autorizada, dentro de la UNRC, bajo los términos de una licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Compartir Derivadas Igual 2.5 (Argentina). Sin embargo, los materiales incluidos dentro de las aulas virtuales pueden tener sus propias licencias, siempre y cuando se respeten y reconozcan las autorías de cada una, haciendo mención expresa en cualquier utilización autorizada, aún en las obras derivadas, mediante cualquiera de las modalidades de cita usadas habitualmente en los contextos académicos o científicos.

INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO RELACIONADA AL EVEA SIAT

Una característica importante del EVEA SIAT es que en su desarrollo han participado especialistas de diferentes áreas: informáticos, pedagogos, comunicadores, investigadores, especialistas en educación a distancia, especialistas en tecnología informática aplicada en educación, y los usuarios (docentes, alumnos, personal administrativo, etc). También ha sido objeto de estudio, y de aportes, por medio de proyectos de investigación y trabajos de tesis de grado y posgrado. Algunos de ellos son:

- Estudio Comparativo sobre Prestaciones Técnicas, Pedagógicas y Comunicacionales de los Entornos Virtuales Aplicados a la Enseñanza Universitaria. Proyecto de Investigación SECYT (Universidad Nacional de Córdoba): Período: 2003 – 2004.
- Redes colaborativas, tecnología e identidades: un acercamiento a los modelos tecnológicos de comunicación en la conformación de redes regionales a partir del uso de una plataforma educativa en la UNRC. Proyecto aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNRC. Período: 2005 – 2006.

- Grupos, Redes y Educación a Distancia. Los imaginarios individuales y la integración grupal en la plataforma educativa SIAT de la UNRC. Proyecto aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNRC. Período: 2007 - 2008.
- Tesis de Maestría en Tecnología Informática Aplicada en Educación.: “Diseño de un modelo de evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje basado en la usabilidad”. Expertos convocados para poner el prueba el Modelo de evaluación usando el EVEA SIAT como testigo: Alejandra Zangara y Cristina Madoz (UNLP). 2010.
- Diseño de una propuesta de evaluación para entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje centrada en el sujeto. Proyecto aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNRC. Período: 2009 - 2011.
- Dispositivos tecnológicos y necesidades formativas para el diseño e implementación de propuestas educativas interactivas a través del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (SIAT) de la UNRC. Proyecto aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNRC. Período: 2012 - 2015.
- El diseño de mediaciones desde una mirada con ojos facetados: fundamentos para el diseño de un modelo de mediación virtual para aprendizaje y práctica de la clínica. Proyecto aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNRC. Período: 2012 - 2015.
- Nuevos ambientes educativos: las tecnologías de la información y la comunicación y el uso de entornos virtuales como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad y escuelas medias. Proyecto aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, UNRC. Período: 2016 - 2018.

EVALUACIÓN DE PRODUCTO

Desde sus comienzos el EVEA SIAT ha sido testado y mejorado permanentemente por el propio grupo de desarrollo. Pero estaba ausente un proceso de evaluación más amplio.

En el año 2008 se realizó una primera evaluación sobre la usabilidad del EVEA SIAT en el contexto de la educación de grado presencial de la UNRC. Si bien se analizaron solo algunos aspectos generales, tocando características relacionadas con efectividad, eficiencia y satisfacción, los docen-

tes valoraron la facilidad de uso y adecuación a las actividades presenciales, la conformidad de todo el equipo docente, las funcionalidades provistas, la capacitación, y los materiales y mesa de ayuda permanente. Por su parte, los alumnos resaltaron de forma muy positiva el entorno virtual en cuanto a las herramientas ofrecidas, facilidad de uso, de aprendizaje y navegación. En el año 2009 se repitió la evaluación, pero considerando solo a los alumnos y en una mayor proporción.

Hacia mediados del año 2010 se realizó otra evaluación del EVEA SIAT. En este caso no fue realizada por usuarios reales sino que estuvo a cargo del Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI). Este organismo de nivel nacional se encargó de aplicar al EVEA SIAT el modelo de evaluación de calidad de productos de software MEDEPROS, cuyo objetivo es proveer mecanismos y recomendaciones para la evaluación de productos desde el punto de vista del usuario final basado en la norma ISO/IEC 14598B5 y los modelos de calidad ISO/IEC 9126 e ISO/IEC 12119. Los resultados fueron muy positivos, entre los más importantes se destacaron la funcionalidad del entorno, su confiabilidad, eficiencia y la usabilidad de la interfaz de usuario. Además, se señaló que la documentación y ayuda del sistema resultan adecuadas para que los usuarios conozcan su funcionamiento y modo de manejo. Por último se sugirieron una serie de modificaciones para mejorar la calidad del producto, las cuales ya fueron tenidas en cuenta e incorporadas al EVEA.

Durante 2011 y 2012 se concretó la tercer evaluación del EVEA SIAT mediante MUsa, un Modelo de Evaluación de Entornos Virtuales centrado en la Usabilidad. Musa propone analizar las herramientas y posibilidades funcionales del EVEA (objeto de evaluación), pero además, indagar sobre su usabilidad desde la mirada de expertos, trabajando con el sistema concretamente, y la de los usuarios reales en los contextos de uso propios para los que fue diseñado. Es por ello, que establece una estrategia basada en cuatro niveles o capas de evaluación, que parten de lo general para llegar a lo particular, es decir, una estrategia top-down. La primera capa es la encargada de realizar una evaluación del entorno en general, desde una análisis más técnico, y las tres capas restantes se sitúan en un contexto de uso particular, involucrando diferentes usuarios, que van desde aquellos que poseen una mirada experta en este tipo de sistemas a los usuarios finales con diferentes tipos de características y contextos de uso. La primera capa de evaluación, realizada por especialistas en educación y tecnología, permitió observar que el EVEA SIAT posee las características funcionales básicas, buenos niveles de adecuación a los estándares de navegación, no así de e-learning e internacionalización, y es flexible desde el punto de vista tecnológico, organizativo y pedagógico/didáctico. La segunda capa aportó la opinión de expertos en las temáticas relacionadas con EVEA. Para el caso de la evaluación orientada a la tarea, los expertos destacaron que el SIAT no es complejo desde el punto de vista

de su utilización de un docente o de un alumno, aunque fueron dispares las opiniones respecto de la visibilidad y topografía natural, sin duda un aspecto a mejorar. Desde el punto de vista del diseño de interfaces, el nivel de conformidad fue muy bueno. La tercera capa incorporó la opinión de usuarios finales, docentes y alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas, en el marco de un laboratorio de usabilidad. En este caso se observó que las tareas no fueron complejas, pero resultaron de menor complejidad en el caso de los alumnos, la visibilidad obtuvo muy buenas valoraciones en ambos casos, mientras que la intuitividad y topografía natural fue valorada positivamente, pero mejor aún en alumnos. En la cuarta y última capa intervinieron usuarios finales dentro de un contexto real, también de la Facultad de Ciencias Económicas. La complejidad de las tareas fue un obstáculo, pero los docentes evidenciaron mayores problemas que los alumnos. La visibilidad tampoco mostró problema alguno en ninguno de los dos casos. Los docentes señalaron a la intuitividad y topografía natural como la heurística con valoración más negativa, todo lo contrario a los alumnos. Respecto a las heurísticas relacionadas con el diseño de interfaces, el nivel de conformidad fue bueno entre los docentes y muy bueno entre los alumnos. La evaluación concluyó en destacar que el EVEA SIAT posee un grado de usabilidad aceptable, aunque los resultados ponen en evidencia que las tareas realizadas por los docentes necesitan mayor atención, a los efectos de incorporar mecanismos que posibiliten agilizar las tareas habituales y más complejas que éstos usuarios realizan con mayor frecuencia.

FUNCIONALIDADES DEL EVEA SIAT

El EVEA SIAT posee actualmente las siguientes funcionalidades que son habilitadas de acuerdo al rol del participante en el aula:

- Por niveles
 - Campus: Noticias, Preguntas frecuentes, Materiales, Estadísticas, Inscripción online, Solicitud de aula, Correo, Foro, Secretaría (gestión de datos de aulas y participantes de aulas)
 - Organización: Noticias, Preguntas frecuentes, Materiales, Calendario, Inscripción online, Correo, Contactos, Foro, Estadísticas, Secretaría (gestión de datos de aulas y participantes de aulas)
 - Aula: Noticias, Pizarrón, Preguntas frecuentes, Materiales (del aula, Software, Enlaces, Biblioteca, Mis materiales, Materiales compartidos, Biblioteca de imágenes), Calendario, Contactos,

Correo, Foro, Actividades (con y sin entrega), Calificaciones, Grupos (trabajo colaborativo), Evaluación on-line (Exámenes, Autoexámenes, Cuestionarios, Base de datos de preguntas), Estadísticas, Información (datos generales del aula), Secretaría (gestión de datos de aulas y participantes de aulas).

Hacia EVELIA

Como se mencionó anteriormente, desde su inicio, el desarrollo del EVEA SIAT fue pensado teniendo en cuenta las demandas de la propia universidad, sus docentes y alumnos. En proceso de desarrollo se encuentra la integración con OpenMeeting para la realización de videconferencias, integración con redes sociales, TV digital y otros sistemas de gestión de alumnos, buscador interno de recursos, manual de ayuda on-line personalizado por usuario y aula virtual, secuencias de aprendizaje, comunicación sincrónica dentro del aula (chat), organización del aula por módulos de aprendizaje. También se está trabajando para adecuar el EVEA SIAT a la ley 26.653 “Accesibilidad de la información en las páginas web” en el marco de los Estándares Tecnológicos para la Administración Pública Nacional (ETAPS).

El desarrollo de este producto es fruto del trabajo realizado por el Estado Nacional, en el marco de una Universidad Nacional. Por ese motivo entendemos que resultaría altamente beneficioso para la comunidad educativa en general, y un deber del Estado, posibilitar el acceso libre al EVEA SIAT con el doble objetivo: promover su utilización de forma masiva por los actores educativos que necesiten este tipo de productos, y conformar una comunidad de desarrollo con fuerte anclaje en el sistema universitario para continuar con la evolución del EVEA y posibilitar su adecuación a nuevos contextos. Por estos motivos, el equipo de desarrollo del SIAT está trabajando en un proyecto que tiene como objetivo que el EVEA SIAT pueda ser utilizado libremente.

En estos momentos el Centro IRC se está trabajando en el desarrollo de EVELIA (Entorno Virtual Educativo Libre Argentino). EVELIA es un proyecto que toma lo mejor del EVEA SIAT para ponerlo a disposición de la comunidad. Para ello se está trabajando en dos líneas, con el aporte y asesoramiento de especialistas en el área legal y técnica. Por un lado en el tema de derecho de autor y sus aspectos contractuales y legales derivados de los mismos; y por otro en el proceso de desarrollo de software y su posterior liberación.

Desde el punto de vista de los derechos de autor se observa que en el desarrollo del EVEA SIAT participaron y participan docentes, profesionales, y estudiantes (tesistas, be-

carios, pasantes). Es por ello, que se advierte la necesidad de generar la debida protección de dicho desarrollo informático, tanto en relación a las personas que trabajan en ello como así también respecto de los potenciales usuarios. Así las cosas, se están llevando a cabo dos acciones: por un lado el diseño y aplicación de un sistema de acuerdos de confidencialidad de la información para el desarrollo de EVELIA en relación a las personas que participan en su desarrollo. Su objetivo es el de resguardar y proteger dicha información, la que tiene un valor tecnológico y económico, de la cual la Universidad como titular conserva las facultades otorgadas por el derecho de autor, estando los profesionales intervinientes debidamente informados para poder ejecutar sus tareas, conociendo sus obligaciones de confidencialidad y su fundamento. Por otro lado, se lleva a cabo el diseño de un contrato de licencia de software que contempla y define funcionalidades de un aula virtual simple y otra avanzada, siendo en la primera su uso de carácter libre y en la segunda dependiente de lo estipulado en dicho contrato para los usuarios. El mismo establece las pautas sobre las cuales se puede utilizar y modificar del programa.

Desde el punto de vista del proceso de desarrollo de software y su posterior liberación se necesita, además de una obvia y fundamental tarea de programación e investigación, un conjunto de actividades y saberes que comprenden el proceso de normalización de esa pieza de software en vistas a una liberación. En tal sentido se trabaja conjuntamente en ámbitos tan dispares como la comunicación, la auditoría y buenas prácticas de escritura de código, la documentación, los marcos legales y finalmente con la “bajada” en la práctica de todas esta articulación interdisciplinaria. El código fuente debe escribirse según un manual de estilo y protocolo de codeo según el lenguaje utilizado. La licencia debe escogerse de manera adecuada y eso necesita de diversos actores. La documentación necesita ser escalable, entendible y útil tanto para el usuario como para el desarrollador. Todas estas cuestiones además deben ser articuladas desde un equipo multidisciplinario para llegar a la elección o confección de la licencia adecuada. Pero también se debe comunicar a los espacios potencialmente interesados, recibirlos con un desarrollo ordenado y fértil para sus aportes, darles las herramientas y documentación de manera que sean fuente de inclusión en el proyecto, y además promover la participación de más actores especialmente otras organizaciones académicas y casas de estudio. La experiencia ya capitalizada de tareas similares en el Programa Conectar Igualdad a nivel nacional, y el desarrollo y liberación de la familia de Sistemas Operativos Huayra, sirve de antecedente más que válido para estas tareas. En el mismo sentido de construcción colaborativa, edificación del marco legal y difusión de la tarea desarrolladora en el ámbito educativo.

Es fundamental comprender que “liberación” implica poner a disposición de la comunidad el código fuente de las piezas de software desarrolladas, esto permite que se pueda es-

tudiar el funcionamiento, aportar mejoras y corregir errores, adaptarlo a diferentes escenarios y a su vez la distribución de estos aportes. Esta liberación no solamente producirá una mejora de EVELIA, sino fundamentalmente un trabajo de construcción federal, disparado por la UNRC, que puede redundar no solo en el posicionamiento formal y pionero de la Universidad en éste campo, sino en otros frutos como hacer realidad el sueño de poner a disposición de la ciudadanía un producto desarrollado a lo largo de más de 15 años de trabajo, y realizado gracias a la inversión de la UNRC como parte del Estado Argentino, quien debe ser garante del derecho a la educación, de calidad y para todos los ciudadanos.

27.

La vida de los otros: enseñanza de la antropología

Ana María Rocchietti¹

*A Paula Altamirano
(quien me ayudó a entender)*

INTRODUCCIÓN

Voy a escribir este capítulo en primera persona porque él trata de una experiencia: enseñar Antropología.

Comencé a enseñarla en la Facultad de Ciencias Humanas por los años 80, creo, para el Departamento de Filosofía, por invitación del Profesor Ulises D' Andrea que entonces era Decano. La idea era ofrecer el marco teórico clásico para fortalecer la dimensión práctica del estudio de la cultura en aquello que hace singular a esta disciplina: el trabajo de campo. Por entonces, el nivel de preparación de aquellos estudiantes era espléndido. No eran muchos. Alguna vez, hubo un solo inscripto pero la clase se prolongaba varias horas después de su término, en medio de fogosas y metafísicas discusiones. Hoy me parecen ingenuas, por ellos y por mí. Allí me haría una amiga entrañable: Martha Villa.

¹ Profesora Titular Ordinaria. Antropología Cultural. Departamento de Historia. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

La Antropología clásica tendría su final en la obra de Lévi-Strauss porque los problemas que abordaba caducaron o se re-elaboraron en una fragmentación de temas y de autores. El recorrido empezaba con los evolucionistas -también clásicos- y culminaba en el Pensamiento Salvaje.

Con el tiempo se agregaron otros alumnos porque la materia entró en los planes de estudio de Historia y de Educación Inicial con otros objetivos y otro tipo de destinatarios. Por otra parte, la historia de los nuevos tiempos ponía en foco la etnicidad. El interés por la vida de los otros tomó un nuevo rumbo: las identidades, la pobreza y su cultura, el malestar de la cultura.

Entonces, se sumó Alicia Lodeserto y luego Graciana Pérez Zabala; y luego más profesoras. La clase se volvió enorme en número y en voces parlanchinas pero cariñosas.

Para hacer interesante esta escritura y el lector no la abandone voy a describir algunas características de la Antropología que he enseñado.

ANTROPOLOGÍA ENSEÑADA

La Antropología Cultural (Etnología en algunos países) ha tenido un destino ambivalente. Es uno de esos campos disciplinares donde se evidencia con más nitidez la confrontación entre la racionalidad abstracta y la racionalidad práctica, es decir, entre teoría y transformación social. Su itinerario histórico ha estado comprometido con todas las formas de la *diferencia* cultural (también se le aplica la denominación *alteridad*) en todo lugar y bajo cualquier modalidad en que ésta pudiera ser reconocida. Precisamente, sus monografías la proponen como un modelo vinculante que ha de poner en un plano de equivalencia las manifestaciones de la pluralidad cultural humana y, sobre todo, aquellas prácticas sociales que Bourdieu y Passeron (2014), siguiendo a Lévi-Strauss, denominaron “arbitrarios culturales”.

En la dirección de realizarse como disciplina vinculante, la antropología debe compatibilizar la búsqueda de una racionalidad compacta y unitaria –la que por definición debe atender a la objetividad, a la consistencia y a la validez- con la constatación de que la verdad está signada, también, por el contexto y por los mecanismos de consenso en el interior mismo de la comunidad científica tanto como por la fuerza estructurante que tiene el presente histórico de la cultura.

La noción relativista sobre la verdad -principio malinowskiano fundamental que establece entender la vida de los otros y sus visiones del mundo en sus propios términos, absteniéndose de formular juicios de valor sobre sus usos y costumbres, aún aquellos ante los cuales uno se queda verda-

deramente perplejo- se trasladó a muchas otras disciplinas (incluso las jurídicas). Es decir, el conocimiento se antropologizó; las ciencias sociales y la historiografía abrevaron en los avances etnológicos. También el mundo internacional se etnologizó porque las confrontaciones bélicas se tornaron étnicas antes que ideológicas desde 1989, año en que cayó el muro de Berlín.

Por otra parte, en nuestro país, se empezó a prestar atención a los Pueblos Originarios, esos otros que empezaron a ser reconocidos y salieron del fondo de una historia inconclusa y se “descubrió” que casi todos tenemos algo de sus sangres. La Antropología empezó a integrar el curriculum de algunas escuelas.

La VIDA DE LOS OTROS: CONFORMIDAD O REBELDÍA

La gente que estudiamos tiene su propia versión sobre las condiciones en que vive, sobre su pasado *propio* e, indudablemente, *sobre su presente*, sobre los fundamentos de sus acciones y sobre la realidad en general; por lo tanto, las comprobaciones realizadas por los antropólogos se producen –en gran medida- a partir “de” y “contra” esa versión. En esa matriz el conocimiento adquiere la naturaleza que, desde Boas y Malinowski, la ha caracterizado: comprensión y tolerancia (burguesa, es verdad).

La discusión sobre la relación entre el investigador y la sociedad estudiada es un lugar común; casi tanto como la de la contribución a la conciencia colectiva. De Singly (2006: 50 – 51) argumenta contra la noción de *ilusión* que afecta a las representaciones sociales (en este caso, las relativas al amor conyugal) sosteniendo que la correspondencia entre concepto e ilusión trastorna a la misma sociología, especialmente cuando se trata de hacer de ella un conocimiento útil. Fatalmente, yo también presumo el acecho del fantasma de la ilusión en lo que veo y escucho, en las explicaciones que me dan y en las explicaciones que doy. De Singly también dice que elaborar una teoría es formular un juicio y jerarquizar aspectos de la realidad, por lo cual las equivalencias que uno establece indican simultáneamente una moralidad. El riesgo -que no hay que correr- es producir una reducción de la imaginación social y de su exclusiva moral a lo banal, a lo corriente e imperfecto.

Los antropólogos se niegan a formular juicios de valor sobre lo que observan, ya lo dije. Nunca han podido definir cuál es el límite para este principio porque no hay que olvidar que ellos mismos asumen el peso de lo que manda su propia cultura. Este es el dilema clásico de la etnografía porque la cultura es también una imaginación normativa, una moralidad jurídica en cuyo seno los individuos desenvuelven sus vidas y

hacen cosas para reproducirla. Las formas de vivir -también el lenguaje en que se lo narra- se naturalizan, se vuelven ordinarias, comunes, una pequeña historia ante la gran historia del mundo.

Solamente una vez encontré una persona que impugnaba la cultura de su comunidad porque el resto se esmeraba por mostrar que su existencia social era razonable, incluso ejemplar. La llamé “Ella”.

Vivía en Rucachoroi, paraje mapuche próximo a Junín de los Andes, hacia donde habíamos ido un numeroso grupo de profesores y alumnos. Tenía una historia de vida tan fascinante que luego la escribí. *Ella* había decidido irse con un matrimonio porteño que había ido al *Lof* para hacer una filmación cuando tenía doce años, con el permiso de su mamá. Después de muchos incidentes en su nueva vida, regresa a casa, con su bebé. Su parentela no la reconoce y la maltrata porque ahora se vuelto una extraña. *Ella* todavía espera heredar el cargo de *lonko* (entre ellos, las mujeres pueden) y hacer un castigo ejemplar. *Ella* habló muchas horas mientras tomábamos mate: no se trataba de un resentimiento hacia sus próximos sino hacia su cultura.

Su historia la pensé muchas veces. No se trataba del vínculo que Boas y sus discípulos estudiaron con tanto empeño entre personalidad y cultura. Se trataba de un sujeto que impugnaba el orden moral de su herencia social.

¿Cuál es entonces la construcción legítima? ¿La de *Ella*? ¿La mía?

Una de dos: hay vínculo o no lo hay. Cuando las personas entrevistadas, en cuyas casas uno ha vivido o en cuya mesa se ha sentado a conversar o compartir una golosina, reclaman porque no retornamos o tardamos mucho tiempo en hacerlo están apelando a esa legitimidad que se ha fracturado, a la confianza que se ha defraudado (por supuesto desconocen cuán difícil es llegar a sus parajes o encontrar las situaciones válidas para concretar el encuentro). El reproche es, a la vez, orgullo y cariño.

Ella me planteaba una situación perturbadora porque uno siempre idealiza la vida de los otros (por eso va a conocerlos). La sociedad perfecta de la *ruca* de repente se transformaba en un ámbito de discusiones, rechazos y malos recuerdos. La familia expulsaba a *Ella* por haberse marchado y *Ella* volvía desde su tiempo de niña para reintegrarse y no perdonaba que la dejaran a la intemperie de la que la rescataron otros miembros del *Lof*. La furia de *Ella* se prolongaba desde el *Lof* hasta el país, desde el *lonko* hasta los gobernantes de entonces en la Argentina.

Yo asigné su partida al temor a la conyugalidad que inercialmente le iba a llegar tal como se acostumbraba entre los mapuche de aquella época. La conyugalidad era forzada;

se lo había relatado su abuela: un episodio terrible, a sus doce años (producida ya la menarca) en que debió abandonar la casa paterna para cumplir las obligaciones de esposa con un hombre mucho mayor y al que conoció unos minutos antes de salir de casa. Justamente, cuando la “señora” le ofrece partir, ella tenía esa edad y ni siquiera calzaba *tamangos*, me dijo. Ella decía que quería conocer Bahía Blanca, Bariloche, Buenos Aires; las ciudades de las que la maestra le había hablado en la escuela.

EL VIAJE

Los estudiantes de aquellos tiempos pudieron vivir la mirada sobre la vida de los otros porque tomamos experiencia con los mapuche del Neuquén, con los ranqueles de Toay (en La Pampa), con la gente quebradeña de Tastil, con los guaraníes y con los campesinos polacos de Misiones, con los Sin Tierra del Estado de Paraná (en Brasil), con los resistentes campesinos del MOCASE (en Santiago del Estero). Viajamos hacia a toda esa gente, entramos en sus casas, nos sentamos en modestos banquitos en el interior de casas muy humildes, escuchamos lo que tenían que decir sobre sus vidas. Los más pobres de los pobres.

Como los alumnos eran de Historia, fatalmente, abandonábamos lo pintoresco para hundirnos en la marea de la política y de sus luchas por el reconocimiento. Experimentamos, a través de las biografías, cuán dolorosa es la vieja pregunta que -según Hegel- el Estado hace a las personas: ¿quién eres? Especialmente cuando tu propia historia contradice la historia aceptada por él; cuando debes presentar tu identidad como radicalmente “otra”.

Ellos y nosotros teníamos la convicción de que hay una verdad en la cultura de las clases subalternas, en la cultura de los sobrevivientes de los antiguos pueblos originarios, en la cultura de los migrantes y desposeídos. Con el tiempo recalamos en el barrio de Las Quintas, en las casitas de la ribera del río Cuarto hasta que el municipio las expulsó y en la escuela del Barrio Las Delicias. La Antropología Cultural devino Antropología Social. Cambiamos el largo viaje hacia los otros, en sus maravillosos paisajes del país interior, por las polvorientas y calurosas callecitas del barrio marginado.

La DIMENSIÓN DIALÓGICA

A la dimensión dialógica los antropólogos llegan con dos imágenes de conciencia contrapuestas: por una parte, con el peso de la idea del determinismo causal en las condiciones iniciales que desarrollan los procesos sociales, entre la posi-

ble correlación entre las partes y el todo, de la predictibilidad derivada de la estabilidad causal; por otra, con el registro de la existencia de fenómenos *en cascada*, turbulentos y desesperados, de predominio de la historicidad, de la articulación de estructuras espontáneas, de las transformaciones de signo evolutivo, de los imaginarios instituidos. La idea de una verdad dialógica impugna un tema central del discurso científico: el que sostiene que la generalidad y las tendencias explican a la sociedad. En el seno de la verdad dialógica importan los sujetos y, antes que nada, su identidad. Es decir, una mezcla de historia y de voluntad.

No puede generalizarse aquello que emerge en un diálogo porque, en él, la *ilusión* acosa a los dialogantes que se afirman y emergen en la más completa singularidad. El lugar que asume el antropólogo atrapa el tiempo y los pensamientos en la experiencia de algo que podrá ser contado completamente o solamente en los fragmentos que se permite o autoriza el interlocutor.

La generalidad expresa el punto de vista según el cual un término, objeto o proceso puede ser cambiando por otro equivalente, operando en el orden de las semejanzas. Es en este sentido que el proletariado o el campesinado de cualquier parte del mundo puede ser interpretado como adquiriendo una experiencia semejante en el trabajo, en la socialidad y en las luchas propias de su condición porque ellos son parte de sociedades del mismo signo (dependiente y periférico, con diversos tipos y grados de colonialismo interior y con determinantes causales genéricamente asimilables). Pero, visto desde otra perspectiva, ellos son únicos, singulares en cada situación histórica. Se vuelven actores únicos, particulares e insustituibles (Rocchietti 2000; 2012) En el diálogo, el lenguaje es obviamente central. Una de las funciones del lenguaje es la performativa; reconocerla implica darse cuenta de su capacidad de crear mundos. Hablar y actuar son tan indivisibles que cuando se habla -sobre todo, cuando se habla de la vida de los otros- se va más allá de la comunicación, la formalización o la estabilización de los significados. El lenguaje no describe la realidad sino que la crea. Este es el caso típico por el cual la estructura (o la estructuración) que produce la acumulación del tiempo cede ante la historia.

De eso hablan los interlocutores en el trabajo de campo.

La equivalencia estructural -que aprendimos de Lévi-Strauss- se disuelve así en la historicidad de la existencia. La eficacia textual de la antropología es concebida como una habilidad para expresar la voluntad, dudas y proyectos de "la gente". La *existencia* de los otros. No obstante, hay más.

Los límites entre la textualidad científica y actualidad política se tornan difusos en el seno de esa confrontación entre el esquema causal y la indeterminación histórica. Por eso

existe una ambigüedad que hace de todo texto antropológico un texto político. En su interior coexisten dos programas; uno que podríamos llamar “de la generalidad” junto con otro de carácter “histórico” y tal coincidencia es inevitable desde que se reconoce para la antropología una “naturaleza” dialógica y no de observación “natural”.

El programa de la generalidad se interroga, por ejemplo, sobre cuál es el estado normal (en términos estadísticos) de la sociedad, si éste consiste en la integración y la solidaridad o es lucha y contradicción, sobre si los símbolos son o no operadores en el proceso social, si puestos en determinados contextos producen, o no, transformaciones, si la adaptación es, o no, la clave para interpretar el desarrollo, el sostenimiento y el cambio de las formas sociales, sobre si es válido buscar “principios” que hagan inteligibles los fenómenos sociales, sobre si la cultura equivale a un sistema de clasificación, sobre si es necesario insertar los acontecimientos investigados bajo la influencia del sistema económico mundial o si, por el contrario, el foco de lo social es el “actor”, la “persona”, el “sujeto”, sobre si la representación más adecuada de la sociedad es la “máquina”, el “drama”, el “texto”, si es fructífera la investigación de la dominación simbólica. Y así sigue.

Quizá, la cuestión más perturbadora es confrontar la definición de cultura clásica (*todo aquello que hace el hombre*) con la freudiana que sostiene que la cultura nos obliga a reprimir nuestras tendencias siniestras: que nos odiamos tanto que lleguemos a matarnos, que nos amemos demasiado como amantes o en el deseo incestuoso (Freud 1988) o que -como Antígona- desafíemos la autoridad de Creonte y enterremos al hermano muerto que ha traicionado a la ciudad. Antígona, hija del incesto y cuyo amor se parece tanto al amor incestuoso por el hermano y por Creonte, su tío carnal, habrá de morir emparedada por su desobediencia a la ley. Lévi-Strauss y otros como él, amantes reticentes, a su vez, de los viajes hacia la vida de los otros, sostienen que las sociedades se conocen por sus mitos.

EL SALVAJE

El salvaje clásico, despreciado o elogiado sin par, estaría en nuestro inconsciente, gobernando nuestra naturaleza y nuestra capacidad humana de *hacer bricolaje* con la imaginación (esa palabra levi-straussiana leída sin traducción por tantos estudiantes, que implica coser o pegar retazos). En ese sentido, la vida de los otros se nos manifiesta como un escenario para contemplar su cultura pero ahora entonando el canto del cisne de la Antropología clásica: ya no basta unir los fragmentos de lo que se puede contemplar en los mitos y creencias porque los tiempos cambiaron. Los otros se rebelan porque

descubrieron que fueron colonizados y que tienen derechos derivados de esa realidad que no estructura mitologías sino que hace de la condición subordinada un drama y una revancha poscolonial. Hoy el inconsciente lógico de Lévi-Strauss *habla*; no como bricoleur sino como un subalterno civil *dentro* de una estructura que es mejor descripta por el fundador conceptual de la Antropología, Emile Durkheim: dividida y opuesta en clases.

El salvaje, desnudo como Naturaleza, retorna como inmigrante en Río Cuarto desde el lejano altiplano o desde el húmedo Paraguay, portador de una cultura para hallar un racismo polimorfo que anida en el lugar menos previsto: la escuela en la que enseñarán los estudiantes de Antropología o en la que las señoritas educarán a la primera infancia.

La vida de los otros se enrosca, así, en nuestra vida. Un campo conceptual se funde con un campo real, ubicado lejos o cerca, pero siempre extranjero, misterioso y extravagante.

Pero hay algo que permanece: la perspectiva de la simpatía mutua por esa vida de los otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abélés, M. y M. Badaró 2015 *Los encantos del poder. Desafíos de la Antropología Política..* Buenos Aires, Siglo XXI.
- Agamben, G. 2007 *Lo abierto.* Buenos Aires, AH Editora.
- Albó, Xavier 2008 Etnicidad y movimientos indígenas en América Latina. En E. Garbulsky (compilador) *Primer Congreso Latinoamericano de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes.* Universidad Nacional de Rosario. Asociación Latinoamericana de Antropología. Rosario.
- Bartolomé, M. 2008 Encuentros con la Etnicidad. Antropología Política y Relaciones Interétnicas. En E. Garbulsky (compilador) *Primer Congreso Latinoamericano de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes.* Universidad Nacional de Rosario. Asociación Latinoamericana de Antropología. Rosario.
- Boas, F. *Cuestiones fundamentales de la Antropología Cultural.* Solar-Hachette.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron 2014 *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires, Siglo XXI.
- Durkheim, E. 2013 *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia (y otros escritos sobre religión y conocimiento).* México, Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. 1988 *El malestar en la cultura.* Madrid, Alianza.

- Guber, R. 2002 El cabecita negra o las categorías de la investigación etnográfica en la Argentina. En S. Visacovsky y R. Guber *Estilos de trabajo de campo en Argentina*. Buenos Aires, Antropofagia.
- Mauss, M. 2009 *Ensayo sobre el Don*. Buenos Aires, Katz..
- Levi Strauss, C. 2006 *El pensamiento salvaje*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Levi-Strauss, C. 2008 *Tristes Trópicos*. Buenos Aires, Eudeba.
- Malinowski, B. 1986 *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- Malinowski, B. 1986 *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona, Planeta-Agostini.
- Malinowski, B. 1975 *Vida sexual de los salvajes del Noroeste de Melanesia*. Madrid, Morata.
- Pérez Zavala, C., M. Villa y P. Altamirano 2012 *La Interculturalidad en cuestión*. Río Cuarto, Unirío.
- Rocchietti, Ana 2000 La verdad de la cultura: pobreza latinoamericana. *Herramienta*, N° 12.
- Rocchietti, A. M. 2012 Sociedad sacrificial: Rucachoroi. En A. M. Rocchietti, Y. Aguilar y A. Ponzio. Quinto y Sexto Foros *La Cuestión es la Cultura*. Río Cuarto, Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rocchietti, A. M., G. Pérez Zavala y J. Pizzi 2012 *Las bases histórico-sociales de la interculturalidad*. Centro de Investigaciones Precolombinas y Universidad de Chile. Buenos Aires.
- Singly de, F. 2006 La sociología, forma particular de conciencia. En B. Lahire (director) *¿Para qué la sociología?*. Buenos Aires, Siglo XXI
- Spivak, G. Ch. 2011 *¿Puede hablar el subalterno?*. *El cuenco de plata*. Buenos Aires.

28.

PROCESOS EDUCATIVOS TRANSFORMADORES.

La experiencia del Programa Educativo de Adultos Mayores de La UNRC

Enrique Alcoba^{1,3} y Lucila Amaya^{2,3}

Presentación

El trabajo presenta la experiencia del Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM) de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). En este contexto se abordan prácticas de las Unidades de Gestión, espacios inéditos de acción y participación ciudadana donde los mayores despliegan las capacidades desarrolladas en los procesos educativos transitados. A modo de testimonio se relata

1 Arquitecto (UNC). Especialista en Educación de Mayores (UNR). Docente del Programa Educativo de Adultos Mayores / Director Dto. Arte y Cultura. Secretaría de Extensión y Desarrollo, UNRC. ehalcoba@gmail.com

2 Licenciada en Psicopedagogía (UNRC). Docente del Programa Educativo de Adultos Mayores de la UNRC. amayalucila@hotmail.com.

3 Los autores son docentes del PEAM, desde 1994 en inicios del Programa Enrique Alcoba, quien además realizó actividades de coordinación y gestión en dicho espacio, y, desde 2004 Lucila Amaya.

una experiencia puntual: la difusión del PEAM en localidades de la región, protagonizada por los propios integrantes del Programa

INTRODUCCIÓN: La UNRC y Las POBLACIONES DE ADULTOS MAYORES (AM)

En plena década del 90, signada por el neoliberalismo económico con discursos que apelan, entre otros aspectos, al achicamiento del Estado, la UNRC abre un espacio de vinculación y fuerte compromiso con el colectivo de mayores de la ciudad y la región poniendo en agenda el derecho a la educación a lo largo de la vida. La Secretaría de Extensión y Desarrollo impulsa un Programa Educativo de Adultos Mayores y se constituye en una de las primeras instituciones de educación superior en implementar una propuesta de estas características. A diferencia de otras Universidades, sostiene la gratuidad a contrapelo del contexto político nacional del momento.

En más de 20 años de existencia del PEAM, somos testigos privilegiados del cambio de escenario operado en la ciudad de Río Cuarto, y además, nos hemos habituado a dicha escena: adultos mayores en la esfera de la acción educativa, participando activamente de la vida comunitaria, desarrollando y generando organizaciones, con presencia en los medios de comunicación; infinidad de roles que los vinculan socialmente y visibilizan desde una perspectiva de lo que se denomina envejecimiento activo (OMS, 1990). Estamos convencidos que esta modificación no ha sido producto de la generación espontánea. Si bien ha habido una sumatoria importante de acciones políticas nacionales, provinciales y municipales dirigidas al colectivo de mayores, con la gestación del Programa, la UNRC plantea un espacio que irrumpe y se sostiene desde la educación como soporte y estrategia. Producto del impacto generado se instalan nuevos paradigmas que referencian a este grupo etario y favorecen cambios sociales vinculados a la percepción, valoración del AM.

El artículo que compartimos aspira a transmitir algunos comentarios, miradas, prácticas y reflexiones, socializando un proceso del que fuimos y seguimos siendo parte. Apelamos a la propia experiencia, a documentos y trabajos desarrollados a lo largo de nuestra práctica PEAM.

RECUPERANDO LA HISTORIA DEL PROGRAMA Y SU DESARROLLO

El PEAM, en el marco de la Secretaría de Extensión y Desarrollo, irrumpe en 1992 en la comunidad de Río Cuarto

y en la vida universitaria iniciando una propuesta orientada al sector de mayores. Desde la experiencia vivenciada como integrantes del mismo, identificamos diferentes etapas.

La primera, fundacional, implica una instancia experimental: instalar la educación de adultos –ruptura con el concepto de universidad de y para jóvenes-, solicitando como único requisito tener mínimamente 50 años. El equipo docente, conformado por un reducido grupo humano, transita un proceso de formación, de reflexión conjunta y de consolidación de un corpus de conocimiento frente al inicio de interacción educativa con mayores –inédito en la vida profesional de todos- en una instancia importante del proceso. Nuevas miradas hacia el grupo de mayores que origina un quiebre de imaginarios teñidos de prejuicios etarios a partir de temáticas que abordan calidad de vida, desarrollo cultural y tecnológico, arte y creatividad se presentan en espacios de acción y reflexión con la modalidad taller. La plataforma inicial del Programa se constituye de diez espacios educativos, con un grupo de participantes que no superan las cincuenta personas, algunos de los cuales propulsaron la creación de esta Universidad local en la década del 70. Las propuestas educativas, se desarrollan en el ámbito universitario y también, en sedes en el micro y macrocentro urbano a partir de convenio con instituciones gremiales.

La idea fundante del PEAM no está exenta de resistencias y cuestionamientos. ¿Por qué ofrecer talleres para personas mayores en la universidad pública? Para algunos miembros de la comunidad universitaria se considerado una iniciativa innecesaria o injustificada. No obstante, encontramos la respuesta a ese interrogante en la convicción de que los procesos educativos en todos sus niveles y a cualquier edad, cuando poseen bases sólidas, hacen posible a lo largo del tiempo, verdaderas transformaciones no sólo a nivel personal en sus destinatarios, sino en los ambientes en que ellos se desenvuelven. En este sentido, en un contexto de provincia tendiente al envejecimiento demográfico, con casi el 14% de su población mayor de 65 años⁴, y desde una mirada que reconoce en los mayores potencialidades latentes y desaprovechadas hasta el momento, el origen de este Programa como un espacio eminentemente educativo propicia valoración y desarrollo de un colectivo entendido como capital cultural y humano. Esta etapa cubre un período que a nuestro entender, abarca los primeros cinco años de vida del PEAM.

Un segundo momento coincide con políticas económicas en las que se pone en discusión, entre otras cuestiones, la gratuidad de la universidad pública en un marco ideológico economicista neoliberal. El programa afianza su inserción en la comunidad de Río Cuarto y esto se traduce en un importante aumento en la cantidad de asistentes en los espacios

4 Censo Nacional de Población 1991. INDEC

educativos. La matrícula crece desde los cincuenta que inician el programa a más de mil personas en el año 2001. En correlación con este incremento, los ejes temáticos originales diversifican las opciones educativas y se ofrecen medio centenar de propuestas. La interacción de la Universidad con instituciones no gubernamentales barriales –asociaciones vecinales, bibliotecas populares, centros culturales, centros comunitarios, etc. se intensifica a partir de que buena parte de los talleres desarrollan sus actividades educativas en ellos. La UNRC, desde esta nueva concepción abierta a otra población etaria, suma presencia en la comunidad local, y vigoriza un entramado inclusivo generando un fortalecimiento de la construcción Universidad-Comunidad.

Esta etapa también asume, como desafío, el desarrollo y puesta en marcha de un dispositivo instituido y formalizado las “Unidades de Gestión” (UG) materializando la intencionalidad explicitada en los documentos de origen del PEAM *“Proveerle a los mayores condiciones para que elaboren roles sociales alternativos en los que puedan aplicar los conocimientos adquiridos en los cursos”* (Yuni, 1995). El tránsito realizado por los participantes, en un período de dos o tres años, da lugar a la formulación de nuevos roles para los mismos, siendo capaces de identificar problemáticas y desarrollar proyectos comunitarios interaccionando con grupos de adultos, jóvenes, niños de la ciudad y de la región que promuevan mejoras en la calidad de vida.

Un hito en este período, da cuenta del compromiso de los adultos mayores involucrados en el PEAM: ante la crisis económica del 2001 y frente a las medidas propuestas por el entonces ministro de economía Ricardo Lopez Murphy, los alumnos del PEAM sitúan su accionar en consonancia con la comunidad universitaria integrando las manifestaciones públicas en franca oposición a los ajustes y reducción del presupuesto. La creatividad puesta en juego en el modo de apoyar la manifestación y el reclamo, se sintetiza en una de las tantas acciones realizadas: más de 50 estatuas vivientes ubicadas espacialmente en sectores estratégicos del microcentro de la ciudad.

Esta instancia tiene un punto culmine cuando los mayores solicitan el reconocimiento formal como integrantes de la Comunidad Universitaria. En el decir de ellos, tener *“la camiseta puesta”* sintiéndose parte de la comunidad en cada una de las acciones desarrolladas requiere una formalización institucional que se cristaliza a partir del surgimiento de la figura de *“Alumnos Universitarios en categoría especial”* implementado con la Res. N° 037/03 del Consejo Superior.

La consolidación de la experiencia del PEAM en aspectos que hacen a reconocimientos en los niveles local, regional, nacional e internacional da cuenta de un tercer momento. La propuesta del programa se expande a la región a partir de

los propios protagonistas, quienes desarrollan acciones educativas, preventivas, asistenciales, artísticas y culturales con la intención de sensibilizar la población de mayores. Esto también da lugar a fortalecer temáticas vinculadas a la visibilización del colectivo en las agendas políticas.

El Programa sigue creciendo superando los 1500 participantes, logrando desde la gestión institucional universitaria en relación con el municipio local y de los mismos mayores, un edificio propio. La refuncionalización de un galpón en el predio del Ferrocarril se transforma en la Casa PEAM integrando y centralizando la diversidad de lugares en los que se diseminaban los cursos y talleres del programa. Se materializa así un sueño ampliamente acariciado y reiteradamente expresado por los integrantes del espacio educativo.

Mientras en el orden continental se da una instancia de revisión de políticas que abordan la temática de derecho de los mayores y se constituyen redes de instituciones públicas y privadas que hacen foco en la misma, la madurez de la experiencia da pie para establecer vinculaciones y generar proyectos de trascendencia nacional e internacional. De ese momento, recuperamos el Proyecto aprobado y financiado en la convocatoria de AECID/09 que facilita la concreción de un espacio de reflexión, formación y sistematización de prácticas coordinado por docentes de la UNRC y de la Universidad de Granada (España)⁵ y la publicación “Camino de reflexión y acción educativa con adultos mayores” (2012) integrando experiencias y prácticas a través de relatos de equipos docentes y profesionales de otras instituciones que formaron parte del proceso.

El crecimiento y desarrollo del PEAM posibilita pensar nuevos horizontes desde los que se abordan, por ejemplo su replicación a nivel regional y la formación permanente de profesionales que trabajan con AM. Nuevas demandas, nuevas realidades devenidas del cambio permanente, al que los mayores no son ajenos, y que es necesario revisar y que merecen también nuevas respuestas.

El PEAM genera un cambio social que se estructura a partir de un reposicionamiento de los propios mayores en el seno de la sociedad riocuartense. Desde sus inicios, posibilita la visibilización de este sector a través de su participación ciudadana, relativizando el imaginario social que relaciona a la vejez sólo con deterioro, desactivación y apatía. Los mayores asumen nuevas autoimágenes, manifestando demandas concretas y promoviendo y forjando cambios a nivel socio-político.

⁵ La Agencia Española de Cooperación Iberoamericana y Desarrollo (AECID) financió un proyecto que vinculó prácticas educativas con AM a partir de equipos docentes de ambas universidades.

Extensión de la Extensión: Las Unidades de Gestión construyendo PARTICIPACIÓN y acción comunitaria

Una de las tres funciones esenciales de la UNRC, la extensión y vinculación comunitaria, en interacción con la enseñanza y la investigación, se materializa en el programa desde el accionar de los AM. La propuesta potencia estrategias que promueven el desarrollo de ciudadanía a partir del involucramiento del colectivo de mayores en diversidad de actividades que los visibilizan socialmente y contribuye a generar relaciones sociales con capacidad de acentuar la interrelación así como el respeto y la defensa de los derechos individuales y colectivos del conjunto de miembros de la sociedad. En coherencia con estos postulados, una mención particular, merece la presentación de las UG, propuesta original y novedosa en el marco de programas educativos similares de adultos mayores en Iberoamérica.

Las UG son espacios de acción que articulan “*el aula*”, por decirlo de alguna manera, con el contexto socio comunitario en el que se desarrolla la propuesta educativa del PEAM. Las “aulas” a las que hacemos referencia están constituidas por adultos, en un rango que va desde los 50 hasta, en algunos casos más de 90 años, consolidando el concepto de envejecimiento activo.

El proceso, iniciado en la modalidad de talleres que abordan una temática disciplinar particular, se estructura en dos o tres años consecutivos y correlativos. El trabajo propuesto se va complejizando tanto en lo referido al objeto de estudio como también al lugar-compromiso que asumen quienes integran el espacio y deviene en la estructuración de las UG. Definimos entonces a las UG como grupos humanos que se han consolidado en el aspecto interpersonal por una parte, y por otra, en el técnico-ideológico vinculado a la temática particular abordada en los talleres transitados.

La construcción interna -un proceso activo y participativo-, posibilita que quienes integran los espacios puedan reconocerse y reconocer “al otro” en capacidades, conocimientos y necesidades. Reconocerse con “poder” para “poder hacer” hacia el afuera. La primera etapa de este proceso da lugar a la generación de un proyecto que en la acción está abierto a la reformulación, recreación recuperando las voces de los “otros” – diversidad de grupos etarios, rangos socio económicos, etc.- destinatarios de la propuesta. Verdaderas “llaves” abriendo espacios que vinculan el sector etario con la comunidad.

Los espacios educativos con mayores tienen un sentido de desarrollo del propio sector etario pero también de la comunidad en general atendiendo a una conceptualización del mayor como “capital” comunitario. El concepto político que subyace sostiene que la educación con mayores compro-

metidos con su realidad es, quizás, la posibilidad más certera de generar la ruptura de imaginarios que descalifican-designifican este período vital, configurando nuevas alternativas de vida en sociedades más sociables e inclusivas. La educación de mayores cobra sentido en tanto pone en evidencia las capacidades de un grupo etario que culturalmente es nominado como “pasivo”. Estos espacios educativos consideran al AM protagonista, con historia, saberes...un bagaje vital construido a lo largo de la vida y permeado por el contexto socio-histórico-político-cultural.

La impronta inicial del PEAM asume la re-significación de educación como una construcción con características particulares: no apunta a la generación de espacios educativos “escolares” que configuran *ghettos* de mayores. De ser así configurarían sistemas de desconexión y desactivación social de los AM quienes fuera de la capacidad de producción del capital son vistos en el mejor de los casos como posibles consumidores. Precisamente el modelo educativo propuesto pone en discusión la construcción cultural que percibe la vejez asimilada a la pasividad, alejada de proyectos que conectan con la vida, con la comunidad, con la propia realidad y deja de lado posibilidades de hacer, cambiar. Por ello la educación a la que hacemos referencia está permeada por el contexto y en el proceso transitado las UG *son el medio por el que los grupos identifican problemáticas en las que entienden pueden accionar e intervenir* desde los conocimientos disciplinares específicos, las capacidades individuales y grupales y el compromiso que asumen como parte de una Universidad Pública.

Las UG, en prácticamente quince años de trabajo, definen diversos modos de operar asociados a la multiplicidad de áreas de conocimiento que responden a tres ejes: artístico creativo, de desarrollo cultural y tecnológico y de calidad de vida presentes en los más de 70 talleres.

Las acciones, en algunos casos, se orientan a las posibilidades de *producción*: los Talleres de Multiplicación de especies vegetales, trabajan en el vivero de la UNRC conjuntamente con docentes de la Facultad de Agronomía y Veterinaria. Otra modalidad se orientan a propuestas de *promoción y asistencia*: desde hace más de 10 años, los Talleres de Calidad de Vida participan en la Asociación Riocuartense de Discapacitados Visuales(ARCID) haciendo acompañamiento y fortaleciendo la Biblioteca Parlante por la que leen y graban libros para quienes participan en dicha institución. En otra línea disciplinar los desarrollos realizados con presencia efectiva y protagónica en *emprendimientos educativos y culturales* de la ciudad, tales como la Feria Anual del Libro, en la cual los talleres de literatura presentan revistas y libros productos de las UG, que reúnen textos de los AM quienes a su vez asumen el proceso de producción, gestión, edición, como también el de obtención de los recursos económicos para hacer frente a su publicación. Desde esta misma línea temática se han concretado

proyectos que apuntan a lo educativo, propiciando la lectura y la producción de textos orientados a niños. El Concurso Regional Infantil de Cuento y Poesía es una realidad que año a año concita el interés de escuelas de Río Cuarto y la región. En la misma orientación los grupos de teatro desarrollan investigaciones y propuestas escénicas que revisan el rol de la mujer en la historia regional y que son presentados en instituciones educativas como detonadores de diálogos intergeneracionales. Desde los talleres de Folklore e Identidad Cultural se trabaja en propuestas artísticas que inauguran una línea estética y formal de creación con adultos mayores vinculando danza, historia personal y expresión. También en la puesta en marcha de proyectos que ponen en valor y legan a las nuevas generaciones manifestaciones de los Patrimonios Culturales: Rescate y revalorización de celebraciones populares tradicionales tales como las Fogatas, publicaciones vinculadas a historias de vida y alimentación, entre otros.

Más allá de los ejemplos, que redundan en expresar lo que podrían ser anécdotas situadas en la experiencia, se puede decir que el desarrollo de las UG transita un camino conceptualmente sustentado en principios tales como la participación, la libertad, la imaginación, el compromiso y la flexibilidad; los ejes antes planteados generan múltiples modos creativos de accionar proyectos. El espectro de los mismos cubre un amplio rango constituido por propuestas educativas, artísticas, culturales, asistenciales y de promoción. En todas subyace una *operatividad* que podría sintetizarse en:

a.- *Definición de ámbitos de trabajo* (referidos a instituciones, grupos, personas) como también temáticas pertinentes a desarrollar en relación a capacidades y fortalezas con las que el grupo de UG se reconoce; a partir de acuerdos –que son constantes- y que se re-contratan en el interior del grupo y también con quienes se interactúa en evaluaciones procesuales y al culminar el proyecto-.

b.- *Organización de fases del proyecto*, identificación de acciones, de roles que se asumen para cumplimentarlas; planificación y estructuración de un organigrama de trabajo que apunta a calendarizar las acciones y las personas a cargo de las mismas, obtención de recursos económicos en caso de ser necesarios; en buena parte de los proyectos los mismos son gestionados por quienes integran las UG.

c.- *Desarrollo del proyecto*: la puesta en marcha del proyecto implica el contacto directo con los grupos, organizaciones o instituciones. La valoración permanente de las acciones concretadas por el equipo implica revisar y analizar los procesos que llevan a cabo. En muchos casos, emergentes no previstos o situaciones nuevas, genera re-direccionar la práctica.

d.- *Conclusión del proyecto* que puede implicar nuevos ejes o perspectivas que continúan en el tiempo lo iniciado o que cierran la experiencia en sí misma.

El proceso, si bien se enmarca en la estructura expuesta que intenta sintetizar innumerables experiencias desarrolladas, tiene siempre la impronta de la UG que lleva adelante el proyecto. Las acciones, dada la riqueza de abordajes y de situaciones suscitadas como parte de la praxis, se socializan en instancias de asambleas. Los espacios antedichos reúnen en talleres a los integrantes de las UG en los que se anima la participación desde diferentes estrategias propiciando su interacción. Los AM comparten, analiza, revisan y contraponen miradas a las diferentes experiencias que transitan.

A continuación la voz de los protagonistas⁶ acerca de las prácticas desarrolladas. Al sintetizar, desde la propia experiencia, lo que son las Unidades de Gestión, los participantes afirman:

“representa un grupo humano, un equipo que acciona consensualmente y lleva a cabo proyectos en la sociedad que los rodea”

“...significa:

-Haber adquirido conocimientos sobre un tema.

-Deseos de demostrar que se obtuvieron esos conocimientos.

-Permanencia dentro de un grupo.

-Capacidad para concretar un proyecto que surge a partir de lo mencionado.

-Salir a la comunidad, conjuntamente con el grupo y con el respaldo de la universidad.”

“Una UG es el esfuerzo hecho realidad del grupo, que trasciende de algún modo a la comunidad”

“La UG constituye un conjunto de personas que trabajan en equipo, elaborando proyectos cuya aplicación se hará extensiva a la comunidad. La finalidad es transmitir los conocimientos, capacidades y experiencias adquiridas en los talleres del PEAM”

“Es una unidad de acciones que se realizan para conseguir algo y que tienden al mismo fin. Al calor del afecto y el cariño se consensuan y transmite lo aprendido a la comunidad, de esta manera el grupo crece porque tiene la posibilidad de crear y entregar”.

A nivel de los participantes se permite vislumbrar equipos de gestores y promotores socioculturales a partir de la formación que adquieren desde el proceso de pensar y diagnosticar en función de variables e indicadores que surgen de inquietudes del grupo, del docente o de una determinada propuesta externa. La resolución y concreción integral de los proyectos que se llevan a cabo realimentan estos grupos definiendo facetas que a su vez son inicio de nuevos proyectos.

⁶ La síntesis que se detalla resume una instancia de Asamblea realizada en el CC Viejo Mercado en setiembre de 2009, con la participación de más de 500 mayores integrantes de UG. El espacio fue coordinado por parte del equipo docente: Prof. Martha Schlossberg, Prof. Susana Rocha, Prof. Nora Bussone, Prof. Julieta Varela, Prof. María Inés Bianco, Prof. Marisa Gagliardo.

Al hacer referencia a los principios constitutivos de las UG remitíamos a participación, libertad, compromiso, imaginación. Desde este lugar conceptual, pero también desde el lugar de la praxis, existe amplia autonomía en el *hacer de las UG*. Autonomía que no implica descontrol y que resignifica el hacer con otros y para otros, con un sentido de pertinencia y de pertenencia al propio contexto. Autonomía que implica *saberme parte* de un entramado institucional pero también de un entramado social, desde el que puede desarrollarse un mejoramiento del propio lugar a partir los proyectos que se realizan.

Al evaluar su accionar desde las Unidades de Gestión, los participantes afirman:

“Para mi U de G significa aprendizaje y experiencia que recibí del PEAM que debo volcarlo hacia la comunidad y eso lo defino como muy bueno”.

“Hemos logrado mayor participación en la realización de trabajos, nos sentimos más independientes, con más autonomía”

“Es una necesidad(de) estar ligado al grupo sintiendo el apoyo en este trayecto de la vida y sobre todo el poder proyectarnos a la sociedad como un medio para transferir valores olvidados y demostrar que son útiles”

“Es la suma de proyectos, ilusiones, trámites, charlas, logros, viajes, alegrías, sinsabores...lo defino como muy positivo cuando hago un balance de lo realizado”

“Los logros son: la satisfacción por haber vencido los obstáculos individuales y grupales y el disfrute es la concreción de los proyectos”

“...En esta etapa de la vida, sentir que puedo, que no todo es duro de superar”

“...Es llevar a los demás alegría, camaradería...una experiencia muy enriquecedora”

“Y aquí estoy, con nuevos horizontes, sintiendo que aún hacemos cosas hermosas, olvidándonos de los años”

Podríamos decir, desde una figura metafórica que las UG son espacios “usinas”. La imagen expresa una multiplicidad de posibilidades (temáticas disciplinares, de grupos sociales con los que se interactúa, modalidades de vinculación y propuestas de trabajo, etc...) que se abordan en la acción y que, de alguna manera, iluminan nuevos modos de ver y verse al grupo de mayores a partir de la visibilización del sector como grupo activo, potencial, comprometido, con posibilidad de transmitir legados hacia las nuevas generaciones. Estamos convencidos que esta propuesta ayuda a modificar el paradigma que sitúa a la vejez como sinónimo de decrecimiento, decrepitud, inactividad, apatía, lentificación, igualación, universalidad. La modalidad educativa ideológicamente posiciona una concepción de vejez que remite a capital cultural reconociendo un sujeto en el que habitan conocimientos vinculados

al hacer, sentir, pensar, imaginar... es cierto que el deterioro o la ruindad, son inevitables, pero también es cierto que mientras haya un proyecto valioso se sigue viviendo.

Pensamos que el dispositivo UG puede ser tomado como modelo posible de replicar en función de su potencial valor creativo y movilizador. Tal valor se pone en evidencia al observar la contundente praxis que desarrolla el colectivo de mayores en acción transformando el contexto y del mismo grupo etario.

Recuperamos la reflexión de las investigadoras locales Zulma Larrea y Bonet Olga⁷, quienes en relación al PEAM, expresan:

“A modo de conclusión y en una de las muchas síntesis que pueden derivarse de la acción-reflexión de todos los participantes, el Programa es una respuesta a un sistema vaciado de humanidad; frente a la desvalorización del sentido de la vejez, desde la educación y desde una universidad nacional se produce una resignificación de los sentidos de cada etapa vital (...) Por todo ello y señalando particularmente otras concepciones vigentes de la extensión tales como la venta de servicios, el PEAM aparece como un verdadero ejercicio de resistencia ante los valores de la globalización.”

Mayores protagonizando educación. EXPERIENCIA DE DIFUSIÓN DEL PEAM en el CONTEXTO REGIONAL

La experiencia *“Mayores protagonizando educación: Para pensar la región y los nuevos desafíos poblacionales del Siglo XXI”*, llevada a cabo desde el PEAM en 2011 constituye otro hito del desarrollo del Programa.

El proyecto tiene como objetivo difundir y socializar la propuesta del PEAM en distintas localidades de la región sur de la provincia de Córdoba, poniendo en acción y visibilizando al colectivo de AM participantes, ampliando el territorio alcanzado por el Programa hasta el momento. Son los propios mayores implicados en procesos de educación a lo largo de la vida - con un mínimo de tres años de participación, integrantes de UG- quienes lideran las acciones planteadas.

La experiencia se posiciona desde una perspectiva que concibe a los mayores en actividad, protagonizando y desarrollando acciones educativas, artísticas, culturales, de promoción y asistencia; como contraposición a la mirada asistencialista observaba de manera generalizada. Frente a esta realidad se considera necesario sensibilizar y formar recursos

⁷ Conclusión del Capítulo *“Políticas institucionales en relación con la sociedad local y regional. Década de los noventa.”* De *“Historia de la UNRC”* –Inédito- de Lic. Bonet, Olga – M.Sc. Larrea, Zulma – Dpto. de Historia, Fac. de Cs. Humanas.

humanos locales regionales capaces de atender y brindar respuestas al nuevo escenario de envejecimiento poblacional.

Mediante la idea de ofrecer e instalar modelos alternos de vejez apuntamos a un doble proceso. Por un lado, educar⁸ a los mayores para la participación, lo que conlleva también aprender a convivir y a la toma de conciencia de la importancia del accionar comunitario. Por otro, educar a las generaciones más jóvenes en torno a la vejez y su propio envejecimiento. A esos fines, la creación y la promoción de espacios de encuentro intergeneracional son muy significativos y enriquecedores.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEAM en LA REGIÓN

Un primer tipo de actividades son coordinadas y lideradas por AM integrantes de UG del PEAM. Se trata de charlas, talleres, presentaciones y muestras artísticas, ciclos de cine debate. Los AM asumen el rol de animadores y coordinadores de cada actividad con el apoyo de los equipos docentes. Las actividades son orientadas al mismo sector etario o a público intergeneracional.

Una segunda instancia del proyecto concreta tres espacios de sensibilización y formación para el trabajo con AM orientados a integrantes de OG, ONG, profesionales, técnicos y público en general interesado en la temática. Se conforma a tal fin un equipo de docentes, integrantes del Programa, que realizan un abordaje de la adultez mayor a partir de aspectos disciplinares vinculados a lo biológico, lo psicológico, lo educativo y sociocultural. En este sentido, aparece como estratégica la planificación por la que se logra un amplio alcance territorial en el sureste cordobés. La formación tiene lugar en tres localidades nodos: Vicuña Mackenna, Huinca Renancó, al sur y Las Varillas al este. En cada nodo se integran grupos de AM, personal técnico-profesional y público de las localidades próximas articulando organizaciones e instituciones de más de 20 municipios.

Un tercer eje del proyecto lo constituye el Seminario “*El AM hoy: alternativas, posibilidades, nuevas búsquedas*” que se concreta en el campus de la UNRC, por el que se articulan y socializan experiencias regionales y locales vinculadas a la temática del AM y su proyección comunitaria, con una amplia participación de actores vinculados a la temática: AM, profesionales, técnicos, gestores culturales, plantas políticas de los municipios etc.

Participan en el proyecto: Adultos Mayores del

8 Nos referimos a educar en el sentido que su etimología nos indica: del lat *educare, educere, ex ducere*: sacar afuera, llevar a.

PEAM, Adultos mayores, niños, jóvenes y adultos, público en general de la región y de la ciudad de Río Cuarto, docentes y Coordinadores del PEAM, Intendentes y autoridades municipales y Universitarias de 22 municipios, integrantes de ONGs, entre otros.

El proyecto se desarrolla a partir de dos fases sucesivas. La primera de carácter exploratorio, de vinculación con la región y hacia el interior del PEAM; implica la elaboración y estructuración de actividades propuestas para el contexto regional y la generación de una red de vinculación con Municipios y ONGs. de la región. La segunda fase aborda la concreción de actividades en la región a partir de tres líneas de trabajo complementarias referidas a:

-Actividades de difusión, culturales, de prevención y promoción, artísticas y educativas: Charlas debate sobre roles de los adultos mayores en la sociedad, ciclos de cine, obras de teatro, espectáculos musicales y de danza, muestras de arte textil, fotográficas, talleres de danza, idiomas, etc. La propuesta muestra a los mayores coordinando, organizando y desarrollando cada una de acciones de tal modo de poner en evidencia al sector como capital cultural disponible.

-Actividades de formación de recursos humanos para el trabajo con AM: llevadas a cabo por docentes del PEAM y orientadas a técnicos municipales, profesionales, docentes, estudiantes, público interesado en la temática. La propuesta consiste en el desarrollo de dos jornadas de trabajo en las que se instrumenta, desde talleres de reflexión, una primera instancia formativa y de reconocimiento de la problemática gerontológica. Las *“Jornadas Regionales de Formación de Recursos Humanos en Trabajo con Adultos Mayores: Acerca de las nuevas miradas sociales del Adulto Mayor y su vinculación comunitaria.”*, son acreditadas por la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC. La propuesta genera la conformación de un corpus teórico actualizado referido a la temática gerontológica comunitaria que se distribuye entre los participantes de la formación.

- Seminario de Formación: “El adulto mayor hoy: Alternativas, posibilidades, nuevas búsquedas”, se concreta en el campus universitario y participan integrantes del PEAM, la comunidad universitaria (docentes, alumnos y graduado), instituciones vinculadas a políticas para AM, representantes de la región y de la comunidad en general. Uno de los ejes del Seminario apunta a la socialización de proyectos y propuestas educativas llevadas a cabo con AM; son presentadas por los respectivos equipos de docentes. Otro aspecto significativo esta abordado a través de la presentación de pósters de proyectos y experiencias vinculados a programas educativos y socio-comunitarios de Río Cuarto y región. El Seminario cuenta con la presencia del Dr. Jesús García Mínguez (Director del Departamento de Pedagogía Social, Universidad de Grana-

da, España) quien dicta la Conferencia Magistral abierta a todo público: “¿Qué educación?, ¿Para qué mayores?”.

Se desarrollan 6 Talleres de socialización de experiencias comunitarias coordinadas por sendos docentes con la participación de más de 400 personas. La Clausura del Seminario se estructura desde la lectura de las conclusiones expresadas en cada uno de estos talleres. A partir de la visualización de la riqueza de las prácticas comunitarias expresadas en los pósters se define la incorporación de dichas experiencias a una futura publicación entre la Universidad de Granada y la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El objetivo primordial del Seminario apunta a generar un espacio de reflexión acerca de la realidad del AM. A tal fin se propicia el intercambio de miradas acerca de la temática a partir de la confluencia de diversos actores: colectivo de mayores, docentes, profesionales, técnicos estudiantes.

Los participantes de la Jornada manifiestan la importancia del cruce de experiencias como motivadoras de:

- * - *nuevos proyectos y concreciones;*
- * - *respuestas y resoluciones ante situaciones conflictivas;*
- * - *aprendizajes en torno a modos de operativizar y de desarrollar acciones.*

ALGUNAS CONCLUSIONES

Consideramos que el proyecto genera un salto cualitativo y cuantitativo al poner en evidencia la realidad sociocultural del AM a nivel regional y abre el juego para pensar juntos otros modelos posibles.

El envejecimiento poblacional en el S. XXI demanda la necesidad de formación de recursos humanos para el trabajo con mayores, no solo en la perspectiva de la asistencia, sino particularmente en relación a la promoción, la educación y la prevención.

Transmitir la experiencia del PEAM hacia la región implica reflexionar las prácticas socio educativas desarrolladas, adecuar las alternativas metodológicas orientadas a los AM, socializando y fortaleciendo el marco ideológico que las sustenta.

En síntesis, el trabajo mancomunado de la comunidad educativa PEAM, en particular desde los protagonistas de las Unidades de Gestión del Programa, produce una sinergia de acciones, emociones, aprendizajes, en pos de la revalorización de los adultos mayores en los escenarios actuales. La tarea educativa, desde un contexto institucional, permite establecer redes, generar conocimientos, plantear nuevos imaginarios

respecto de un modelo alternativo del ser y el hacer del colectivo de mayores.

Así, los propios mayores, junto a docentes y autoridades del Programa, en contacto con otros actores sociales, descubren nuevas posibilidades de expresión y (auto)formación y nuevas opciones para seguir generando y proyectando hacia la región respuestas frente a los desafíos del ser mayor en los albores de un nuevo milenio.

Entendemos, a la luz de la experiencia transitada, que es fundamental el desarrollo de tramas que vinculen todos los actores sociales posibles para poner en la escena política y social la temática del envejecimiento poblacional propiciando contraprestaciones solidarias que refuercen el hacer aislado. Consideramos la importancia del diseño de políticas orientadas al sector de AM en el ámbito de las OG que se sostengan más allá del cambio de gestiones con una perspectiva regional.

A manera de CIERRE... y, DE NUEVOS COMIENZOS

La Universidad como *institución educativa*, en sintonía con los actuales contextos sociales formula nuevas prácticas formativas e inclusivas. Efectiviza el lema fundacional: *Crear, crear, crecer*, desde una revisión permanente de su hacer, una mirada crítica y apuestas creativas que resignifican el sentido de lo público.

En más de 20 años de existencia el PEAM puede dar cuenta de una importante riqueza de prácticas, experiencias y acciones desarrolladas desde espacios de construcción colectiva que explicitan una clara política de vinculación *Universidad-Comunidad con continuidad a lo largo del tiempo*. La política de extensión y desarrollo comunitaria, a partir de las UG permite avizorar nuevas modalidades que nos animamos a explicitar como extensión de la extensión. Son procesos que articulan y activan al colectivo de mayores como capital cultural y social, en una primera instancia. Posibilitan, a partir de la conformación de equipos de trabajo, intensos procesos de vinculación socio-comunitaria donde, a la manera de puentes, relacionan problemáticas, territorios, grupos sociales y etarios diversos.

El Programa ofrece un espacio social de desarrollo, integración y autogestión del Adulto Mayor, favoreciendo sus potencialidades y protagonismo, lo que conlleva a una revalorización de la vida en todas sus etapas. Las acciones que devienen del mayor en acción, en contraposición a la pasividad con que la sociedad del capital lo nomina, permite contrastar modelos sociales *más* humanizados. La educación a lo largo de la vida, expresada desde las acciones que desarrollan los integrantes del PEAM, posibilita la circulación de nuevos paradig-

mas remitidos al sujeto envejeciente y al envejecimiento de las poblaciones.

Hacia el interior de la UNRC la permanencia y la integración de docentes universitarios a la actividad del PEAM genera cruces intergeneracionales, acciones en las que se pone en juego la experiencia de la vida y la experiencia de aprender. Abre también nuevas perspectivas y abordajes en torno a la temática desde prácticas académicas y de investigación.

Entendemos que el PEAM aporta respuestas, siempre en construcción colectiva, a aspectos que hacen a una sociedad más inclusiva, que favorece la democratización del conocimiento y la ampliación de derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, M. (2004); *Por qué vivimos? Por una antropología de los fines*. Barcelona, Gedisa.
- Bonet, O y Larrea, Z. (2009) *La Universidad Nacional de Río Cuarto. Políticas institucionales en relación con la sociedad local y regional*, inédito.
- Freire, P (1999) *Pedagogía de la esperanza*. Méjico, Siglo XXI.
- Freire, P (2005) *Pedagogía del oprimido*. Méjico. Editorial Siglo XXI.
- García Mínguez, J. (2004): *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid, Narcea.
- García Mínguez, J. (2008) Educación Expresiva. Fisiología de la educación en personas mayores – apuntes del curso de postgrado *Especialización en Educación de Mayores UNR*.
- Margalit, A. (1997). La sociedad decente. España. Paidós Ibérica. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
- Neugarten, B. (1999) *Los significados de la edad*. Barcelona, Herder.
- SCHON, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones*. Barcelona, Paidós.
- Salvarezza, L; Barca E; Oddone, J. (2005) *Curso La temática gerontológica y la investigación sobre ancianidad*. Buenos Aires, FLACSO.
- Yuni; J; Urbano C. (2005). *Educación de adultos mayores*. Teoría, investigación e intervenciones. Córdoba, Brujas.
- Zarebski, G. (2002). Hacia un buen envejecer. Cap I. Apunte de Cátedra. *Curso de postgrado de Gerontología*. FLACSO.

Revistas

- Amaya, L; Alcoba, E (2010) art. La región y la población mayor: educación a lo largo de la vida. Corredor Mediterráneo, *Puntal*.
- Bodni, O. art. Vejez y relato: una teoría del legado, en *Actualidad Psicológica*. Año XXVII, año 301.
- Paola, J. Es imprescindible la articulación a fin de pensar políticas sociales para la tercera edad. *Revista de Gerontología Mundial*.

Documentos consultados

- PEAM, UNRC, Documentos. *Informe 1999*.
- PEAM, UNRC, *Documentos 2005*.
- PEAM, UNRC, 2009, Documento de Sistematización de la Asamblea de Unidades de Gestión
- PEAM, UNRC, 2010, Documento del Seminario “El adulto mayor hoy: alternativas, posibilidades, nuevas búsquedas”

29.

ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA ACADÉMICAS: DE LAS ACCIONES INDIVIDUALES AL COMPROMISO INSTITUCIONAL

Alicia M. Vázquez¹

RECUPERAR LA HISTORIA constituye una opción necesaria para reconstruir la trayectoria de una universidad; equivale a redescubrir el sentido de actividades realizadas. Acciones que en el devenir de las circunstancias cotidianas a veces se olvidan, se desvanecen o no se le atribuyen la importancia que se les asignó en un principio ni de los caminos que abrieron. El objetivo de este artículo es recuperar el sentido y el significado del itinerario de la Universidad Nacional de Río Cuarto en relación a un área de trabajo que ha adquirido notable visibilidad en los últimos años y que registra antecedentes de valor que nos proponemos rescatar: se trata de las prácticas de lectura y escritura académicas, los intentos iniciales por tornarlas objeto de enseñanza y aprendizaje y las transformaciones posteriores que han llevado poco a poco a la asunción de un compromiso institucional, permanente y continuo. Atendiendo a lo dicho, se analizan, en primer lugar, los problemas implicados en la lectura y la escritura de textos en la univer-

¹ Doctora en Educación. Especialista en alfabetización académica. Profesora consulta del Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH.

sidad. En segundo lugar, se describen las acciones que la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) ha emprendido en los últimos doce años para afrontarlos. En tercer lugar, se hace referencia a los debates que aún subsisten en torno a la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad y, finalmente, se delinearán algunas conclusiones.

LEER Y ESCRIBIR TEXTOS ACADÉMICOS, CIENTÍFICOS Y PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD

Para el alumno que ingresa a la universidad, una de las cuestiones problemáticas que se le plantean es la comprensión de los materiales que los profesores les asignan para su lectura y comprensión. Constituye un desafío para los estudiantes abordar la lectura de textos científicos de indudable valor científico y, por ello mismo, de indiscutible complejidad conceptual y discursiva. Para su tratamiento, el alumnado debe disponer de estrategias diferentes a las conocidas para lograr un aprendizaje significativo y profundo de los temas que esos materiales tratan.

En efecto, en la universidad predominan los textos académicos con finalidad instruccional: resúmenes, apuntes, guías de lectura, informes de lectura, monografías, mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos, fichas docentes; tareas pensadas para que los estudiantes se apropien de los cuerpos teóricos de las disciplinas. Para realizar esas tareas se requiere del estudiantado tratar con textos de autores que escriben para especialistas, con un discurso técnico preciso, con un alto nivel de abstracción, con desarrollos y argumentaciones, formas de enunciados y razonamientos sumamente elaborados y que se construyen en base a conocimientos que se dan por supuestos sin explicitarlos porque, justamente, están dirigidos a expertos.

Similar es la situación respecto de los textos que se les solicitan escribir a lo largo de una carrera universitaria: textos complejos que requieren no solo estrategias de recuerdo y memorización sino que en la mayoría de las ocasiones demandan, según las tareas solicitadas, la reestructuración y elaboración de la información asimilada (o no) que proviene de las fuentes bibliográficas indicadas.

De allí que tanto la interpretación como la producción de textos estén mediatizada por un complejo de variables que no se agotan en las capacidades individuales o las habilidades lingüísticas generales de las que ya disponen los estudiantes sino que exigen la adquisición de nuevas formas de leer y escribir, tal como lo han puesto de manifiesto Fernández y Carlino (2010) al caracterizar el escenario con que los estu-

diantes se encuentran en los ámbitos universitarios en términos de la distancia en las formas de leer y escribir respecto de las que suelen tener lugar en la escuela secundaria. Distancia que se amplía aún más al requerir que además de los textos con finalidad instruccional, se incluyan otros que capaciten a los alumnos para tratar con los que circulan habitualmente en la comunidad científico-académica y profesional, considerando a los mismos como textos académicos científicos y profesionales auténticos (Solé, Castells, Gràcia, y Espino, 2006).

Investigaciones recientes dan cuenta del tipo de dificultades que enfrentan los estudiantes al ingresar y cursar estudios de nivel superior. Algunas de ellas están más vinculadas a las actividades de lectura: leer e interpretar textos muy largos y complejos, con numerosos conceptos; comprender el lenguaje científico, reconocer las ideas principales y encontrar lo implícito en los textos.

Otras vinculan estrechamente las actividades de lectura con las de escritura: ordenar la información obtenida de varias fuentes; seleccionar información pertinente, enlazar párrafos y relacionar lo que se pretende comunicar de manera coherente, determinar la postura a adoptar en un escrito, relacionar dos o más textos para integrar la información, vincular materiales empíricos con conceptos teóricos, expresar el escrito en palabras propias respetando los términos científicos; redactar las ideas; conocer el tema en profundidad, respetar las pautas para llevar a cabo un buen informe (Vázquez, 2008; Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales (2012a). A pesar de reconocer estas dificultades, los estudiantes no advierten otras que son imprescindibles para un buen desempeño en tareas escritas: definir los propósitos del escrito, pensar por anticipado el texto que se va a escribir, redactar varias versiones del mismo texto y revisar el texto para mejorarlo (Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales (2012 b).

A lo anterior, hay que agregar otra fuente de dificultad que deviene del hecho de que cada cultura científica y profesional emplea modos singulares de producción del discurso, que raramente se usan en otras disciplinas y que regula las prácticas de escritura de sus integrantes; su adquisición posibilita que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas; es decir, se formen para pertenecer y ser parte integrante de ellas al leer y escribir de acuerdo a los modos de construcción y comunicación del conocimiento particulares de las respectivas comunidades discursivas, situaciones que previamente no habían afrontado. Como señalan Camps y Castelló

“Es preciso recordar que los estudiantes cuando acceden a la universidad son ajenos a las prácticas discursivas de estas comunidades a las que se van a incorporar. Sólo conocen algunos contextos de la comunidad de enseñanza y aprendizaje debido a su participación en la escuela que requerirán ser repensados porque la universidad implica formas de actuación y discursos específicos

diferentes de los que utilizaron en niveles educativos anteriores”
(Camps y Castelló, 2010, p. 29)

De acuerdo a los resultados de las investigaciones mencionadas no son esperables soluciones o superaciones de los obstáculos que presentan las tareas académicas sin una activa intervención de los actores universitarios encargados de la enseñanza. Una mediación se perfila como necesaria para que las trayectorias de estudio, en las que están involucradas las actividades de lectura y de escritura articuladas con el tratamiento de los contenidos disciplinarios, redunden en aprendizajes tanto conceptuales como discursivos.

Respondiendo a esta necesidad, bajo la denominación de *alfabetización académica*, en la última década se viene desarrollando en nuestro país una tendencia que enfatiza la enseñanza y al aprendizaje de producción de este tipo de textos en la universidad, con la intención de ayudar a los jóvenes a transitar más o menos exitosamente su nuevo trayecto de formación (Fernández y Carlino, 2010; Vázquez, 2010a). Se entiende por alfabetización académica el “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (...) [con la intención de ayudar[los] a participar en prácticas discursivas contextualizadas”. Dado que depende de cada disciplina e implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo, sino que “incumbe a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad” (Carlino, 2013, p. 370).

Decir que este proceso depende de cada disciplina implica tener en cuenta que cada campo del saber desarrolla prácticas letradas particulares; ser abogado o geógrafo o ingeniero es saber procesar los discursos propios de la disciplina, lo cual no depende de habilidades de lectura y escritura generales, puesto que hay notables diferencias entre, por ejemplo, elaborar un diagrama de flujo que describe un proceso de ingeniería, redactar demandas y recusaciones, escribir una crónica periodística o representar mediante códigos o símbolos un texto de química (Cassany y Morales, 2009; Vázquez, Jakob, Rosales y Pelizza, 2014).

Es necesario reconocer que muchos profesores al interior de sus cátedra con frecuencia han incluido en sus clases, como parte del dispositivo didáctico, tareas de lectura y escritura direccionadas a la toma de conciencia por parte de los alumnos de las dificultades y vicisitudes implicadas en su realización, a través de la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas y análisis de textos académicos. Se tratan éstas de actividades valiosas, en ocasiones aisladas y discontinuas, pero que marcaron el compromiso de los profesores que advertían los problemas que enfrentaban los estudiantes y tratando de orientarlos en sus intentos por interpretar y producir textos académicos.

Otras modalidades de trabajo se desarrollaron no solo en la UNRC sino también en otras universidades del país. Algunas consisten en actividades de pre-ingreso, otras alternativas contemplan el desarrollo de un programa de un curso de primer año incorporado al currículo de las carreras, otras constituyen programas institucionales extracurriculares más amplios que abarcan al conjunto de la universidad y/o a algunas de las facultades, respecto de las cuales Carlino (2013) ha realizado un análisis minucioso y crítico.

ACCIONES INSTITUCIONALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

En la UNRC se produjeron acciones institucionales de envergadura en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en el nivel superior, que marcan la continuidad y coherencia con una trayectoria manifestada en distintas iniciativas.

3.1. *Programa de articulación curricular entre la universidad y las escuelas de nivel medio.* Este es el antecedente primero que fue ejecutado en el año 2003 (Vázquez, 2004a). Uno de los ejes de trabajo fue la enseñanza de estrategias de comprensión y producción de textos que se incorporaron como contenidos transversales en todas las disciplinas y de manera articulada con los contenidos conceptuales de cada disciplina. Se desarrollaron cinco módulos de los cuales nos interesa destacar las acciones organizadas para la concreción del Módulo V de este Programa, ya que se relaciona más directamente con el tema que desarrollamos en este artículo: *Articulación con escuelas de orientación en Ciencias Sociales.*

Para la concreción del Módulo se conformó un grupo con los directivos y docentes de sexto año del ciclo de especialización de nivel medio de las asignaturas Historia, Lengua, Psicología, Sociología y Filosofía con los equipos docentes especializados en *Estrategias de Comprensión y Producción de Textos* de la Facultad de Ciencias Humanas. El eje de trabajo fue la enseñanza de contenidos procedimentales, más específicamente, *la enseñanza de estrategias de comprensión y producción de textos.* Las temáticas fueron desarrolladas en ocho encuentros de cuatro horas y media cada uno y se publicó un texto que contiene el material didáctico para los alumnos (Galvalisi, Novo y Rosales, 2004).

3.2. *Centro para la Investigación de la Enseñanza de la Lectura y Escritura (CIELE)*, creado en Noviembre de 2004 por Resolución CD N° 554/04, que forma parte de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC; en él participan como miembros docentes, investigadores, becarios y estudiantes de distintos Dpto. de la Facultad de Ciencias Humanas y otras Faculta-

des que comparten su interés en la lectura y escritura.

En el acto de inauguración decíamos:

“A través del Centro de Investigación y Enseñanza de la Lectura y de la Escritura [...], se intenta promover entre los docentes la toma de conciencia de que enseñar una disciplina implica ayudar a los alumnos, no solo a construir el conocimiento específico sino a apropiarse de su discurso y está destinado a ofrecer el contexto adecuado para que los alumnos analicen y elaboren textos académicos y los profesores reciban orientaciones sobre cómo diseñar tareas que favorezcan la interpretación y producción textual [...]”²

Entre sus objetivos se destacan: crear y desarrollar programas y proyectos de investigación; diseñar y desarrollar tareas de extensión; organizar actividades extracurriculares de grado, de capacitación y de posgrado; asesorar a docentes en temas relativos a la lectura y escritura y promover y difundir acciones y producciones del Centro a través de publicaciones y eventos científicos académicos.

Las actividades más relevantes del Centro han consistido en Talleres, Seminarios, Jornadas y Cursos para docentes, abarcando temas como la problemática de la lectura y la escritura en la universidad; significados textuales desde perspectivas funcionales; la tutoría de pares; sistemas externos de representación; taller de tesis; consignas para aprender mejor; experiencias de aprendizaje para enseñar a leer; escritura de textos para comunicar experiencias. Entre las actividades de extensión se pueden mencionar micros radiales: difusión de datos sobre la lengua; servicio permanente de dudas idiomáticas y de un fondo bibliográfico; asesorías en escritura académica para alumnos avanzados de nivel superior; espacio para compartir lecturas, promoviendo la práctica de la lectura estética, y un Coloquio sobre *Escrituras de Mujer*.

3.3. *Creación de la Subsede UNRC Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación de América Latina con base en la Lectura y la Escritura* en el año 2007, la cual se inauguró formalmente en las *Jornadas sobre Lectura, Escritura y Aprendizaje Disciplinar* que tuvieron lugar en el año 2010. Los trabajos se publicaron en un Libro Digital editado por la institución en cuyo prólogo sosteníamos:

“[...] para cumplir acabadamente con la alfabetización académica, se plantea la necesidad de atender a la enseñanza de los conocimientos de la disciplina conjuntamente con las prácticas académicas de lectura y escritura que les son propias, a fin de facilitar la apropiación, por parte de los estudiantes, de los usos diversos del lenguaje escrito tal como se produce y circula en la universidad y en el ámbito profesional. [...] Debíamos tener siempre presente que de todos nosotros depende no solo la formación científica y

profesional de nuestros estudiantes, sino también su formación como ciudadanos críticos capaces de asumirse como sujetos y enunciadores de los saberes especializados y adquirir capacidades discursivas que les permita expresar su propia voz y lo que tienen que decir acerca de lo que se les enseña y acerca de lo que aprenden” (Vázquez, 2010b).

3.4. *Programas para Favorecer la Democratización del Conocimiento (PRODEC)*, en la Facultad de Ciencias Humanas, uno de cuyos Ejes es *Democratización del Acceso al Conocimiento Universitario. Alfabetización Académica en primeros años de las carreras de la Facultad*. Respondiendo a la convocatoria 2011/2012, se presentaron nueve proyectos. La sistematización de los mismos (Vázquez, 2014) revela que los proyectos se fundamentaron en marcos teóricos que articulan múltiples perspectivas de la alfabetización académica. Las experiencias se desplegaron en veintiuna asignaturas, además en un Departamento y en un espacio extracurricular transversal a diferentes asignaturas, e involucraron aproximadamente a 45 docentes, 6 asesores, 16 estudiantes y 3 adscriptos.

3.5. Programa de *Formación de alumnos tutores para el acompañamiento en prácticas de lectura y escritura académicas en las disciplinas* en el año 2013, originado en el Departamento de Ciencias de la Educación de Facultad de Ciencias Humanas

La propuesta de formación de alumnos tutores para el acompañamiento en prácticas de lectura y escritura académica en las disciplinas tuvo como propósito la formación de tutores pares como acompañantes y orientadores de los estudiantes ingresantes a la universidad y que cursan los primeros años, en la resolución de las tareas académicas en las que están involucradas actividades de lectura y escritura de textos complejos en íntima vinculación con los contenidos disciplinares de las asignaturas de una carrera. Los destinatarios fueron alumnos que se desempeñaban como tutores, ayudantes o colaboradores en el marco del dictado del Módulo Alfabetización Académica en las Carreras (Proyecto Encuentros para la Integración Universitaria 2013) y en asignaturas de las distintas carreras de la Facultad de Ciencias Humanas.

La formación de tutores de escritura fue emprendida por universidades estadounidenses, australianas y canadienses que han instituido diferentes sistemas organizativos de tutorías que se ocupan de enseñar y aprender a escribir y del empleo de la escritura como instrumento de aprendizaje. Del completo y prolijo trabajo sobre el tema que realiza Carlini (2006) nos interesa destacar los siguientes: *cursos específicos de escritura académica*, insertos en la estructura curricular de todas las carreras; *tutores de escritura*, grupos de estudiantes de grado o de postgrado capacitados o supervisados por un centro de escritura, que reciben allí consultas de alumnos que acuden con los borradores de sus escritos para recibir comen-

tarios críticos y orientaciones para mejorarlos y *compañeros de escritura en las materias*, del mismo perfil de los tutores pero que operan dentro de las aulas de las materias que los solicitan. En nuestro país, Navarro (2013) propuso la formación de estudiantes avanzados como tutores de lectura y escritura disciplinar que luego realizaron actividades acotadas y monitorizadas al frente de los cursos, tales como diseño de actividades domiciliarias, tutoría de los alumnos durante las actividades de trabajo grupal en clase y tareas domiciliarias, y devolución de correcciones.

En la propuesta de formación de tutores de lectura escritura que se describe en este artículo se especificaron los siguientes objetivos: favorecer la explicitación y toma de conciencia de los procesos involucrados en la lectura y escritura académica; advertir el valor de la lectura y de la escritura para la promoción de aprendizajes académicos; aproximar a los alumnos tutores a los rasgos particulares de los discursos académicos; reconocer la necesidad de atender a las convenciones lingüísticas y disciplinares de los textos que se leen y escriben en el aula universitaria; diseñar actividades tutoriales que promuevan en los estudiantes tutorados prácticas reflexivas y constructivas de lectura y escritura.

Los contenidos centrales fueron: las prácticas de lectura y escritura académica; quehaceres de los estudiantes lectores y escritores; las tareas de lectura y escritura para aprender en la universidad: el resumen, el mapa conceptual, el esquema de contenidos, la guía de lectura; concepciones de los estudiantes y de los profesores: sentido y propósito que le atribuyen a la lectura y la escritura; análisis crítico de las tareas de lectura y escritura habituales en la universidad; dispositivos para promover ayudas en los procesos de lectura y escritura.

La modalidad de trabajo consistió en seis Talleres (de frecuencia quincenal y de tres horas cada uno) en los que se propusieron tareas de lectura y escritura y actividades tendientes a promover la reflexión sobre estas prácticas. La evaluación requirió la elaboración de una propuesta de acción tutorial en tareas de lectura y escritura.

3.6. Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico promovida por la Secretaría Académica de la UNRC y la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Humanas. Estos organismos convocaron a especialistas en lingüística, sociología, psicología y educación y designaron una Comisión (Resolución Decanal 397/12), cuyo trabajo consistió en la elaboración del proyecto de la carrera, el cual fue aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas (Resolución 797/2013) y el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Resolución 007/14). Los destinatarios son los docentes de la UNRC, en especial docentes que participan en actividades de pre-ingreso e ingreso a las distintas carreras, docentes de primer año y docentes tuto-

res. Así mismo pueden aspirar al cursado de esta propuesta de posgrado los egresados universitarios que hayan obtenido el título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo.

Se formularon como objetivos: Contribuir a la institucionalización de dispositivos pedagógicos orientados a promover, desde el ingreso, prácticas democráticas e inclusivas aproximándose así, al cumplimiento efectivo del derecho a la educación universitaria; promover la toma de conciencia respecto de la importancia de trabajar sobre las prácticas del lenguaje dentro del desarrollo habitual de las asignaturas universitarias para ayudar a los estudiantes en la comprensión crítica de la realidad, el acceso al conocimiento y la integración a la cultura universitaria; favorecer, a través de la formación docente, el desarrollo de prácticas de alfabetización académica que faciliten el acceso de los estudiantes a los conocimientos específicos de la carrera elegida; facilitar la apropiación, por parte de los estudiantes, de los usos diversos del lenguaje escrito tal como se produce y circula en la universidad y en el ámbito profesional; atender a la enseñanza de los conocimientos de la disciplina conjuntamente con las prácticas académicas de lectura y escritura que les son propias; fomentar entre los distintos actores educativos el interés y la responsabilidad en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura académicas.

La selección de los cursos se fundamentó en la concepción de la lectura y escritura como actividades de construcción de sentidos; en la idea de la lectura como proceso inferencial que se orienta a la construcción de la información, por sobre su reproducción y a la inclusión del punto de vista personal del lector; en la perspectiva epistémica de la escritura que enfatiza la tendencia a la transformación del conocimiento y la inclusión de la voz del autor del texto; y en la contextualización de las tareas académicas en las prácticas letradas de las comunidades discursivas disciplinarias.

De acuerdo a ello, la carrera se estructuró de acuerdo a tres dimensiones: 1) Procesos de lectura y escritura como instrumentos de aprendizaje; 2) Tareas y actividades de lectura y escritura para aprender en la universidad; y 3) Géneros y trabajos con textos particulares de cada campo disciplinario y profesional. Con ese criterio se incluyeron los siguientes cursos en el currículo de la carrera: Escritura y aprendizaje disciplinar, Lectura y aprendizaje disciplinar, Lectura, escritura y pensamiento crítico, Lectura, escritura en entornos virtuales de aprendizaje, La formación de tutores, Análisis del discurso académico y Géneros académicos en la enseñanza de las disciplinas. La carrera es de modalidad presencial, con una carga horaria de 200 hs. que otorga 10 créditos.

Los requisitos mínimos para la aprobación de cada uno de los cursos son: asistencia del 80%, sobre el total del 75%

de presencialidad (el 25% de la carga horaria restante se destina a la realización de actividades no presenciales); entrega de las evaluaciones solicitadas por los docentes responsables y elaboración de una evaluación final documentada de carácter integrador (según el Régimen General de Alumnos de Carreras de Posgrado de la UNRC que se encuentra regulado por la Resolución del Consejo Superior 82/07). El trabajo final es valorado y calificado por tres docentes propuestos por el Director, siendo al menos uno de ellos externo al programa³.

CUESTIONES PARA LA DISCUSIÓN

De acuerdo al recorrido que se ha bosquejado, se puede decir que en el término de diez años se han logrado progresos y acuerdos de relevancia; aun así, subsisten algunas cuestiones polémicas que son objeto de debate en las comunidades universitarias.

En primer lugar, ¿quiénes deberían hacerse cargo de enseñar a leer y escribir los géneros científicos y profesionales? ¿El profesor de la disciplina? Al respecto se argumenta que si bien los expertos saben interpretar y elaborar los géneros de sus respectivas especialidades, reconocen que no estarían en condiciones de enseñar a leerlos y escribirlos. ¿Los especialistas en lengua, redacción, lectura, educación? En relación a ello, se admite que los saberes de que éstos disponen no incluyen las particularidades singulares que el lenguaje escrito asume al interior de cada campo de conocimiento. De allí que se haya sostenido la importancia de un trabajo que involucre a ambos grupos de especialistas que desplieguen sus saberes diferentes en una labor colaborativa de interacción e intercambio de experiencias y prácticas (Vázquez, 2010a). En coincidencia con este planteo Carlino sostiene:

“Los especialistas en lengua, en psicología, en análisis del discurso, en educación, incluso en escritura, raramente lograrán solos enseñar a leer o a escribir en biología porque no forman parte de su comunidad letrada. Pueden ayudar a tomar conciencia del funcionamiento del lenguaje en ese ámbito, lo cual es distinto de enseñar a comprender y producir sus textos. En cambio, si están en condiciones de trabajar junto con especialistas en biología, en química, en historia, etcétera, para diseñar colaborativamente secuencias de trabajo con textos de esas áreas disciplinares a fin de ayudar a los alumnos a desempeñarse como biólogos-lectores, químicos-escritores, etc.” (Carlino, 2013).

Esta perspectiva fue la asumida por el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica a lo largo de la Carrera (PRODEAC) de la Universidad Nacio-

³ Para una descripción completa del proyecto y de la implementación de la carrera ver Vázquez y Vázquez y Amieva en Vogliotti, A (2016) (Comp.) *Formación como cuestión de gestión*. Río Cuarto, UNRC, UniRío.

nal de Gral. Sarmiento, ya que el mismo adoptó un diseño colaborativo que incluye a lingüistas o profesores de lengua y profesores de disciplinas específicas, incorpora un análisis detallado y reflexivo de los géneros que los estudiantes tienen que escribir y de los contextos culturales y prácticas sociales involucradas, tomando en consideración las estructuras esquemáticas de los textos y los usos característicos del lenguaje en un específico campo de conocimiento (Moyano y Natale, 2014). Es asimismo la tendencia encontrada en los proyectos que se presentaron a la convocatoria del PRODEC de la UNRC al incluir asesores en educación, en literatura, lengua, en lectura y escritura.

En segundo lugar, es necesario admitir que las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en la universidad están impregnadas de la cultura institucional que definen y estructuran los roles de sus actores, de los cuales se esperan modos de acción más o menos definidos. Cuando se les solicita a los estudiantes que escriban de acuerdo a un género particular, la expectativa es que produzcan ese texto de acuerdo a las modalidades discursivas características de un campo disciplinario, pero lo hacen desde su posición de estudiantes, sin dejar de considerar que el producto generalmente tiene como único destinatario al profesor y que la tarea tiene como finalidad la evaluación (Camps y Castelló, 2013). Estas condiciones configuran las aulas universitarias como espacios de aprendizaje y las situaciones de aprendizaje no son coincidentes con las situaciones de comunicación entre especialistas (Camps, 2007), por lo que presentan algunas restricciones a la intentada recreación de situaciones auténticas de producción científica y profesional.

En tercer lugar, es probable que sea necesario indagar cómo los estudiantes se representan una tarea de leer para producir un texto de acuerdo a lo establecido en una consigna, dado que numerosas investigaciones han señalado las percepciones diferentes que a menudo exhiben profesores y estudiantes frente a las actividades producción escrita que se les solicita (Vázquez, 2007; Vázquez, 2015). Así, la escritura de un texto puede tener para el alumno solo el sentido de demostrar el conocimiento adquirido o que ha estudiado, o que ha leído el material asignado o cumplir con una obligación académica porque es un requisito para aprobar la materia, alejándose así de las metas y objetivos que pretendía lograr el profesor y de los procesos cognitivos que intentaba desencadenar.

CONCLUSIONES

Lo expuesto en este artículo tuvo la intención de continuar con la discusión, sin pretender agotarlas, de algunas de las dimensiones involucradas en el proceso de alfabetiza-

ción académica. Al discutir los alcances del concepto de alfabetización académica (Vélez, 2013), los especialistas proponen propiciar la conformación de una identidad discursiva adecuada a las regulaciones del discurso académico y que admita al mismo tiempo el despliegue de la palabra propia; generar contextos pedagógicos que promuevan el pensamiento crítico y la reflexión y control de procesos cognitivos, metacognitivos, emocionales y creativos; ampliar y fortalecer la capacidad de expresar y compartir inquietudes, ideas, conocimientos y opiniones por medio de la lengua oral y escrita. Diversos autores desarrollaron posturas en favor de la adquisición de las competencias argumentativas (Padilla, 2011; Rosales y Vázquez, 2011); asimismo de la inclusión de textos narrativos para mejorar las habilidades de lectura y escritura, poniendo en evidencia la convergencia entre el lenguaje de las ciencias y el lenguaje de la literatura y destacando el papel que las estructuras literarias han cumplido en el desarrollo de la ciencia Boiero, Jure, Fernández y Remondino (2011).

A partir de los desarrollos y debates actuales se entiende a la alfabetización académica como un proyecto pedagógico-político cuyo objetivo es la formación de científicos y profesionales, pero a la vez de sujetos de interpretación, producción y enunciación. Atender a las voces de otros e insertar la propia en el entramado de los discursos académicos aportando desde la formación a la construcción de la identidad profesional y científica, a la construcción de la ciudadanía y al análisis y afrontamiento de los problemas de la realidad, es parte de la responsabilidad de universidad pública.

Es este un compromiso de largo alcance sin límites temporales precisos. Es por ello que debe entenderse a la alfabetización, no como un estado sino como un proceso “de inicio incierto y final imposible” como lo sostiene Emilia Ferreiro (2015). La autora considera que es de inicio incierto porque no se puede definir con precisión el momento en que ese proceso comienza; es de final imposible dado que, por un lado, la alfabetización designa un continuo de desafíos cada vez que, como lectores, los alumnos se enfrentan con un tipo de texto con el cual no han tenido experiencia y, como escritores, deben elaborar un texto que nunca antes han producido; por otro, los constantes y rápidos cambios en los formatos digitales no obligan a reciclarlos de forma permanente. De allí que esta especialista sostenga que tiene sentido la expresión “alfabetización a lo largo de la vida”, proceso que involucra no solo a los estudiantes sino también a los profesores universitarios.

REFERENCIAS

- Boiero, M.C.; Jure, G.; Fernández, L.; y Remondino, L. (2011). Lenguaje literario y científico para mejorar la comprensión en inglés. *Contextos de Educación* Vol XI (s/p). www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/
- Camps, A. (2007). Comunicar en contextos científicos y académicos. En Castelló, M. (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 9-12). Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Docencia Universitaria*, volumen 1, pp. 17-36.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen XVIII, 57, pp. 355-381.
- Cassany, D. y Morales, O. (2009): Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En Cassany, D. (Comp.) *Para ser letrado. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, volumen 1, pp.7-19. Recuperado de <https://sites.google.com/site/giceloem2010/universidad>.
- Ferreiro, E. (2015). Desafíos para la alfabetización del futuro. Conferencia de la Dra. Emilia Ferreiro en la Universidad Nacional de Rosario. Publicada el 11 de agosto de 2015. <https://www.youtube.com>
- Galvalisi, C.; Novo, M. C. y Rosales, P. (2004): *Leer y escribir para aprender. Ayudas para el estudio en el secundario y el ingreso a la universidad*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Moyano, E. y Natale, L. (2014). Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy: the case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina), in C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (Eds.) *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing* (pp. 23-34). Fort Collins, Colorado: The WAC, Clearinghaus and Parlor Press, 2012. Recuperado de <http://wac.colorado.edu/books/wpww>.
- Navarro, F (2013) Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 18, número 58, pp. 709-734.

- Padilla, C. (2011). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. Contextos de Educación. Vol XI (s/p) www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2011). Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes. Contextos de Educación. Vol XI (s/p) www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/
- Solé, I.; Castells, N.; Gràcia, M. y Espino, S. (2006) Aprender psicología a través de los textos *Anuario de Psicología, volumen 37, números 1 y 2*, pp. 157 – 176, Universidad de Barcelona.
- Vázquez, A. La enseñanza y el aprendizaje de la interpretación y producción de textos académicos: ¿qué actores institucionales están involucrados? Ponencia del IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano. La Universidad como Objeto de Investigación, 2004a.
- Vázquez, A. (2007). Consignas de escritura: Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria* N° 7 (pp. 3-16) Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vázquez, A. (2008) La producción de textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad: exigencias de la tarea, dificultades de los estudiantes. En Cardona Narváez, E. y Catillo Cadena, S. (Comps.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles* (pp. 21- 52). Cali (Colombia): Universidad Autónoma de Occidente.
- Vázquez, A. (2010a). La Cátedra UNESCO de lectura y escritura y el compromiso con la alfabetización académica en la universidad. En Vélez, G.; Bono, A; Cortese, M; Domínguez, G; Jakob, I y Ponti, L. (Coord) *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas* (pp. 103-134). Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vázquez, A. (2010b). Presentación. En Vázquez, A.; Novo, M. del C.; Jakob, I.; Pelizza, L. (Comps.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 17-21). Río Cuarto, Argentina, UniRío Editora. Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/unirio-catalogo.php>
- Vázquez, A.; Pelizza, L.; Jakob, I. y Rosales, P. (2012a). Tareas de escritura y aprendizaje: valoración de estudiantes universitarios. En Vázquez, A.; Novo, M. C. Pelizza, L. y Jakob, I. (Comp.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. (pp. 635-648). Unirío Editora-UNRC. Recuperado de: https://www.unrc.edu.ar/unrc/digital/libro_jornadas_unesco_unrc_2010.pdf.

- Vázquez, Alicia y Pelizza, Luisa; Jakob, Ivone; Rosales, Pablo (2012b). *¿Para qué creen que escriben y qué necesitan saber para escribir los estudiantes universitarios?* Panel “Escritura de géneros académicos: problemáticas de su enseñanza, perspectivas, experiencias didácticas”. XIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Potrero de los Funes (San Luis), 2012.
- Vázquez, A. (2014). Editorial. *Contextos de Educación*, Volumen 16, s/p. Recuperado de www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- Vázquez, A. (2015). *Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos escritos por estudiantes universitarios*. Tesis doctoral, recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/383518>
- Vázquez, A.; Jakob, I. Rosales, P y Pelizza, L. (2014). Prácticas de escritura profesional: los psicopedagogos en el ámbito educativo. *Innovación Educativa* (65): 17-42.
- Vázquez, A. (2015). Sentido de las tareas de escritura: implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje en los inicios de los estudios universitarios. En Benvegna, M. A. (Comp.) *Ingreso Universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas*. (pp. 83-106). Editorial de la Universidad Nacional de Luján.
- Vázquez, A. Diplomatura superior lectura, escritura y pensamiento crítico en educación superior. En Vogliotti, A (2016) (Comp.) *Formación como cuestión de gestión*. Río Cuarto, UniRío, Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vázquez, A. y Amieva, R. Diplomatura superior en lectura y escritura académica y pensamiento crítico en la educación superior. Implementación de la propuesta. En Vogliotti, A (2016) (Comp.) *Formación como cuestión de gestión*. Río Cuarto, UniRío, Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Vélez, G. Leer y escribir en el primer año universitario. Prácticas posibles y reflexiones necesarias. Jornadas PRODEC. Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, 2013.

Cuarta Sección.

...HISTORIAS DE UNIDADES
DE GESTIÓN ACADÉMICA
Y DE SERVICIOS...

*La vieja calle
donde me cobijo
tuya es su vida
tuyo es su querer...*
(Le Pera, *Volver*, 1935)



.: Colonia de vacaciones "Trapalanda". 1973



.: Sala de lectura Biblioteca Central "Juan Filloy". 2016



.. Gimnasio Mayor de la UNRC. 2016



.. Maquinaria agrícola en cursos de la UNRC. 1972



.: Jardín Maternal de la UNRC. 2016



.: Primera colonia de vacaciones. 1973

30.

La ESCUELA DE ENFERMERÍA en el contexto de La UNRC

Héctor Hugo Stroppa¹ y María Cristina Chiarvetto²

PRIMEROS PASOS INSTITUCIONALES. En el proceso de creación de la UNRC participaron activamente todos los sectores de la comunidad local y regional. A lo largo de más de una década, la comunidad riocuartense, generó y llevó a cabo distintos proyectos, que finalmente se articularon en la creación de la Universidad.

Representa un típico ejemplo de gestión comunitaria porque fue un logro de hombres e instituciones movilizados con objetivos claros y gran madurez colectiva, hecho que ha constituido el sello distintivo de su génesis.

Para materializar la propuesta se creó la Comisión Ejecutiva Pro Universidad Pampeana, con representantes de distintos sectores de la comunidad; luego, se conforma una Comisión Plenaria Pro Universidad Nacional realizando gestiones en el ámbito provincial y nacional, para formalizar la creación de la UNRC el 1° de mayo del año 1971, por Ley Nacional 19.020 y por Decreto 1.690/71 del PEN, designó como Delegado Organizador de la Universidad Nacional de Río Cuar-

1 Profesor Titular de la Escuela de Enfermería. Actual Director de la misma y Subsecretario Académico de la UNRC.

2 Profesora Titular de la Escuela de Enfermería. Actual Vice-Directora de la misma.

to, al Dr. Ubaldo Sadi Rifé, quien contaba con experiencia en docencia, investigación y gestión académica, en la Facultad de Farmacia de la Universidad de Buenos Aires.

Para ésta Universidad se especificaban tres objetivos fundamentales: profesional, humanístico y de investigación. Se planteaba formar hombres capaces para el ejercicio de una profesión y la difusión de la cultura, propiciando investigar para el desarrollo y transmisión del conocimiento requerido en la región.

Conjuntamente con la labor organizativa, se puso en marcha un plan de actividades de extensión cultural, realizando diversas conferencias, cursos de capacitación sindical, inéditos en una universidad nacional.

Durante el primer período se elaboró un plan de desarrollo de la Universidad, que ratificaba el valor del hombre como destinatario del proceso educacional; analizaba los fines de la institución, haciendo especial referencia a los intereses zonales, regionales y nacionales; delimitaba el área de influencia de la Universidad Nacional de Río Cuarto; analizaba la legislación universitaria vigente; proponía un proyecto de Estatuto provisorio (Decreto N° 5980/71 del PEN); presentaba la estructura organizativa, compuesta por cuatro Secretarías: Académica, Estudiantil y de Bienestar, Financiera, y Administrativa; planificaba un campus universitario integrado a la ciudad; se analizaban las posibles ofertas que realizaría la Universidad, en cuanto a carreras de pregrado, grado, posgrado y cursos de extensión; se proponía una política de recursos humanos, con regímenes de concurso para la selección; se establecía una política de alumnos, que incluía servicios sociales y becas de estudio; y se establecían consideraciones sobre los aspectos presupuestarios, detallando los requerimientos para el funcionamiento de la Universidad.

La innovación más importante de la UNRC, vinculada con la estructura académica, se refería al régimen de departamentalización. El objeto era proporcionar una orientación sistemática a las actividades de docencia e investigación, mediante el agrupamiento de materias afines y la comunicación entre profesores y alumnos de distintas carreras, para brindar mayor coherencia a la estructura universitaria.

En diciembre de 1974, la Universidad cambia su organización departamental a la de Facultades (Agronomía y Veterinaria, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Ciencias Humanas e Ingeniería) y se crea en ese mismo año la Escuela de Enfermería.

También pudo observarse como otro hito, mucho más reciente, la articulación entre la Universidad y su contexto regional a través de la Asociación Interinstitucional para el Desarrollo del Sur de Córdoba (ADESUR), que expresa la vinculación Universidad - gobiernos locales. ADESUR desde

el año 1995 coordina las acciones de 50 comunidades del sur de Córdoba y la UNRC en pos de promover y profundizar los procesos de desarrollo integral del territorio. Este ente regional se caracteriza por poseer una organización basada en la horizontalidad y la determinación de reafirmar el sentido de pertenencia y de destino común. En el año 2002 se produce un relanzamiento de este espacio interinstitucional.

La Universidad desarrolla su acción dentro del régimen de autonomía y autarquía que le concede la legislación vigente. Las actividades académicas y administrativas están centralizadas en las cómodas instalaciones del campus universitaria, de 165 hectáreas, distante 6 Km. del centro de la ciudad y en 1445 has. de campos de experimentación y de prácticas culturales diversas.

El predio del campus está situado en un agradable paisaje natural caracterizado por terrazas recostadas suavemente sobre la margen norte del río Cuarto, alternadas con más de 50.000 metros cuadrados de modernas construcciones que albergan amplias aulas, laboratorios y gabinetes de experimentación, funcionales oficinas administrativas, residencias estudiantiles y docentes, instalaciones deportivas y salas de reuniones y actos.

El área de influencia de la UNRC, en términos de procedencia de los alumnos y de articulación con las instituciones locales, comprende nueve departamentos del centro y sur de la provincia de Córdoba, en los que se asienta alrededor del 27% de la población de la provincia. También recibe población estudiantil de las provincias vecinas de San Luis, La Pampa, Buenos Aires, Santa Fe, Mendoza y San Juan, y en menor proporción del resto del país.

La Universidad mantiene estrecha vinculación con la problemática social de la comunidad, a la que dirige sus principales políticas de extensión. Uno de ellos es el relacionado con el mercado laboral y las situaciones de desempleo que afecta a los sectores de menores ingresos, donde la UNRC intenta dar respuesta a través de la movilización de sus capacidades institucionales a favor de la articulación de propuestas y esfuerzos. Además de las propuestas de extensión la UNRC apuesta al sistema de becas para disminuir las situaciones de inequidad que limitan el acceso y permanencia a la educación superior.

La Facultad de Ciencias Humanas: contexto institucional inmediato

Inicialmente la UNRC, es organizada por Departamentos, uno de ellos el de Ciencias Sociales que incluía tres Áreas: Economía, Educación y Comunicación. Cuando institucionalmente se toma la determinación de abandonar el siste-

ma de departamentos se constituyen las Facultades (6/12/1974, Resolución Rectoral 059).

El 1° de Enero de 1975 comienza la organización de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) con las carreras de: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y en Ciencias de la Comunicación, y las Tecnicaturas en Enseñanza Especial, en Medios Audiovisuales y en Trabajo Social. Desde el esquema planteado anteriormente, se inicia en la FCH, una labor de docencia, investigación y extensión bajo una nueva estructura orgánica en lo administrativo y académico. También se crea el Instituto para la Enseñanza Media que nuclea diferentes Profesorados para el Nivel Medio e Inicial, todos provenientes de otras instituciones de educación terciaria. Durante algunos años, la Facultad funcionó con sus carreras originales y con el mencionado Instituto anexo.

En los años del gobierno de facto en nuestro país, se determinó el cierre de las Carreras de Trabajo Social y Ciencias de la Educación existentes en ese momento como parte de la oferta educativa de la FCH. Este contexto poco propicio para el desarrollo de las Ciencias Sociales en los ámbitos universitarios marcó una profunda huella que determinó el desarrollo ulterior de la identidad de esta Facultad.

En la década del 80 la FCH va anexando Carreras de Grado bajo el organigrama de Departamentos. Estos Departamentos ya no son entendidos como áreas epistemológicas, sino como administradores de Carreras. Este es el sentido actual de los diferentes Departamentos de la Facultad y sobre esta idea se define su estructura y sus funciones.

A partir de la Década del 90, se consolidan las actuales 26 Carreras de Grado, distribuidas en once Departamentos. De las cinco Facultades de la UNRC, la de Ciencias Humanas es la que mayor número de Carreras ofrece y por lo tanto es la que concentra el mayor número de alumnos de la Universidad.

Promueve Carreras de Posgrado, actualmente, esta oferta incluye Maestrías y Especializaciones de diferentes Áreas de las Ciencias Humanas y Sociales y el Doctorado en Ciencias Sociales.

La ESCUELA DE ENFERMERÍA: contexto de PERTENENCIA

La UNRC, en respuesta a las políticas de salud y a las necesidades de la comunidad crea el 28 de noviembre de 1974 la “*Escuela de Enfermería y Auxiliares Técnicos de la Medicina*”, mediante Resolución Rectoral N° 046/74, dando ingreso en mayo de 1975 al primer grupo de estudiantes.

En 1976 cambia la denominación a “*Escuela de Enfermería*” (EE), aprobándose por Resolución Rectoral N° 504/76 y 505/76, el plan de estudios, sistema de correlatividades y el título a otorgar de: *Profesional Técnico de Enfermería*.

En 1977 se aprueba un nuevo plan de estudios que contempla el otorgamiento de un certificado intermedio de *Auxiliares de Enfermería* y se crea el Departamento de Enfermería dependiente de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico – Química y Naturales, contexto en el cual la carrera vivenció innumerables situaciones en referencia a una gestión, centrada principalmente en la ausencia de reconocimiento de las autoridades de la mencionada facultad hacia la disciplina de enfermería y a la identidad de la carrera en la formación de profesionales del área de salud. Hechos que produjeron en ese contexto, que los docentes y estudiantes de la carrera vivieran tiempos de incertidumbre en cuanto a la formación profesional, pero siendo más grave aún porque literalmente se traducía en que la carrera *podía* dejar de estar presente en el ámbito de la universidad.

Por Resolución Rectoral N° 0114/80 se dispone que el Departamento de Enfermería, pase a depender de Rectorado, situación que implicó la formulación de un nuevo organigrama y reglamento funcional de la Escuela, según lo establece la Resolución Rectoral N° 521/80 y se aprueba el otorgamiento del título de Enfermero/a. El cambio de dependencia de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico, Químicas y Naturales al Rectorado de la UNRC, no motivó modificaciones en referencia a la formación que ofrecía la carrera, aunque en esta época se mantuvo la incertidumbre de permanencia en el contexto universitario.

Como consecuencia de un análisis de las funciones específicas que se desarrollan en la Escuela de Enfermería, las que están relacionadas con la faz humana, las autoridades universitarias por Resolución N° 090/83, resuelven que es procedente que la mencionada área pase a depender de la Facultad de Ciencias Humanas. Esta nueva dependencia institucional, permitió al cuerpo docente vislumbrar una luz en el camino, por cuanto la carrera pasaba a formar parte de una facultad que contemplaba en su formación dos aspectos disciplinares fundamentales: el humanístico y el social, base científica que articula la formación integral del profesional en enfermería.

Merece destacarse que es en este año (1983), en que la Escuela de Enfermería encuentra su lugar en el ámbito institucional universitario, después de su peregrinaje. La Facultad de Ciencias Humanas incorpora el Departamento Escuela de Enfermería, permitiendo y potenciando el pleno derecho a la construcción y el desarrollo disciplinar de la carrera de Enfermería.

Es así, que en el año 1988 por Resolución del Consejo Directivo y Consejo Superior (003/88 - 048/88) se resuelve dar

creación a la Carrera de *Licenciatura en Enfermería*, articulada en dos ciclos. El primer ciclo, con una duración de cursado de 3 años, para la obtención del título de Enfermero/a y el segundo ciclo, con duración de 2 años, con el otorgamiento del título de grado de Licenciado/a en Enfermería.

En el año 2000, la EE elabora un proyecto de evaluación curricular de los planes de estudio vigentes, a través de la implementación de talleres de trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y graduados, con el asesoramiento de expertos de la Secretaría Académica de la Universidad. El proceso de evaluación culminó en el año 2002 cuando se aprueban los nuevos planes de estudio de la carrera de Enfermería, los cuales entran en vigencia en 2003 y corresponden a la Carrera de Enfermería, de tres años de duración y a la Carrera de Licenciatura en Enfermería de dos años de duración a partir del título de Enfermero. La Licenciatura posee la particularidad de que el título brinda dos orientaciones, Alto Riesgo y Administración (Res Consejo Superior 026/02).

La EE incorporó la autoevaluación curricular como actividad sistemática con el desarrollo de los Proyectos de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG). Los proyectos en sí, constituyen una modalidad de trabajo que articula los procesos de producción de conocimiento con la enseñanza y tiene como propósito ayudar a profundizar la comprensión de los problemas en torno a la enseñanza y aprendizaje en la universidad y la valoración de los aspectos didácticos metodológicos y de la evaluación.

La autoevaluación sistemática se ve reflejada en los proyectos: Seguimiento de la implementación de los planes de estudio de pre-grado: Enfermería y grado: Licenciatura en Enfermería. Seguimiento y acompañamiento en la formación de los alumnos ingresantes a primer año de la carrera de Enfermería en el ciclo lectivo 2009. Producción y evaluación de materiales para la enseñanza de saberes en acción en diferentes disciplinas.

Institucionalmente el mecanismo que determina los logros y necesidades es a través del Plan Estratégico Institucional de la EE. En él se plasman las propuestas de desarrollo en Docencia, Investigación, Extensión y Gestión académica como así también las proyecciones en lo que hace a aspectos de infraestructura y materiales como de planta docente. La autoevaluación nunca se termina, siempre se está haciendo.

La ESCUELA DE ENFERMERÍA en el contexto de ACREDITACIÓN de CARRERA

En el marco del contexto MERCOSUR EDUCATIVO, a través de la Red de Agencias Nacionales de Acreditación –

RANA, se establece la Convocatoria para la Acreditación Regional de la Carrera Universitaria de Enfermería.

Por Resolución N° 142/09, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) -Ministerio de Educación se abrió la convocatoria a Acreditación de carreras de Grado de Enfermería y Veterinaria, comprendida en el primer ciclo de acreditación del ARCUSUR.

La Escuela de Enfermería formaliza la participación en la convocatoria el 22/04/09, mediante la presentación del Formulario correspondiente firmado por el Sr. Rector de la Universidad Nacional de Río Cuarto. A partir de ello, representantes del área académica: Director, Vicedirectora y Coordinadora de Carrera participaron de los talleres de capacitación establecidos por la CONEAU.

El proceso de acreditación implicó cumplimentar con cada una de las etapas determinadas por CONEAU: autoevaluación de los componentes contexto institucional, proyecto académico, comunidad universitaria e infraestructura; evaluación del informe y visita de pares externos, informe de acreditación.

En el recorrido de autoevaluación de la carrera se destaca por:

- el papel fundamental de la Agencia de Acreditación de Argentina: CONEAU, de contención y acompañamiento en el proceso iniciado.
- la convocatoria desde la CONEAU a los coordinadores de la carrera de Enfermería a participar del Taller de Acreditación para dar inicio al proceso
- la importancia de contar con el Documento de Dimensiones y Criterio establecidos para la Acreditación de la Carrera de Enfermería
- los lineamientos aportados para efectuar el proceso de Autoevaluación académico Institucional, que permitió realizar una mirada crítica reflexiva de la carrera, del proceso de enseñanza, de las prácticas docentes, contribuyendo a modificar la propia cultura organizacional e institucional
- la relevancia y presencia de los pares evaluadores extranjeros y del país en su visita a la universidad y carrera,

El 13 de diciembre de 2010, CONEAU emite la Resolución N° 927/10 de Acreditación de Calidad Académica MERCOSUR de Carreras Universitarias Sistema ARCU – SUR – Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) – Carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en la cual resuelve:

“...Que la carrera Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, impartida en la ciudad de Río Cuarto, cumple con los criterios definidos para la acreditación del Sistema ARCU-SUR...”

Acreditar a la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, impartida en la ciudad de Río Cuarto por un plazo de seis años...”

El feliz logro obtenido como resultado de la acreditación, dejó reflejado el trabajo conjunto y colaborativo de todas y cada una de las áreas que estructuran a la Universidad, a la Facultad de Ciencias Humanas y al Departamento Escuela de Enfermería, destacándose el compromiso manifiesto de todo el cuerpo docente, de estudiantes y graduados de la carrera, como así también de las instituciones de salud del medio que a través de convenios interinstitucionales permiten el ingreso de los estudiantes a desarrollar las prácticas disciplinares, para consolidar la formación profesional.

La acreditación por seis años, desencadenó en los profesores de la carrera una fuerte motivación de proyección de acciones dirigidas a fortalecer, por medio de proyectos, diversos aspectos que contribuyan al desarrollo institucional y académico de la carrera.

En ese sentido, se presentó el proyecto de Fortalecimiento para el Desarrollo Institucional: Académico – Administrativo, conteniendo dos subproyectos: Estructura Edilicia del Departamento y Consolidación de la planta docente. Fue aprobado por las instancias institucionales correspondientes y presentado ante la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, quien lo aprobara mediante Convenio N° 124/13, para la construcción en tres etapas del edificio y laboratorio para prácticas simuladas y asignación de fondos para nuevos cargos docentes para la carrera.

Otro aspecto relevante como resultado de la acreditación se refleja en el lanzamiento desde el Ministerio de Educación de la Nación – Secretaría de Políticas Universitarias, en el marco del Programa de Movilidad Académica Regional en Carreras Acreditadas en el MERCOSUR, a través del Programa MARCA, la convocatoria para la movilidad de estudiantes de grado de la Carrera de Enfermería, lo que posibilitó el intercambio de estudiantes con universidades de Brasil y Bolivia.

La experiencia con el Programa MARCA, es altamente significativa, no solo para los estudiantes, sino también para el área académica, por cuanto el proceso permite la vinculación académica e institucional con distintas universidades, hecho que se revela en la apertura e interrelación hacia otros procesos: investigación, transferencia, acuerdos curriculares, reconocimiento de contenidos y potencial movilidad de docentes.

ENFERMERÍA EN EL CONTEXTO ACTUAL

Las carreras de Enfermería y Licenciatura en Enfermería se muestran frente al medio local, regional y frente a sí misma como una comunidad de trabajo con el fin de desarrollar actividades de docencia, investigación y extensión tendiente a promover y proteger la salud del individuo, familia y comunidad. Todas las actividades se sustentan en abogar por una formación y capacitación profesional que permita actuar con idoneidad social e intelectual orientada, especialmente, por valores de la solidaridad social.

La Universidad forma y capacita profesionales y técnicos con una conciencia argentina, apoyada en nuestra tradición cultural, según requerimientos regionales, nacionales y latinoamericanos. Para lograr este objetivo se promueven procesos de educación formativa que fomenten y disciplinen en el estudiante su criterio de análisis propio y las cualidades que lo habiliten para actuar con idoneidad social e intelectual en su profesión, tanto en su actividad pública como privada, orientada primordialmente por los valores de la solidaridad social.

Por lo estatuido en las Políticas de Salud y de Educación, se concibe a Enfermería como una profesión caracterizada por la estrecha vinculación entre cultura y cuidado, entendido este último como un cuidado profesional y preponderantemente un cuidado humanístico.

Enfermería tiene como objetivos proporcionar cuidados de calidad y contribuir así a elevar el nivel de salud y bienestar de la población en el proceso de desarrollo social. Como tal, forma parte del sistema de salud y resuelve los problemas que afectan a la sociedad. En vista de que la sociedad es dinámica, Enfermería tiene que adecuar su filosofía, su función y sus servicios a las transformaciones sociales y a las necesidades y demandas de la comunidad. El avance de la ciencia, tecnología y la complejidad creciente obliga a la periódica redefinición del rol del enfermero.

La instancia académica del ciclo de Licenciatura, dimensiona el perfil fortaleciendo las habilidades intelectuales de comprensión, análisis y aplicación, capacitando para la consecuente transferencia del conocimiento, promoviendo la investigación del profesional en su trabajo, su interés por analizar y conducir a la resolución de situaciones problemáticas en su área de actuación.

La formación y capacitación de profesionales aptos para abordar diferentes situaciones problemáticas con actitud y capacidad para trascender circunstancias imprevisibles que lo animen a la resolución a través de propuestas y soluciones alternativas, exige docentes capacitados, a través de la formación de posgrado en docencia e investigación.

El perfeccionamiento del personal docente ha sido siempre un objetivo de las distintas conducciones de la Uni-

versidad, de la FCH y de la EE, con la seguridad que la calidad del Profesional de Enfermería que egresa depende, en gran medida, del nivel científico y la capacitación de sus docentes.

La EE propicia la participación de los docentes en carreras de formación en docencia o relacionadas con el área disciplinar, actividades de docencia, investigación y extensión en total coherencia con los objetivos y misión institucional.

La UNRC centra su filosofía en cuanto a constitución de gobierno participativo y democrático a través de la representación de sus cuatro claustros, lo que ha permitido la inserción de docentes de la EE en funciones importantes dentro de la gestión Universitaria.

Es interesante destacar, el abordaje de investigaciones relacionadas con la gestión académica, referidas a la evaluación del Plan de Estudios en funcionamiento, con fines realizar una mirada a la práctica docente en relación a la congruencia entre teoría y práctica, el grado de unificación de criterios conceptuales entre docentes y la efectividad de las estrategias didácticas metodológicas, a través de la opinión de docentes y alumnos y la observación directa de las prácticas clínicas, fortalecer y enriquecer los procesos de formación, articulación y vinculación, que permitan el pleno acceso de aspirantes a desarrollar actividades de formación sistemática en la carrera de enfermería, estrategias de seguimiento y acompañamiento en la formación de alumnos ingresantes a primer año de la carrera de enfermería, satisfacción laboral del personal de enfermería, bioseguridad, prácticas de crianzas, entre otros.

Ideas que sintetizan LA IDENTIDAD DE LA ESCUELA DE ENFERMERÍA HOY...

El tránsito de una unidad académica a otra, debido a las diferentes concepciones epistemológicas acerca de la salud y de las políticas que rigieron en diferentes momentos en la universidad dejaron su impronta en la identidad de la Escuela de Enfermería. De cada uno de esos contextos recogió enseñanzas que se fueron consolidando tanto en el campo disciplinar como en la cohesión entre los profesionales dedicados a la formación y a la investigación; y también se nutrieron de ellos con importantes aprendizajes que permitieron un estilo propio de gestión, que caracteriza hace muchos años a esta unidad académica. En el período comprendido entre 2005/2015 han logrado titularse como enfermeros 316 estudiantes, y como licenciados/as en enfermería 230, muchos de los cuales pertenecen al primer número que han continuado con el ciclo superior. La política nacional en ese período ponderó a la carrera entre sus prioridades, favoreció enormemente en lo presupuestario, en el financiamiento, compra de materiales y dispositivos tecnológicos de primera generación, infraestruc-

tura y capacitación; agregado a la formación de posgrado de sus profesores y al avance de la investigación en lo disciplinar, genera una situación particular que incide en los procesos de formación de calidad; muchas veces es lo que explica, además de las necesidades sociales, la rápida inserción laboral de los graduados.

Durante algún tiempo la inestabilidad y el peregrinaje de un lado a otro, fortaleció las relaciones interpersonales en torno al trabajo, y el grupo se solidificó de tal manera que para ser frente a tantas adversidades en la organización, desde siempre, pero de forma más intensa en los últimos años, trabajó institucionalmente y en conjunto: en la innovación pedagógica, en las prácticas docentes, en los cambios curriculares, en la conducción de la escuela; en las tareas de investigación y en las de extensión, ahora con inclusión de las prácticas socio-comunitarias y con mucha intensidad en las prácticas profesionales en los diferentes centros de salud con quienes se mantiene una fluida relación de comunicación entorno al trabajo compartido.

Esta fortaleza en la organización y funcionamiento del departamento, signados por el compromiso y el sentimiento de pertenencia de sus autoridades, docentes, no docentes, estudiantes y graduados, colocó a la Escuela de Enfermería en un lugar de reconocimiento y valoración de la comunidad universitaria y de la sociedad en general; hoy es la primera carrera de la Facultad de Ciencias Humanas acreditada y a nivel internacional, con el máximo puntaje del escalafón. Por esta evaluación institucional y académica, hoy la Escuela de Enfermería es también la primera carrera que tiene su edificio propio. Bien vale decir: *«del peregrinar sin definición al anclaje en el espacio propio ganado»*.

31.

EL DEPARTAMENTO DE EDUCACION INICIAL Y SU MATRIZ FUNDACIONAL: Una RELACIÓN DISTINTIVA¹

María Alejandra Benegas²

Presentación

La intención de este escrito es atender a la matriz fundacional del Departamento de Educación Inicial que interviene en las tareas académicas a través de las cuales se transparentan deseos, conflictos, prácticas, etc. que van definiendo parte del escenario institucional universitario. Detenerse en algunos aspectos históricos iniciales de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Facultad de Ciencias Humanas implica conocer el pasado para entender el presente y proyectarse

¹ Esta reseña es sólo un recorte, extraído y revisado para esta convocatoria, del trabajo final de la carrera de posgrado *Maestría en Educación y Universidad*. Tema de tesis: *Formas de cultura en la práctica docente universitaria. Estudio de casos acerca de las interacciones en el trabajo docente del Dpto. de Educación Inicial de la UNRC*. La información de documentación como de trabajo de campo se realizó desde 2007 hasta comienzos de 2011. Directora: Ana Vogliotti. Tesis Aprobada. Año 2012.

² Magister en Educación y Universidad, Docente de Pedagogía en los Dptos. de Ciencias de la Educación y Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas; mbenegas@hum.unrc.edu.ar

al futuro y, en este recorrido, en el que se sigue haciendo camino desde hace 45 años, se va construyendo la identidad de la Universidad y con ella los demás espacios de prácticas que la conforman: de gestión, de investigación, de docencia, entre otros.

Desde esa matriz, en el Departamento de Educación Inicial se fueron gestando y manifestando formas de cultura docente en atención a las características de los sujetos en conjunto, a las condiciones sociales e históricas del momento, dando lugar a diferentes formas de culturas docentes que reflejan la matriz de origen con sus tensiones constantes.

Para conocer esta trayectoria institucional, se tuvieron en cuenta documentos institucionales, información de algunos informantes docentes de la Facultad y del Departamento de Educación Inicial, como también un tiempo de observación y de entrevistas (periodo 2007-2011), herramientas necesarias que ayudaron a comprender el tiempo recorrido dándole sentido a lo que sucede en el aquí y ahora. Un universo que se va engendrando desde sus orígenes entre las relaciones sociales que se tejen en el contexto institucional universitario configurando formas de cultura docente al interior del propio trabajo docente departamental. Historia institucional y matriz fundacional, una relación que fue dando forma a las tareas docentes, una relación que invita a ser pensada, revisada para seguir proponiendo nuevas iniciativas.

INTRODUCCIÓN

Hablar de cultura institucional es relacionarla con el concepto de matriz (Garay, 2000; Piotti y Lupiañez, 2002) como un “modelo matrizante, prefigurante, estructurante del sujeto y sus prácticas” (Garay, 2000, p. 41), que va a intervenir en las tareas académicas de la institución, a través de las cuales se transparentan deseos, conflictos, prácticas, etc. que van definiendo el escenario institucional. Es por ello que interesa detenerse en algunos aspectos de la “matriz fundacional” de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y específicamente del Departamento de Educación Inicial. Son huellas de un tiempo recorrido que ayudan a comprender lo que sucede en el aquí y ahora. Un universo que se va engendrando desde sus orígenes entre las relaciones sociales que se tejen en el contexto institucional que le van dando identidad a la institución y simultáneamente a la propia práctica docente.

En razón a lo dicho, para entender el presente, hay que conocer el pasado y, en este recorrido, en el que se sigue haciendo camino desde hace 45 años, se va construyendo una cultura institucional, la identidad de nuestra Universidad y con ella de los demás espacios de estudio: de gestión, de inves-

tigación, de docencia, entre otros.

Desde esta concepción de contexto universitario, se presenta como propósito de este trabajo conocer la matriz fundacional del Departamento de Educación Inicial, la cual concibe formas de actuación docentes que se van gestando y mostrando en atención a las características de los sujetos en conjunto, a las condiciones sociales e históricas del momento, dando lugar a diferentes formas de culturas docentes que reflejan esa matriz de origen, con tensiones constantes hasta el presente.

Para conocer un poco de esta trayectoria institucional, se tuvieron en cuenta documentos institucionales como el “Plan Estratégico Institucional” (PEI) que sintetiza los componentes que definen la identidad de la UNRC y, junto con él, se tomaron elementos de algunos eventos académicos, información de la universidad a través de su página web, como información general impresa, una recopilación que intenta ir mostrando algunos elementos que ayudaron a la comprensión de la universidad en su conjunto.

Asimismo, con otra información documental (resoluciones institucionales) y de informantes docentes de la Facultad y del Departamento de Educación Inicial (a través de equipos de trabajo de gestión, de investigación y de docencia) se construyeron categorías de análisis que permitieron comprender la relación distintiva convocante mediante el constante diálogo interpretativo que exige el estudio. Este proceso fue marcando significaciones a partir del entretejido de interacciones que entablan los docentes con sus discursos, ritos, prácticas, oposiciones, vínculos, malestares, logros, que en su combinación van perfilando formas de cultura docente que toman significado en un momento histórico irreplicable que nos remiten a un modelo matrizante de origen.

Conocer y comprender las relaciones entre un Departamento y su singular relación con su matriz fundacional es indagar en esas interrelaciones docentes. El presente trabajo se inicia con un breve relato del origen de la Universidad, de la Facultad de Ciencias Humanas para detenerse en el Departamento de Educación Inicial y de ahí comprender en el recorte de análisis presentado, la relación distintiva con la matriz fundacional que se articula íntimamente con formas de cultura docente que se manifiestan hasta la actualidad.

CREACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INICIAL EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS: una matriz estructurante de los docentes y sus PRÁCTICAS³

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), fue creada el 1° de mayo de 1971 por Ley 19.020 del poder Ejecutivo Nacional dentro de un programa de adecuación de la enseñanza universitaria Argentina. Su creación, en el marco de un gobierno de facto, tuvo como objetivo la diversificación y descentralización del sistema universitario nacional mediante la creación de nuevas universidades en el interior del país.

La Universidad en sus inicios estaba organizada por Departamentos, sistema que en 1974 es sustituido por el de facultades a través de la resolución rectoral N° 059/74, por la que se crean las cinco Facultades hoy existentes, una de ellas la de Ciencias Humanas. Inicialmente esta Facultad ofrecía las carreras derivadas del sistema anterior: Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, y en Ciencias de la Comunicación, Tecnicaturas en Enseñanza Especial y Medios Audiovisuales y Trabajo Social.

Con la creación de las cinco Facultades en la Universidad, la Facultad de Ciencias Humanas da lugar en 1975 a la conformación del Departamento de Preescolar. Dicho Departamento tiene su origen en el Instituto Terciario de nuestra ciudad, "Raúl B. Díaz", dependiente del instituto para el profesorado de la Enseñanza Media de la UNRC, con un plan de estudio de 1975 y de 1977 vigente en dicho instituto terciario. A partir de 1980 es reconocido el plan de estudio del profesorado por resolución Decanal N° 150/80 y ratificada por resolución Rectoral N° 851/80.

El inicio del Departamento es importante ya que el mismo tiene su origen en un instituto terciario con docentes que ejercen su tarea con títulos terciarios y/o universitarios, esto a partir de 1975 que puede considerarse un periodo de transición de la carrera entre ambos niveles del sistema, avallados con la resolución Rectoral N° 386/77, que dice: "*Declarar título habilitante con derecho a ejercer la docencia a nivel universitario, ocupando cargo de auxiliares docentes en esta Universidad Nacional, al título de profesor otorgado por Universidades Nacionales, Provinciales, Privados y/o Institutos de profesorado reconocidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*". Esta última es la situación que le corresponde al Departamento de estudio:

³ La información que se presenta ha sido extraída de documentación oficial del archivo de la Universidad Nacional de Río Cuarto, de la Facultad de Ciencias Humanas y de algunos informantes que colaboraron para esta reconstrucción de la historia del Departamento. La documentación institucional trabajada está citada de manera completa en las referencias bibliográficas en "Documentos oficiales".

el reconocimiento de los títulos otorgados por el instituto terciario citado, al ejercicio de la docencia en el nivel universitario, situación que se llevó a cabo en el Departamento con una cultura de trabajo distinta a la que había que construir en el marco de una institución universitaria.

En el mismo año, con la resolución Rectoral N° 961/77 se establece que los títulos son expedidos por la Universidad: *“a partir del 1° de agosto las Facultades y el Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media, confeccionarán los certificados analíticos parciales y finales solicitados por los alumnos”*.

Desde comienzos de 1975 el Departamento en cuestión reconoce a *“los planes de estudio de 1975 y de 1977 del profesorado en educación preescolar otorgados por el instituto de enseñanza media de la UNRC con reconocimiento de validez nacional y alcances profesionales del título”* (Resolución Decanal N° 310/2001).

Dichos planes fueron modificándose desde programas de dos años a tres años y, junto con esta ampliación de tiempo de formación académica, también hubo cambios en su denominación.

Al respecto, la resolución Rectoral N° 193/75 dice en uno de sus apartados: *“Disponer el cambio de denominación de la carrera del profesorado en Jardín de Infantes, tal como figura en la resolución N° 077/74 por la de profesorado en Educación Preescolar, en un todo de acuerdo al nuevo Plan de Estudios que se implementará para el corriente año”*. Y en el año 2001 la resolución Decanal N° 310/2001 dice en el artículo 2°: *“Petitionar al señor rector de la Universidad Nacional de Río Cuarto la realización de los trámites correspondientes para solicita al Ministerio de Educación de la Nación el reconocimiento de la validez nacional y alcances profesionales del título del profesorado en Educación Inicial, para todos los egresados de la carrera de la UNRC...”* (Resolución Decanal N° 310/2001). Junto con esta resolución se encuentra la resolución Rectoral N° 444/2001 que dice en sus considerandos: *“que según lo prescripto por la Ley Federal de Educación Superior, que regula el sistema educativo y modifica su estructura, se cambió la denominación de ‘nivel preescolar’ por ‘nivel inicial’, consecuentemente se elaboró un nuevo Plan de estudio aprobado por resolución del Consejo Directivo N° 584/2000 y resolución del Consejo Superior N° 184/2000 (...) Se resuelve (...) Solicitar al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, el reconocimiento de la validez nacional y alcances profesionales del título del profesorado en Educación Inicial para todos los egresados de la carrera de la Universidad Nacional de Río Cuarto”*. Denominación del título vigente hasta la actualidad.

A lo largo de su trayectoria se ha marcado esta impronta de matriz de origen como una “novela institucional” (Fernández, 1994; Garay, 2000) cuyos protagonistas fueron construyendo un patrón, desde una trama sigilosa con un estilo de trabajo que puede entenderse como una manera de protegerse en una idiosincrasia invariante con un desconocimiento o negación de las condiciones reales. Una matriz es-

tructurante, prefigurante de los docentes y sus prácticas con estilos de trabajo que no se fueron desarrollando a favor de una identidad con características universitarias, sobre todo desde las propias autoridades departamentales. Así se fue conformando un imaginario institucional (Garay, 2000; Piotti y Lupiañez, 2002), imágenes y representaciones que afectaron a los vínculos y a la tarea institucional, puesto que esa matriz que fue contemplando instancias, momentos, dimensiones, componentes, gesta un sujeto que se identificó más con la cultura institucional de origen que con la nueva a conformar.

Esta situación, que se mantuvo por largo tiempo desde los inicios del Departamento, hizo eclosión en 1991 ante irregularidades en la organización y funcionamiento del Departamento, sin descargo de su directora en tiempo y forma de todas las irregularidades que fueron tratadas en el Consejo Directivo de la Facultad.

La matriz construida sustentada en un imaginario que se interponía a una cultura institucional instalada, provocó la reacción de disconformidad de un grupo numeroso de integrantes del Departamento, lo que llevó a su intervención por varios meses (resolución de Consejo Directivo N° 331/1992). Pero lo que más llama la atención es que estos hechos, además de marcar un cambio de rumbo, lo que hizo es volver a la “dinámica” pero opuesta a lo que dice Bleger (en Fernández, 1994) de restitución de estilos de trabajo que remiten a la matriz fundacional del Departamento. A tal punto que, en elecciones posteriores a la intervención, vuelve al cargo de autoridad del departamento el mismo grupo motivo de la intervención. Esta situación puede comprenderse desde lo que Garay llama la “lógica tripartita” (2000): el docente con la institución, con los grupos y con el grupo en la institución. Este último mostró que el grupo de docentes en interacción con el resto de la universidad no pudo, no quiso o no supo en sus orígenes identificarse con el cambio.

En relación a los planes de estudio, en la actualidad el profesorado como la licenciatura en Educación Inicial tienen vigencia desde 2001. El profesorado, con una duración de cuatro años tiene por objetivos: *“formar docentes críticos y activos capaces de insertarse en diferentes contextos educativos socio-culturales e institucionales; capacitar a profesionales para acompañar el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años; promover la formación de docentes que generen planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales de nivel inicial; formar profesionales para conformar equipos de investigación a nivel institucional, donde analicen aspectos pedagógicos-metodológicos que promuevan cambios favorables en los aprendizajes del niño/a”*. (Resolución Consejo Directivo N° 583/2000).

Por su parte, la carrera de licenciatura en educación inicial debe acreditar el título de profesor en educación inicial más un año y trabajo de tesis. Los objetivos son: *“formar do-*

centes críticos y activos capaces de insertarse en diferentes contextos educativos socio- culturales e institucionales; capacitar a profesionales para acompañar el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años; promover la formación de docentes que generen planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales de nivel inicial; formar profesionales para conformar equipos de investigación a nivel institucional, donde analicen aspectos pedagógicos-metodológicos que promuevan cambios favorables en los aprendizajes del niño/a; formar profesionales calificados para formular programas y proyectos de investigación vinculados con el nivel inicial; capacitar a los licenciados para asesorar a instituciones formales y no formales” (Resolución Consejo Directivo N° 584/2000).

Los objetivos del proyecto contemplados en ambos planes, más allá de reiterarse con las mismas palabras, marcan una diferencia en la formación pretendida desde el Departamento de los futuros profesionales que posiblemente muchos de ellos continúen la carrera universitaria. Es un indicador de cambio en relación a sus orígenes, considerando también que los primeros planes de estudio estaban enmarcados en un contexto histórico de gobiernos de facto.

La cultura institucional y su componente privilegiado: La cultura docente

La institución va tejiendo una red simbólica que afirma la identidad social de la misma, un estilo propio a través de una “matriz” de socialización, por la que se van moldeando las interacciones humanas a modo de “novela institucional” (Corti, 2006). En ella se contemplan costumbres, rutinas, habilidades, ritos, criterios y normas de sanción, de seguimiento y control, dinámica de las relaciones, mitos, jerarquía escolar, leyendas, evaluación de los docentes, organización comportamental de los alumnos, regulación de conflictos (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1993; Pérez Gómez, 1998; Corti, 2006) que conforman los *rasgos propios de la cultura institucional* y hacen a la organización de la vida institucional. Esta cultura es entendida como: “Aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas (...) y de las prácticas de los miembros de un establecimiento (...) el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas” (Frigerio et al.1993:35). El adentro y el afuera de la institución se permean dando lugar a estilos, mandatos, rutinas, demandas; favoreciendo o limitando cambios, modos de regular los conflictos apoyados en un aparato jurídico normativo que orienta modos de pensar y de actuar (Piotti y Lupiañez, 2002).

Los docentes en la institución educativa despliegan su desarrollo humano y profesional provocando, entre otros

grupos, el desarrollo institucional (Pérez Gómez, 1998). En estos términos, se puede “*cultura institucional*” de “*cultura docente*”, entendiendo a esta última como “sub-cultura” (Caruso y Dussel, 1998; Bolívar Botía, 1998) que se diferencia de la de alumnos y de directivos. La cultura docente es la cultura de los profesores como uno de los grupos sociales que conforman la institución atendiendo su actuación profesional. Esta cultura se puede entender como: “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional (...) La cultura docente modela la manera particular de construir la comunicación en cada aula y en cada escuela” (Pérez Gómez, 1998, p.162-63-64).

Por su parte, Hargreaves (1998) se refiere a este tipo de cultura como un campo de investigación de la enseñanza para el desarrollo y cambio en la formación del profesorado, de allí que la denomine “*cultura de la enseñanza*”. Esta abarca: “creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (p.189).

Este autor analiza la enseñanza que ejercen los docentes en la soledad de las aulas y sostiene que *las actuaciones de los mismos están condicionadas por las influencias de los demás docentes con los que trabajan a diario*: “lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella” (Hargreaves, 1998, p. 190). Es este aspecto, en el que se enfatizan aquellas tareas que tienen relación con la docencia, la investigación, y la gestión sin “entrar” al contexto del aula.

Pérez Gómez (1998) sostiene que esta cultura, a la cual llama *cultura docente* se especifica en los métodos que se utilizan en la clase, haciendo extensivo el término al “sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan (...), las rutinas del grupo de compañeros, (...)” (p.163). La cultura docente es el componente “privilegiado” de la cultura institucional que se hace manifiesta en los métodos que se utilizan en la clase, en la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, como también, fuera del contexto del aula, en las funciones que se desempeñan, en las relaciones que se entablan, en los métodos de gestión, en las estructuras de participación, en los procesos de toma de decisiones, componentes parciales y provisionales que definen cada contexto micro y macro educativo.

Hargreaves (1998) destaca que esta cultura se encuentra en una encrucijada por la tensión entre un contexto cambiante, incierto, y por las rutinas y costumbres estáticas que se encuadran en el sistema educativo actual. Basta con remitirnos a lo descrito en las diferentes culturas presentadas por Pérez Gómez (1998) que se atraviesan y conjugan en la cultura

institucional que las contiene: cultura crítica, cultura académica, cultura social, cultura experiencial.

El mismo autor distingue *dos dimensiones* en la cultura docente: *el contenido y la forma*. El primero abarca el pensamiento del profesor así como los valores, creencias, actitudes, hábitos y supuestos compartidos por grupo de docentes o por una comunidad profesional más amplia. La *forma* define la actuación profesional, las condiciones concretas en las que se desarrolla el trabajo de los docentes, *especialmente el modo como se articulan sus relaciones con el resto de los colegas*. Como explica Bolívar Botía (1993) la *forma* se refiere a los modelos de relación entre los integrantes de una cultura que puede llegar a ser más importante que el propio *contenido*, porque es en la *forma* donde se reconocen los contenidos de la cultura estudiada, en este caso, docente; y son las formas, particularmente a través de las relaciones sociales entre profesores, las que ejercen su influencia sobre los contenidos de las culturas, dando la posibilidad de llegar a cambios educativos. Si bien esta cultura abarca el *pensamiento* y la *actuación profesional* del docente, no las determina, ya que estas no son categorías cerradas sino formas de condicionamiento que expresan autonomía, resistencia, diversidad y hasta discrepancia como un espacio de confrontación dialéctica de la actuación profesional individual y colectiva.

FORMAS DE CULTURA DOCENTE: una COMPLEJA COMPARACIÓN ENTRE LOS GRUPOS ESTUDIADOS⁴

Avanzando en el estudio, la heterogeneidad identificada en los diferentes espacios laborales de gestión, investigación y docencia del Departamento de Educación Inicial, permitió la configuración de variadas *formas de cultura docente*. La propia complejidad de las mismas ha llevado para el presente

⁴ La *construcción de categorías* desarrolladas durante todo el análisis implicó “quebrar los datos y reorganizarlos en categorías que faciliten la comparación de los mismos dentro de las categorías mismas y entre ellas” (Maxwell, 1996: 13). Las *categorías* son conceptos derivados de los datos que se reagrupan en términos más abstractos y a partir de allí se va pensando en ella y se va desarrollando, complejizando desde las propiedades que ayudan a caracterizar cada categoría nueva. A partir de la observación del grupo de trabajo y de las entrevistas, se construyeron cinco *categorías*: - Institución educativa universidad, -Práctica docente, -Condicionamientos objetivos de la institución, -Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal, -Toma de decisiones frente a los conflictos.

Las *propiedades*, expresan Strauss y Corbin (2002) “son las características generales o específicas o los atributos de una categoría” (p.128). Las propiedades permiten ir especificando un “patrón de atributos combinados”, un modo de ir codificando la información, ir trabajando simultáneamente la información recolectada tanto de las observaciones, entrevistas como de la documentación, tarea que lleva un tiempo selectivo de avances y retrocesos. Otro autor que también se ha tomado como referente para el tema de las propiedades es Vasilachis (2006).

trabajo a sintetizar la trama evidenciada en una comparación entre los grupos a partir de la cual pueden inferirse semejanzas y diferencias, que a continuación se exponen.

a- Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -los roles asumidos, los canales formales e informales de comunicación y el entramado vincular- en el marco de la categoría: *condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal*, se considera:

-*En la práctica docente de gestión*: mayores componentes de una *cultura burocrática* impuesta administrativamente, suavizada en algunas ocasiones por rasgos de una *cultura familiar* sostenedores de la cohesión del grupo, que hunde sus raíces en un mandato fundacional que privilegia e impone una relación más afectiva por sobre lo académico.

-*En la práctica docente de investigación por el contrario*, se identifican con claridad componentes de una *cultura de colaboración* desde el sentido de la diversidad, autonomía y democratización en el respeto por el otro, con una fuerte dimensión *afectiva* que puede llegar, a veces, a limitar las tareas académicas.

-*En la práctica docente/pedagógica* la diversidad se presenta con elementos de una *cultura burocrática* en relación a la organización de tareas atenuadas a las normativas de tal manera que se relega la formación académica de todos los miembros del grupo porque prevalece lo prescriptivo. Pero también se identifican componentes de una *cultura balcanizada* manifestada en una de las entrevistas a través del término “cofradía” que genera conflictos dentro y fuera del grupo limitando la innovación pretendida, con rasgos de individualismo en una de las integrantes de uno de los grupos.

b- Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -la postura ante los conflictos- en el marco de la categoría *toma de decisiones frente a los conflictos*, se considera:

-*En la práctica docente de gestión*, predominan componentes de una *cultura burocrática* que lleva en muchas ocasiones a derivar conflictos para que sean resueltos desde lo prescriptivo fuera del propio grupo y sin que éste se implique demasiado, lo que marca dificultades para definir, resolver problemas y tomar decisiones. Éstos, con frecuencia, son tratados con moderación aunque en general quedan sin resolución inmediata o con una evitación con discreción.

-*En la práctica docente de investigación*, se afianza una *cultura de la colaboración, de concertación* frente a los conflictos, que no afectan al grupo, ya que son enfrentados con tolerancia con la fuerte intervención de mediadores internos en el grupo.

-*En la práctica docente/pedagógica*, se advierte una fluctuación entre componentes de una *cultura burocrática* y una cul-

tura balcanizada. Esta oscilación se justifica en el modo de evitar conflictos, eludirlos, como también la generación de situaciones en la que circulan relaciones “perversas” de complicidad -en el decir de una entrevistada- que llevan a aislarse, aunque no se deja de criticar fuertemente estas interrelaciones.

c- Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -actuación frente a las normas y al tiempo- en el marco de la categoría *condicionamientos objetivos* de la institución, se considera:

-En la *práctica docente de gestión*, la característica de saturación de tareas respondería más a una *cultura burocrática*.

-En la *práctica docente de investigación* los componentes de una *cultura de colaboración* con rasgos selectivos y con tolerancia a las normas, aunque se responde formal y estrictamente con lo exigido.

-En la *práctica docente/pedagógica*, hay elementos de una *burocratización adaptativa*, sin conflictos, relacionada con una *balcanización* muy criticada por los mismos actores aunque muestran comportamientos adaptativos sin cuestionamientos, porque todos están en la “cofradía” y hay una cierta conveniencia en ello -según la denominación de una entrevistada-.

d- Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -concepción general de práctica docente- en el marco de la categoría *práctica docente*.

-En la *práctica docente de gestión* se plantea con insistencia la *saturación de tareas* con ciertos rasgos de *aislamiento*, eludiendo en general lo específicamente académico para dar lugar a lo afectivo. Hay una búsqueda por superar las tareas *administrativo-burocráticas*.

-En la *práctica docente de investigación* se alude a una tarea compleja *entendiendo al docente como un trabajador reflexivo*.

-En la *práctica docente/pedagógica* pesa la *burocratización adaptativa con rasgos de una cultura balcanizada*, ante la inquietud de espacios de formación e innovación al interior de los grupos.

e- Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -concepción de universidad- en el marco de la categoría *institución educativa universidad*.

-En la *práctica docente de gestión* la universidad es valorada por lo que brinda en términos de formación académica pero a su vez se instala la “queja” por la *burocratización* de tareas que demandan tiempos cada vez más acotados. Asimismo hay reclamo por la ausencia de respuestas a demandas sociales.

-En la *práctica docente de investigación*, la universidad es concebida como una amalgama de lo académico, político,

social, afectivo, espacio público que se debe proyectar a la sociedad. Un ámbito complejo con *interés en la colaboración* al interior y con el afuera.

-En la *práctica docente/pedagógica* si bien es admitido como un espacio de posibilidades profesionales de formación continua, los conflictos son tan fuertes que no la dejan acercarse a la realidad, no la dejar realizar cambios, quedando atrapado el docente en una "cofradía" *adaptativa, balcanizada*.

Como síntesis de lo recientemente planteado, el grupo de gestión tiene mayores componentes de una *cultura burocrática*, con saturación de tareas y algunos elementos de una cultura familiar. El grupo de investigación tiene mayores componentes de una *cultura de colaboración*, con una composición afectiva en la que pueden identificarse rasgos de una cultura familiar y, en el grupo docente/pedagógico se destacan constitutivos de una *cultura burocrática y cultura balcanizada*. Pero en todos está presente el interés por cambiar a *actuaciones más colaborativas* de trabajo docente para contribuir a favor del Departamento.

PARA SEGUIR PENSANDO EN LO DISTINTIVO DE LA RELACIÓN HACIA NUEVAS CONSTRUCCIONES DE CULTURAS DOCENTES

Enfatizando la historia del Departamento, de algunas de sus normativas y de parte del análisis presentado, se evidencia que más allá de las normas explícitas, de lo instituido, el juego de lo implícito se advierte en cómo la matriz fundacional en sus deseos, miedos, modos de ejercicio de la autoridad, ha moldeado el inicio de las prácticas docentes con etapas de adaptación reproductiva e instancias de conflictos que llevaron a la intervención del Departamento. Pero después de pasado un tiempo, se vuelve por vía de elección democrática al mismo modelo de conducción departamental. Esto lleva a varios interrogantes ubicándose en esa época inicial: ¿había deseos de cambio al interior del departamento desde los docentes? ¿había conflictos, malestares que no fueron escuchados o no interesaron ser escuchados porque pesaba más la comodidad-adaptativa de la mayoría en una dinámica sin revisión? ¿había propuestas alternativas, superadoras que pudieran aprovechar "clivajes" y dar un giro en la gestión? ¿cómo enfrentaron los grupos docentes fundantes, las normativas institucionales de la universidad? ¿qué culturas docentes habrán prevalecido en esa época? Algunos hechos ya citados pueden aproximarnos a algunas respuestas.

A partir del análisis de comparación entre las formas culturales identificadas y construidas en un largo período de trabajo de estudio, se infiere la fuerte impronta de las bases

fundacionales del Departamento en la actuación profesional signado por un origen de conformación y organización laboral de un nivel terciario con formaciones académicas básicas que se aproximan más a una secundarización de las funciones académicas centradas en la docencia que a una modalidad de trabajo docente universitario. El paso al nivel superior universitario fue en términos académicos de una revalorización del título como de un mejor posicionamiento de la carrera en el concierto de la oferta educativa de la Facultad y frente a la sociedad.

Esta situación en la actualidad es diferente en relación a la inicial pero la matriz fundacional no ha perdido vigencia aunque sí fuerza, a partir de la intervención en posiciones, roles e interacciones diversas con la participación de docentes de otros Departamentos. Conocer parte de este pasado reconstruido a partir de algunos protagonistas de esa época y de documentación oficial de la Universidad Nacional, de la Facultad y del Departamento de Educación Inicial, permite contextualizar las prácticas docentes de gestión, investigación y docencia/pedagógica de dicho Departamento, información necesaria para comprender significativamente cómo se han ido construyendo culturas docentes de trabajo desde su matriz fundacional.

La cultura de trabajo construida a través de la historia institucional en el Departamento estudiado, constituye una convergencia de diferentes modalidades y culturas laborales (colaborativas, balcanizadas, etc.) como una marca identitaria que en algunos comportamientos y representaciones se integran desde la confluencia y, en otras circunstancias, aparecen como yuxtaposiciones con escasa interacción con las consecuentes contradicciones y fragmentaciones que caracterizan a ese conjunto social.

La prospectiva a estas situaciones sería revisar colectivamente el Proyecto Departamental a la luz de la concordancia de los objetivos institucionales que se plantean como así también acerca de las estrategias que se proponen en el marco de un Plan de Desarrollo Institucional mayor, con la plena participación de todos sus miembros. En un Plan que no podría dejar afuera, además de las prioridades que se acuerden, la formación sostenida de sus miembros y las orientaciones e intervenciones profesionales de especialistas que fortalezcan las áreas más críticas de la unidad académica, a la vez que trabajar más interactivamente con otros Departamentos, áreas y docentes de la Facultad y la Universidad.

Comprender, significar estas relaciones distintivas implica revisar la conformación estructurante de este espacio educativo y actuar en el desarrollo profesional docente con futuras propuestas de trabajo que, como sostiene Zapata: "... para ello es necesario que existan proyectos de colaboración desde las instituciones universitarias que se articulen con el

sector cultural (...) lo cual significa prepararse endógenamente para poder establecer nuevas relaciones y sinergias externas". (2006, p. 2).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar Bottía, A. (1993) *Culturas profesionales en la enseñanza. Revista Cuadernos de Pedagogía* N°219. Barcelona. En *Revista pedagógica de los trabajadores de la educación*. (CETERA). Año 4. N°32. Recuperado de www.unileon.es/dp/ado/Enrique/Didactic/Temas/CdP21993pdf (junio, 2008).
- Caruso, M., & I. Dussel. (1998). *De Sarmiento a los Simpsons*. Bs. As., Kapeluz.
- Corti, A. M. (2006). *Análisis institucional. Documento N° 1*. Universidad Nacional de San Luis.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires, Paidós.
- Frigerio, G., M. Poggi; G. & Tiramonti (1993). *Las Instituciones Educativas. . Cara y Ceca Elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Troquel Educación. Serie Flacso.
- Garay, L. (1994). *Análisis Institucional de la educación y sus organizaciones*. Curso de posgrado. Esc. de Ciencias de la Educación. Univ.Nac. Córdoba.
- Garay, L. (2000). *Algunos Conceptos para analizar Instituciones educativas*. Cuaderno de posgrado. Esc. de Ciencias de la Educación. Univ.Nac. Córdoba.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Morata.
- Perez Gomez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Piotti, L. y S. Lupiañez. (2002). *Análisis institucional y vínculos de convivencia escolar*. Córdoba. Comunic-arte.
- Strauss, A. & J. Corbin (2002) *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia, Ed. Universidad de Antioquía. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.
- Cuadernillo. Secretaría General Coordinación de Comunicación Institucional. Producción General UNRC*. (1998). Diseño Gráfico: Área Gráfica. Departamento de producción audiovisual. Impresión: Departamento de imprenta y publicaciones de la UNRC. Universidad Nacional de Rio Cuarto. República Argentina
- Universidad Nacional de Rio Cuarto (2016) *Sobre la Universidad Nacional de Rio Cuarto*. Recuperado de <https://www.>

unrc.edu.ar/unrc/launiversidad/sobrelaunrc.php
(mayo, 2016)

- Zapata, C. (2006). *Cooperación interuniversitaria y científica en el sector cultural*. Revista de Cultura Pensar Iberoamericana. OEI. Número 9 - julio – octubre. Recuperado de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric09a01.htm>. (Febrero, 2011).
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España, Gedisa.

- Documentos consultados

- Plan Estratégico Institucional. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei09.pdf> (PEI). (Noviembre, 2010).
- Plan de estudio del profesorado en educación preescolar 1980 (resolución Decanal N° 150/80 y ratificada por resolución Rectoral N° 851/80)
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 059/74
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 193/75
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 386/77
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 961/77
- Resolución de Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 047/86
- Resolución de Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 331/1992
- Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 583/2000
- Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 584/2000
- Resolución Decanal de la Facultad de Ciencias Humanas N° 310/2001
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 444/2001

32.

ESPAÑOL LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA: DESDE EL MICRO-ENFOQUE DEPARTAMENTAL A LA MACRO-PROYECCIÓN INTERINSTITUCIONAL

Silvina Barroso¹ y Fabio Dandrea²

Presentación

El presente artículo enfoca el eje correspondiente a *Políticas y/o procesos o situaciones de gestión*. En particular, refiere a una temática cuyo tratamiento orientó una potencial línea de desarrollo en el Departamento de Letras (Facultad de Ciencias Humanas) para consolidarse como uno de los dispositivos centrales en la política de Internacionalización de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC): Español Lengua Segunda y Extranjera (en adelante, ELSE).

1 Magister en Ciencias Sociales, Docente de Literatura Argentina en el Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas. sbarroso@hum.unrc.edu.ar

2 Especialista en Prácticas redaccionales y Especialista en EVEA, Docente de Lingüística en el Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas. fdandrea@hum.unrc.edu.ar

INTRODUCCIÓN

El presente artículo enfoca el eje correspondiente a *Políticas y/o procesos o situaciones de gestión*. En particular, refiere a una temática cuyo tratamiento orientó una potencial línea de desarrollo en el Departamento de Letras (Facultad de Ciencias Humanas) para consolidarse como uno de los dispositivos centrales en la política de Internacionalización de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)³: Español Lengua Segunda y Extranjera (en adelante, ELSE).

Con base en la observación del desarrollo histórico, el recorrido que examinamos pone de manifiesto una apropiación institucional de los conceptos de *articulación y cooperación solidaria* expresados en el Plan Estratégico de la Universidad Nacional de Río Cuarto (cf. Dandrea, 2015)⁴. Efectivamente, a partir de la incorporación de la UNRC al Consorcio Interuniversitario ELSE⁵ (año 2007), el Departamento de Letras gestionó acciones de proyección institucional que, en la actualidad, se traducen en el *diseño de una arquitectura de vinculación interna y externa*: interna, a través de la participación de distintos departamentos de la Facultad de Ciencias Humanas, de distintos actores (sin distinguir claustros), de un trabajo conjunto entre Departamento y Facultad, de un trabajo entre la Facultad de Ciencias Humanas y el Área Central de la UNRC, a través de la Secretaría de Postgrado y Cooperación Internacional y la Secretaría Académica.

Externa, a través de la vinculación interuniversitaria expresada en la participación del Consorcio Interuniversitario ELSE, la red CIUN (Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales) y el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional); la asociación con universidades nacionales e internacionales a través de un prolífico trabajo en la conformación de redes de producción y difusión del conocimiento; la progresiva dinámica de Internacionalización expresada en el avance de un trabajo conjunto con universidades de Brasil, de Cuba y de España; con la Secretaría de Políticas Universita-

3 El tratamiento de Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) se propone como uno de los eventuales dispositivos para la gestión de una política de Internacionalización de la Educación Superior. No constituye ni el único ni el más óptimo. Simplemente, interpretamos que lo actuado por la Universidad Nacional de Río Cuarto en relación con ELSE, en su conjunto, constituye un aporte para la gestión institucional.

4 Puede consultarse en detalle en Dandrea, F. (2015) "Proyecto Red NEIES: Red de Integración Regional para ELSE en el contexto MERCOSUR". En Dandrea, F. (Coord.) *Articulación lingüística y cultural para la integración regional MERCOSUR II Gestión institucional del Español Lengua Segunda y Extranjera en la cooperación con Brasil - Río Cuarto*. Editorial UNIRIO Universidad Nacional de Río Cuarto. También en Dandrea, F. (2014) "Articulación Lingüístico Cultural para una cooperación interinstitucional solidaria. Proyecto Red NEIES Integración Regional para ELE en el contexto MERCOSUR". En *Integración y Conocimiento Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Año 2014, Volumen 2, pág. 185-202.

5 Véase www.else.edu.ar. El Consorcio Interuniversitario ELSE, desde abril de 2016, ha sido incorporado como institución integrante del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

rias y los diversos Programas que la conforman (Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional, PIESCI; Programa de Promoción de la Universidad Argentina, PPUA; etc.)

Como expresa nuestro título, el artículo pretende revisar la gestión de ELSE desde lo que significó un incipiente trabajo departamental a lo que conforma, en la actualidad, un macro dispositivo institucional de Internacionalización de la Educación Superior. Lógica que recorre, desde las características de la dinámica, vinculaciones originarias (hacia el interior del Departamento de Letras) hacia marcos de proyección institucional, con una participación múltiple y heterogénea.

1. La incorporación de la UNRC al Consorcio Interuniversitario ELSE

El Consorcio Interuniversitario ELSE nace en el año 2005 como iniciativa de articulación conjunta promovido por las universidades nacionales de Buenos Aires, Córdoba y Litoral. Luego de su conformación inicial (puede consultarse la información en el sitio web del Consorcio), la incipiente asociación formuló la invitación para la incorporación progresiva de las universidades nacionales argentinas.

Como muchos de los artículos que componen la presente publicación, no podemos prescindir aquí de determinados datos anecdóticos, que ilustran nuestro relato y aportan a la interpretación de lo reseñado. El Departamento de Letras inicia las actividades de vinculación con el Consorcio en el año 2007. Las primeras acciones estuvieron referidas al acondicionamiento de la UNRC como sede para la toma regular del examen CELU (Certificado Español Lengua y Uso)⁶. Mediante una representación unipersonal, la UNRC tomó parte de algunas actividades de vinculación en Buenos Aires y de una misión a Brasil. A partir de 2009, la representación unipersonal se modifica para comenzar a integrar las comisiones del Consorcio Interuniversitario ELSE produciéndose un desplazamiento en la participación de sede examinadora a sede académica. Entre las acciones que implica el desplazamiento de una representación unipersonal a una institucional podemos mencionar la designación de un equipo de trabajo con el propósito de representar a la UNRC en reuniones y eventos, adquirir capacitación en la enseñanza del español como lengua extranjera y preparar material didáctico desde esta perspectiva.

El trabajo desarrollado permite la designación de los primeros evaluadores CELU de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Luego de las experiencias evaluativas iniciales con el apoyo de la Universidad Nacional de Córdoba, de ins-

tancias de capacitación en Buenos Aires y de la participación de docentes del Departamento de Letras en un Seminario de Evaluadores CELU desarrollado en la Universidad de San Pablo (Brasil), la UNRC asume en las tomas de 2010 los primeros exámenes con evaluadores propios. Asimismo, distintos docentes del equipo comienzan a tomar cursos de posgrado coordinados por el Consorcio ELSE y dictados por profesionales de español como lengua extranjera.

Mediante la Resolución de CD 756/2009, en diciembre de 2009 se crea el *Programa Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. La instancia integra la participación de áreas de Rectorado, la Facultad de Ciencias Humanas y el Departamento de Letras de la UNRC. El marco reglamentario promueve el desarrollo de distintas actividades ligadas a ELE: Escuela de Verano Español Lengua Extranjera, cursos de literatura argentina, cursos de gramática del español, etc.

En relación a los exámenes CELU, desde 2009 y hasta la primera la toma 215 (última toma regular que se ha tomado el 11 de noviembre último pasado), el número de aspirantes inscriptos y evaluados en Río Cuarto ha crecido de manera sostenida. Cabe destacar que Río Cuarto dista 220 kilómetros de la ciudad de Córdoba, lugar en el que se encuentra el aeropuerto más cercano. En consecuencia, el tránsito de no hispanohablantes en la ciudad de Río Cuarto responde, mayoritariamente, a tres causas bien delimitadas: experiencias de capacitación y/o intercambio de estudiantes extranjeros en la UNRC, becarios Fulbrigh; programas internacionales de intercambio de estudiantes de Nivel Secundario (AFS, Rotary, etc.) y vinculación por motivos empresariales. Tales causas no se traducen en un número significativo de extranjeros no hispanohablantes en la ciudad. Sin embargo, la política implementada desde la UNRC en relación a la difusión y promoción del examen CELU ha permitido pasar de experiencias iniciales con uno o dos candidatos inscriptos a experiencias de examen con un promedio de diez candidatos por toma, dato estadístico significativo para una universidad del interior de la República Argentina que no cuenta con aeropuerto propio.

En esta política, mucho ha significado la incorporación al *Régimen de Estudiantes y de Enseñanza de Pregrado y Grado de La Universidad Nacional de Río Cuarto* (Res. C.S. 356/2010) de la obligatoriedad de rendir CELU para todo estudiante aspirante o ingresante no hispanohablante que, por diversas causas, desarrolle una experiencia en la institución. En tal sentido, la difusión del examen ha crecido de manera sostenida entre las facultades y los estudiantes se incorporan a los cursos de preparación del examen o de nivelación en las competencias básicas para el dominio del Español como LE: lectura, escritura y oralidad una vez que llegan a la ciudad de Río Cuarto.

La capacitación que se ofrece integra experiencias iniciales de acompañamiento y preparación del examen CELU

hasta la organización de cursos regulares que cuentan con co-dificación propia y que se pueden acreditar paralelamente a la evaluación propiamente dicha.

Además de participar, a partir de 2009, en la Comisión Ejecutiva, en la Comisión de Relaciones Institucionales y en la Comisión Académica del Consorcio ELSE, la UNRC ha continuado la política de capacitación de evaluadores y correctores. Los mismos, no sólo han participado de tomas correspondientes a Río Cuarto sino que también han participado en instancias correspondientes a otras universidades.

En relación a las acciones de vinculación con otras instituciones, el Programa de Español como Lengua Extranjera de la UNRC participa recurrentemente de las diversas ferias internacionales y de las convocatorias a misiones al extranjero propuestas, evaluadas y apoyadas financieramente por la Secretaría de Políticas Universitarias y otros organismos oficiales. A nivel provincial, también se acompañan emprendimientos locales como el desarrollo *Turismo Idiomático*, iniciativa de las agencias gubernamentales *Córdoba Turismo* y *Pro Córdoba*, las universidades públicas y privadas de la provincia y las escuelas de español de la ciudad de Córdoba.

La participación protagónica de la UNRC en el Consorcio puede advertirse, por ejemplo, en las reiteradas demandas de participación de sus representantes en instancias de evaluación y corrección de exámenes CELU tanto en universidades nacionales como en universidades del exterior. Asimismo, cabe destacar que ha sido la UNRC quien ha redactado los *Lineamientos para la Incorporación de Centros Adherentes al Consorcio*, con una última versión revisada y aprobada en 2015.

2. La institucionalización de una POLÍTICA SOBRE ELSE

En Dandrea (2015)⁷ - a propósito de la Internacionalización de la Educación Superior - se advierte la necesidad de considerar una dinámica de institucionalización de los procesos de gestión mediante su explicitación documental. El trabajo sistemático con ELSE ha demandado, efectivamente, una organización institucional que se traduce en un marco provisto por distintas resoluciones, actas y otros documentos. Algunos de ellos:

- Resolución 756/2009: Creación del Programa *Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*

⁷ Puede consultarse en detalle en Dandrea, F. (2015) "Gestión de ELSE en el marco integral de Internacionalización de la Educación Superior". En Dandrea, F. (Coord.) Articulación lingüística y cultural para la integración regional MERCOSUR II Gestión institucional del Español Lengua Segunda y Extranjera en la cooperación con Brasil - Río Cuarto. Editorial UNIRIO Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Resolución 758/2009: *Escuela de Verano Español para Extranjeros*
- Resoluciones 366/13; 303/14 y 127/15: *Programa de Español para Extranjeros*
- Resolución Rectoral 298/2010: Designación de *Representantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto ante el Consorcio Interuniversitario ELSE* (Profs. Fabio Dandrea y Silvina Barroso)
- Resolución Rectoral 091/2011: Designación de *Representantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto en las Comisiones Académica y de Relaciones Institucionales del Consorcio Interuniversitario ELSE*
- Resolución Rectoral 928/2012: Designación del *Equipo de trabajo ELSE UNRC*

Como puede advertirse, la explicitación documental no sólo organiza hacia el interior de la institución sino que también ordena la participación de nuestra universidad en el seno del Consorcio Interuniversitario ELSE.

A los efectos de la institucionalización de una política sobre ELSE, es preciso señalar el recurrente apoyo y sostenimiento de esta iniciativa de este programa desde la *Secretaría de Postgrado y Cooperación Internacional* de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Las distintas gestiones de esta unidad académica, desde 2009, han resultado cruciales para el desarrollo de las diversas acciones. Interpretamos que este es un espacio propicio para reconocer y agradecer tal acompañamiento.

3. CERTIFICADO ESPAÑOL LENGUA Y USO: LA EXPERIENCIA DE LA UNRC

El CELU es el certificado argentino de dominio del español como lengua extranjera reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina (Res. ME 919/01, en ese entonces ELE). Es un certificado de validez internacional que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de uso de este idioma para ámbitos de trabajo y de estudio.

El CELU es reconocido desde 2005 por el Ministerio de Educación de la República Federativa de Brasil a partir de la firma del Protocolo de Cooperación e Integración para la promoción de la enseñanza del Español en Brasil y el Portugués en Argentina como segundas lenguas. También tiene el reconocimiento de la República Popular China a partir de la firma del Memorándum de Entendimiento entre el Ministerio

de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y el Ministerio de Educación de la República Popular China (2004) para fomentar el conocimiento de la cultura y la historia de cada uno de los Estados y de la Lengua Española y China y con el Ministerio de Educación de Italia a partir de 2012. Actualmente hay sedes examinadoras en más de treinta universidades nacionales argentinas, en Brasil, Francia, Italia, Alemania, Austria, Tailandia, Irán, Cisjordania y Estados Unidos

El examen CELU significa, para la UNRC, el primer punto de encuentro con las potencialidades del Español como Lengua Extranjera. La UNRC es sede examinadora por primera vez en 2007 con una candidata que se presenta al examen y en el que participan evaluadores de la UNC. A partir de 2009, la UNRC es sede examinadora regular en sus dos tomas ordinarias de los meses de junio y noviembre en los que se han presentado estudiantes de diferente procedencia (brasileros, norteamericanos, alemanes, franceses, italianos, tailandeses, finlandeses, entre otros) Es de destacar que en cada una de las tomas ordinarias de junio y noviembre hubo candidatos y en todas las tomas hubieron candidatos que alcanzaron nivel para obtener la certificación. Durante las tomas de 2009 se hicieron cargo de la evaluación y corrección evaluadores y correctores de otras universidades. A partir de la toma de junio de 2010, la UNRC cuenta con sus propios evaluadores y participa de las correcciones en el laboratorio de Idiomas de la UBA (sede administradora del examen). La UNRC cuenta actualmente con dos evaluadores/correctores con CUE (Código Único de Evaluador otorgado por el Consorcio Interuniversitario ELSE) capacitados para evaluar, corregir y formar evaluadores en las sedes nuevas, del país y del extranjero. Cada año, el grupo de docentes que trabaja en los cursos de español para extranjeros participa del taller de nivelación para la administración del examen oral organizado por el Consorcio por lo que estimamos que muy prontamente el número de evaluadores de la UNRC será mayor.

4. POLÍTICA LINGÜÍSTICA e INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE ELSE

En este apartado enfocamos la gestión de *redes de producción y difusión del conocimiento* - uno de los principales instrumentos para la administración de una política institucional de IES (cf. Oregioni 2013, 2014) - como un proceso que, de acuerdo con la experiencia en ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera) desarrollada por la *Universidad Nacional de Río Cuarto*, implica también un significativo aporte para una política lingüística interpretada en el contexto de la integración regional Mercosur con Brasil.

A través de un enfoque amplio, Bein (2008) explica el concepto de políticas lingüísticas como “el conjunto de las decisiones que se toman conscientemente con relación al uso público de lenguaje”. Según refiere Calvet (1996: 5):

[...] la intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo: desde siempre los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto o intervenir en la forma de la lengua; desde siempre, también, el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido gobernar el Estado en una lengua o imponer a la mayoría la lengua de una minoría...

La obra de Calvet enfoca la distinción entre *política lingüística* (las decisiones que corresponden a los estamentos de poder y que componen el marco de desarrollo) y *planificación lingüística* (las acciones concretas, destinadas a implementar una política).

Si bien el estado se erige como principal administrador de las políticas relativas a la lengua (cf. Calvet 1996, 2005, 2006), nuestro enfoque interpreta que - en la actualidad - confluyen distintos factores que habilitan una participación protagónica de la institución universitaria argentina en la gestión de políticas lingüísticas orientadas a promover el español en Brasil:

- Sostenido crecimiento de la lengua española en el mundo
- Vigencia de procesos político-económicos de integración regional
- Necesidad de integrar las instituciones universitarias en macro contextos de Internacionalización de la Educación Superior (en adelante, IES)
- Marcada tendencia hacia el trabajo interinstitucional, a través de la conformación de grupos focales (nos ocuparemos aquí del Consorcio Interuniversitario Español Lengua Segunda y Extranjera, Consorcio ELSE)
- Auge de las redes de producción y difusión del conocimiento como dispositivo de IES
- Interés que ha originado en el estado nacional la gestión de ELSE como elemento de promoción de nuestro país en el mundo.

Esta confluencia moldea un escenario particular y demanda, a nuestro entender, una reflexión en las instituciones educativas de nivel superior acerca de la gestión de políticas lingüísticas destinadas a pensar la promoción de la lengua. Como elemento portador de cultura - y sustento imprescindible del que dependen la totalidad de procesos involucrados en una dinámica de integración regional - la lengua supone poder.

A partir de la *ley 11.161*, del 05 de agosto de 2005, se instauró la obligatoriedad acerca del ofrecimiento de capacitación sobre lengua española en todo el sistema educativo de nivel medio en Brasil. Esta decisión del estado - un indudable gesto de política lingüística - se traduce también en un escenario que habilita distintas propuestas acerca de la variedad del español por incorporar. Cabe destacar que Brasil identifica tres frentes para la promoción de ELSE en su amplio territorio: el denominado frente rioplatense, compuesto por las acciones que desarrolla fundamentalmente Argentina (a través del Consorcio ELSE); el frente del Caribe, con desarrollos gestionados por Colombia como referencia más nítida (Instituto Caro y Cuervo) y el frente peninsular, con la política desarrollada desde España por el Instituto Cervantes.

En un escenario mundial que destaca el progresivo crecimiento del español y su consolidada vitalidad, la conformación de bloques regionales - originados en criterios políticos y económicos, en su mayoría - orienta la mirada hacia la consideración de las variedades de la lengua española y las políticas lingüísticas que los países hispanohablantes implementan a propósito de su difusión. Interpretando que tal política lingüística debe traducirse en acciones, resulta de nuestro interés examinar cómo instrumenta Argentina su vinculación lingüística y cultural con Brasil, único integrante no hispanohablante de la región Mercosur. Para ello, y según la postura de Boisier (2005), las instituciones universitarias operan como *actores subnacionales*, pues cumplen un rol primordial en los procesos de articulación regional y su proyección en la esfera internacional. En tal sentido, contribuyen notablemente con una política institucional de Internacionalización de la Educación Superior que sigue los postulados expuestos por Rojas Mix (2009, 72):

[...] Si estamos convencidos de que nuestro futuro planetario está en la integración, la universidad debe comprometerse con ese destino en una política de cooperación académica...incluir en la currícula del futuro la creación de redes temáticas, multidisciplinarias y asociativas de universidades, destinadas a responder y anticipar los desafíos sociales, a desarrollar la pertinencia de la investigación científica, formando a las nuevas generaciones en concepciones mucho más amplias...

Interpretada en un contexto de integración regional, la planificación de la promoción de una lengua puede asumir propósitos diversos. Nos limitamos aquí a consignar dos orientaciones posibles: una pretensión de corte mercantilista, focalizada en el desarrollo de un mercado potencial para la colocación de un producto (capacitación sobre la lengua, en este caso) y una pretensión de corte institucional solidario, que promueve el desarrollo conjunto de investigaciones y proyectos institucionales concentrados en una articulación lingüística y cultural (Dandrea, 2015). Tales orientaciones ejemplifican

la disquisición que practica Oregioni (2013, 2014, 2015) al referirse a *internacionalización exógena* versus *internacionalización endógena*.

5. PLANIFICAR LAS REDES: EL FUTURO DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

Según expresa Oregioni (2015: 7-9):

[...] De acuerdo con Kreimer y Levin (2013) en la etapa actual la cooperación científica está avanzando en la construcción de mega-redes de producción de conocimiento (mega-networks) y regiones de conocimiento, dando lugar a nuevas dinámicas de vinculación entre grupos hegemónicos y periféricos, donde cada vez se torna más frecuente que se invite a participar a los investigadores de países no hegemónicos, bajo condiciones de acceso más estrictas y con un mínimo poder de negociación...

Pensar la promoción del español de Argentina en Brasil y del portugués de Brasil en Argentina - en un macro contexto de integración regional Mercosur - supone una planificación estratégica de acciones que contribuyan, efectivamente, al desarrollo de una política lingüística regida por el aspecto cultural. Es allí donde reside el carácter solidario y es allí donde se advierten las profundas diferencias con otras opciones.

Como anticipamos, la gestión de redes - interpretadas en el contexto institucional actual de las universidades nacionales de Argentina - ofrece una excelente alternativa para tomar la iniciativa, en tal sentido.

Sobre la base de la promoción estratégica del español en Brasil, en la Universidad Nacional de Río Cuarto hemos advertido la necesidad de organizar la presentación de propuestas de redes. Los criterios que han regido nuestro ordenamiento son, básicamente, dos: *articulación* y *progresión*

La noción de articulación está presente en el Plan Estratégico Institucional (PEI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto y ya hemos aludido en muchas oportunidades a su valor rector (cf. Dandrea 2014, 2015). En esta oportunidad, señalaremos que tal articulación implica vinculaciones múltiples. Graficamos aquellas que hemos atendido en la gestión de proyectos de redes 2015:

a. Articulación interna:

Hacia el interior de la Facultad de Ciencias Humanas:

- Departamentos de la Facultad
- Secretarías (Académica, Investigación, Gestión y

RR II, Postgrado)

- Consejo Directivo
- Claustro docente, no docente, alumnos y graduados

Con el contexto de la Universidad en su conjunto:

- Facultades (gestión de lengua española y portuguesa)
 - Secretarías (Postgrado y Cooperación Internacional – Académica – Ciencia y Técnica – Planeamiento y Relaciones Institucionales)
- b. Articulación externa:
- Universidades Nacionales (Córdoba.-Villa María – Cuyo – Tucumán – San Luis – La Plata, etc.)
 - Consejo Interuniversitario Nacional (Políticas Lingüísticas)
 - Red CIUN (Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales)
 - Consorcio Interuniversitario ELSE
 - Ministerio de Educación - Secretaría de Políticas Universitarias
 - Universidades de Brasil (Federal de Parana, Sede Curitiba y Sede Litoral, Federal do Ceará, etc.).

El segundo criterio indica que la planificación de acciones debe observar una progresión marcada desde las *redes que pretenden un contacto institucional* hacia las *redes que consolidan el abordaje institucional* desde marcos tales como la investigación formal.

7. MARCOS HABILITADOS POR LA SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

La gestión de redes resulta una actividad relativamente nueva en algunas unidades de las universidades nacionales argentinas. Tal es el caso de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Sólo unos pocos actores - los que hemos denominado *actores de grado primario* (cf. Dandrea, 2015) - han advertido el potencial de las redes como instrumento de desarrollo institucional.

En 2015, desde la gestión de ELSE, hemos planificado una presentación de redes en función no sólo de nuestros criterios de articulación y progresión sino también desde los propósitos que persiguen los distintos Programas integrados en la Secretaría de Políticas Universitarias. Así, hemos practi-

cado la siguiente distinción:

Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA): articulación orientada por el contacto institucional

Tal como reza en su banner de difusión, la promoción de las acciones asumidas por el Consorcio Interuniversitario ELSE y la difusión del examen CELU conforman prioridades para este Programa. Desde las convocatorias tradicionales de Misiones Universitarias al Extranjero y Redes Interuniversitarias, este programa habilita acciones de contacto que permiten un primer acercamiento a eventuales asociados. En 2015, y en relación con ELSE, se han presentado los siguientes proyectos:

- *Convocatoria Misiones Interuniversitarias VII (2015)*

“Articulación Territorial, lingüística y cultural Mercosur: integrar para internacionalizar” (Universidades nacionales de Río Cuarto y Tucumán, Departamentos de Letras, Geografía, Educación Física y Enfermería; INTA y Universidade Federal do Paraná, Setor Curitiba)

- *Convocatoria Redes Interuniversitarias IX (2015)*

«Red Universitaria Binacional: Formación Docente en Español Lengua Segunda y Extranjera en el contexto de Integración Regional Mercosur» (Universidades nacionales de Río Cuarto y Tucumán y Universidade Federal do Parana, sede Central)

Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional (PIESCI): articulación orientada a la consolidación de la vinculación institucional

En este caso, las redes deben ser interpretadas como mecanismos para consolidar actividades de estricto carácter institucional. La investigación formal es la referencia más nítida.

“Programa de Intercambio Académico Universitario de Grado en Español y Portugués del Mercosur” (desde 2011, renovado por cuatro períodos, vinculación entre Departamento de Letras de la UNRC y Área Lenguaje y Comunicación de la Universidade Federal do Parana Setor Litoral, Matinhos, Brasil).

- *Convocatoria del Sector Educativo Mercosur NEIES (Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur)*

“Red de Integración Regional para el Español Lengua Segunda y Extranjera en el Mercosur” (Universidades nacionales de Río Cuarto, Córdoba y Villa María y Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil) – Propósito: capacitación conjunta a través de cursos.

“Red de Articulación Lingüístico Cultural para la In-

tegración Regional Mercosur: diseño glotopolítico institucional Español Lengua Segunda y Extranjera” (Universidades nacionales de Río Cuarto, Córdoba y Villa María y Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil) – Propósito: avanzar en la investigación formal a partir de la conformación de equipos binacionales.

Programa de Calidad Universitaria (PCU): articulación orientada a la consolidación de equipos de trabajo

La consideración de este programa ha resultado clave para el trabajo con ELSE practicado desde la UNRC. A medida que la temática cobra protagonismo, que se suceden acciones, que se profundiza la vinculación con el Consorcio Interuniversitario, que se promueve la toma de CELU, el Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas ha advertido dos necesidades claramente integradas:

a. La necesidad de consolidar un equipo de trabajo ELSE: equipo incipiente, conformado actualmente por docentes interesados en colaborar con el área desde sus anclajes disciplinares.

b. La necesidad de originar un trabajo recurrente con el portugués: desarrollo limitado al dictado de cursos esporádicos y capacitaciones de carácter aislado; sin la práctica de puntos de contacto con la gestión de las múltiples redes de producción y difusión del conocimiento que nos vinculan con el hermano país de Brasil.

Para ello, se avanzó en la gestión del proyecto “Internacionalización de la Educación Superior: español y portugués para la Integración Regional Mercosur”, orientado a la incorporación de recursos humanos:

- Consolidación del equipo ELSE (tres docentes: Adjunto Exclusivo, JTP Exclusivo, AYTE. Semiexclusivo).
- Conformación de equipo lengua portuguesa (tres docentes: Adjunto Exclusivo, JTP Exclusivo, AYTE. Semiexclusivo).

El proyecto fue aprobado en 2015. La renovación en la conducción política de nuestro país – y las modificaciones practicadas hacia el interior de la Secretaría de Políticas Universitarias – ha determinado una demora en la gestión del correspondiente convenio y envío de los recursos. Se estima, sin embargo, que durante 2016 se cumplimentarán efectivamente los pasos conducentes para implementar el proyecto.

Hemos examinado la gestión de redes considerando que las mismas conforman un instrumento adecuado para la implementación de una política institucional de Internacionalización de la Educación Superior. Su administración - considerando asimismo la pertinencia de los ámbitos que originan las convocatorias para la presentación de propuestas - deman-

da una cultura institucional que excede ampliamente los marcos de la propia universidad. Como señalamos, la fortaleza de tal gestión está en la vinculación entre la propia institución, sus pares del exterior y el estado.

La totalidad de los proyectos descriptos en este trabajo han sido aprobados. No se trata de un dato menor cuando significa la planificación de un trabajo hasta el año 2018, inclusive, y una incorporación presupuestaria de más de 5 millones de pesos. El impacto institucional de estas redes debe medirse, por lo menos, en tres direcciones:

- La efectiva contribución a una política institucional de Internacionalización de la Educación Superior con foco en la integración regional Mercosur.
- El aporte a una política lingüística de promoción del español en Brasil, gestada desde la institución universitaria y orientada por la articulación lingüística y cultural.
- La ruptura con modelos hegemónicos y el desarrollo de una internacionalización solidaria, de vinculación efectiva a través de la gestión de las lenguas

En 2016, avanza la conformación de nuevas Redes incorporadas en convocatorias de CONICET, membresías internacionales (Grupo La Rábida), Cumbre de Jefes de estado de Iberoamérica, etc. La gestión de estas redes nuclea, a la vez, la integración de miradas interdisciplinarias.

8. PARTICIPACIÓN EN EVENTOS ACADÉMICOS Y PUBLICACIONES

Con base en la temática ELSE, la Universidad Nacional de Río Cuarto ha consolidado una significativa producción académica mediante la participación en eventos académicos y a través de diversas publicaciones. Consignamos algunos datos:

- V Coloquio CELU (Universidad Nacional de Córdoba – 2009)
- VI Coloquio CELU (Universidad Nacional de San Martín – 2011)
- III Congreso Internacional de Español y I Reunión Regional del SICELE (Universidad del Salvador -2013)
- VII Coloquio CELU (Universidad Nacional de Cuyo – 2013)

- II Encuentro de Formación de Formadores y Relaciones Interculturales en el MERCOSUR Universidad Nacional de Córdoba – 2013)
- II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR (CIPLOM) Universidad Nacional de Buenos Aires - 2013
- VII Coloquio CELU (Universidad Nacional de Río Negro – 2015)
- I Jornadas de Articulación Lingüístico Cultural para la Integración Regional Mercosur (UNRC, 2015)
- II Jornadas de Articulación Lingüístico Cultural para la Integración Regional Mercosur (UNRC, 2015)
- (2013) “Experiencias de integración MERCOSUR: la Universidad Nacional de Río Cuarto y la promoción del español como Lengua Extranjera en Brasil”. En Lizabe, Gladys y Moreno, J. (comp.) *Experiencias de Capacitación e investigaciones en Español Lengua Extranjera*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- (2014) “Articulación Lingüístico Cultural para una cooperación interinstitucional solidaria. Proyecto Red NEIES Integración Regional para ELE en el contexto MERCOSUR”. En *Integración y Conocimiento Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Año 2014, Volumen 2.
- (2015) *Articulación lingüística y cultural para la integración regional MERCOSUR II. Gestión institucional del Español Lengua Segunda y Extranjera en la cooperación solidaria con Brasil - Río Cuarto*. Editorial UNIRÍO Universidad Nacional de Río Cuarto.
- (2015) *Articulación lingüística y cultural para la integración regional MERCOSUR I. El rol del Español Lengua Segunda y Extranjera en los procesos de internacionalización de la Educación Superior*. Río Cuarto. Editorial UNIRÍO Universidad Nacional de Río Cuarto
- (2016) “Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE): diseño glotopolítico institucional como dispositivo de Internacionalización de la Educación Superior”. En Araya, J. y Oregioni, M.S. (2016) *Internacionalización de la universidad en el marco de la integración regional*. Tandil. Editorial de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).

9. DIPLOMATURA SUPERIOR en Enseñanza DEL ESPAÑOL Lengua Segunda y Extranjera

En 2014, el Departamento de Letras de la UNRC presenta como propuesta de formación la Diplomatura Superior en Enseñanza del Español Lengua Segunda y Extranjera (Res. C. S. 206/2014) destinada a profesores de español como lengua materna y de lenguas extranjeras. Como parte de las definiciones políticas, el Departamento de Letras decide la gratuidad del trayecto de formación para los profesionales docentes graduados en la UNRC. La decisión de gratuidad se asienta en el firme convencimiento de que la enseñanza del español como lengua extranjera, desde una perspectiva regional e historizada, intercultural y respetuosa de las variedades de realización en la lengua en uso, colabora en las reflexiones sobre - y en la construcción de- un pensamiento situado; es decir la construcción densa (ideológica, política, epistemológicamente) de un entramado conceptual anclado en América Latina. Una reflexión que reconozca y asuma su posición colonial a la vez que visibilice la colonialidad del poder desde la que se ha intentado encorsetar a esta América como el “otro” subalterno que necesita que custodien su lengua, y con su lengua, su forma de comprender el mundo, su identidad. Asumir la enseñanza del español respetando sus variedades -y las de las culturas que se soportan en ellas- en las aulas con estudiantes extranjeros, en el lugar del mundo desde el que se enseñe, colaborará a disolver la gramática de la dominación invisibilizada en asépticos acuerdos de universalidad y corrección lingüística encarados por las instituciones de formación y acreditación peninsulares o de impronta peninsular. La Diplomatura Superior en Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera de la UNRC piensa la enseñanza de la lengua desde la interculturalidad, la intercomprensión, en sus modulaciones vivas en vínculo con las culturas en -y con- las que dialoga; piensa las aulas con estudiantes extranjeros como “zonas de contacto” (Pratt, 2011) o espacios donde culturas dispares se encuentran, chocan, se enfrentan sin que estén involucradas relaciones asimétricas; piensa el español y su enseñanza en sus variedades regionales como instrumento de internacionalización para el conocimiento y reconocimiento intercultural.

En este último mes de abril de 2016 han aprobado su trabajo final integrador los primeros seis graduados de la Diplomatura, cuatro Profesoras en Lengua y Literatura y dos Profesoras de Inglés, todas graduadas de la UNRC, quienes reconocieron entre otros aspectos, la importancia del enfoque en la enseñanza del español como lengua extranjera y, fundamentalmente, la importancia política de la decisión de posibilitar la formación en posgrado en esta área de forma gratuita para los graduados de la UNRC.

10. CONCLUSIONES PARCIALES

La sinopsis que hemos trazado permite advertir la progresión de un micro proceso, con base en el Departamento de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas hacia un macro proceso que pretende aportes para la política de Internacionalización de la Educación Superior en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Sólo a modo de dato: los proyectos originados en ELSE han significado nueve experiencias de movilidad docente a la Universidade Federal do Paraná, tres misiones a la Universidade Federal do Ceará; nueve experiencias de intercambio estudiantil, recibiendo el Departamento de Letras estudiantes originarios de Brasil y promoviendo la estadia de nuestros estudiantes en Matinhos, Brasil. El anclaje sociocultural de tales experiencias constituye un valor agregado que habilita nuevas miradas sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A instancias del Departamento de Letras la temática *Internacionalización de la Educación Superior* ha sido incorporada en la reciente renovación de las líneas prioritarias de investigación de la UNRC. En ese contexto, un proyecto referido a ELSE cuenta ya con la aprobación y desarrollo de acciones: *Política para la promoción del español en el contexto de la integración regional Mercosur: articulación lingüística y cultural entre Argentina y Brasil*.

En tal sentido, el tratamiento de la temática pretende aportes para transformar la cultura de trabajo institucional y promover la sinergia de equipos, característica que posiciona a la Facultad de Ciencias Humanas en un lugar privilegiado por la diversidad de voces que nuclea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E. y Celada, M.T. (2009) Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. *Número 20: el español en Brasil. Investigación, enseñanza, políticas*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Arnoux, E. y Nothstein, S. (2013) *Temas de Glotopolítica. Integración Regional Sudamericana y Panhispanismo*. Buenos Aires, Biblos.
- Blanco, M.I. (2005) *Políticas Lingüísticas, planificación idiomática, glotopolítica: trayecto por modelos de acción sobre las lenguas*. En: Cuadernos del Sr, Let. 35-36. Bahía Blanca
- Calvet, L.J. (1996) *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires Edicial.
- Celada, M; Fanjul, A. y Nothstein, S. (2010) *Lenguas en un espacio de integración*. Buenos Aires, Biblos.

- Contursi, M.E. (2012) *Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina*. En: Signos ELE, Revista de Español como Lengua Extranjera, Nro.6
- Dandrea, F. (2015) *Articulación lingüística y cultural para la integración regional MERCOSUR I - El rol del Español Lengua Segunda y Extranjera en los procesos de internacionalización de la Educación Superior*. Río Cuarto, UNIRÍO Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Dandrea, F. (2015) *Articulación lingüística y cultural Mercosur II. Gestión institucional del Español Lengua Segunda y Extranjera en la cooperación con Brasil*. Río Cuarto, UNIRÍO Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Fanjul, A y Silva Castela, G. (2011) *Linguas, Políticas e Ensino Na Integração Regional*. Cascavel, Editora Assoeste.
- Oregoni, M.S. (2015) *Aspectos sociales de la internacionalización de la investigación. Una propuesta de abordaje*. En: Revista Iberoamericana de Ciencia, tecnología y Sociedad.
- Pratt, M. L. (2011). *Ojos Imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

33.

HISTORIA DE LIBROS

Claudia Alejandra Bufrini¹ y Claudia Alejandra Rodríguez²

*«Siempre imaginé que el Paraíso sería algún tipo de biblioteca»
Jorge Luis Borges*

PARA ESCRIBIR LA historia de una biblioteca, habría que empezarla con el primer libro que ingresa a su patrimonio, el inventario 00001. En el caso particular de nuestra Biblioteca Central Juan Filloy, el primer inventario se trata de un ejemplar comprado en el año 1972 e ingresado el día 02/06/1972 dando así inicio al libro de inventario. El ejemplar se titula *Tratado Teórico-Práctico de los Recursos Administrativos* cuyo autor es Héctor Jorge Escola, este ejemplar se conserva actualmente en la Biblioteca.

La biblioteca comienza a funcionar en el año 1972 en un espacio físico emplazado en el centro de la Ciudad de Río Cuarto cedido por la Municipalidad, para luego mudarse al Campus Universitario funcionando, por ese entonces, provisoriamente en un aula; en el año 1977 se traslada a instalaciones más amplias, ubicadas frente al actual anfiteatro, lugar en el que funcionó una Sala de Lectura, un Depósito de Libros, la

1 Directora de la Biblioteca Central Juan Filloy de la UNRC, mbufrini@bib.unrc.edu.ar

2 Directora General de la Biblioteca Central Juan Filloy de la UNRC, crodriguez@bib.unrc.edu.ar

Circulación y Prestamos en Planta alta y Sala de Lectura y Depósito de Hemeroteca y Administración en planta baja, en un espacio físico total de 800 mts². En este edificio, llega la primera PC, hecho que fue toda una novedad para ese momento, así a través de una iniciativa de la Directora de la Biblioteca Bib. María Cristina Chianalino de Fauda, se compran las primeras bases de datos en formato digital, (CAB ABSTRACTS, AGRIS, FSTA, WILSON APPLIED SCIENCE AND TECH. ABSTRACTS, CURRENTS CONTENTS) para lo cual se dictaban mini clases informativas del manejo de las mismas.

También hubo una primera Comisión de Biblioteca. En el año 1977 el Sr. Rector Milan J. Dimitri designa con carácter "Ad-honorem" la primera comisión de Biblioteca integrada por docentes representantes de sus respectivas Unidades Académicas, y cuya nómina es la siguiente: Cdor. Hector Benegas Prado (Facultad de Ciencias Económicas), Prof. Elsa Palau de Carranza, Prof. Ilda C. Martini y Prof. Stella R. de Capello (Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media), Lic. Ana Isabel Terreno (Facultad de Ciencias Humanas), Ing. Ricardo Depetris (Facultad de Ingeniería), Dr. Juan L. Cosa, Lic. Bonifacia Colman y Dr. José Lisanti (Facultad de Ciencias Exactas, Fco-Qcas y Naturales), Ing.Agr. Miguel Brizuela y Dr. José Tolosa (Facultad de Agronomía y Veterinaria), Sra. María Cristina Chianalino de Fauda (Directora de Biblioteca) quien tendrá a su cargo la coordinación, junto al resto de los integrantes, de la Comisión designada.

El proyecto de Reglamento Interno de la Comisión de Biblioteca fue tratado y aprobado en reunión por los delegados nombrados por Resolución Rectoral 0506 de ese mismo año la cual quedó conformada por un Presidente, Dr. Carlos M. Previtali, Facultad de Agronomía y Veterinaria Dr. José Tolosa e Ing. Iván Tiranti; Facultad de Ciencias Económicas Lic. José Carrizo y Lic. Santiago Gastaldi; Facultad de Ciencias Exactas Físico-químicas y Naturales Dr. Juan José Cosa y Ricardo Duffard; Facultad de Ciencias Humanas Dr. José Prado y Prof. Miguel Zupan; Facultad de Ingeniería Ing. Carlos Martini Garro y Lic. Hugo Gines de Paco; Secretaria Bib. María Cristina Chianalino. Este primer Reglamento Interno fue aprobado por Res. Rectoral nro. 0701/79.

SE PERDIERON PARA SIEMPRE

La «Operación Claridad», así llamada por la última dictadura cívico-militar en la Argentina (entre los años 1976 y 1983), que al principio se la denominó «Operación Enseñanza», fue el soporte burocrático para la represión cultural y educativa en la Argentina. La Biblioteca fue ajena a esta etapa, por ende, no todo fueron altas de libros, también hubo bajas de material bibliográfico que fueron dispuestas por el

Rector Interventor Vicecomodoro Eduardo Pedro Herreros el 20/08/1976, por considerar “que la misma constituía literatura disociadora, y de alto adoctrinamiento ajeno al sentir argentino”, tal como surge de los expedientes consultados, este material fue incinerado y posteriormente por Resolución 0092/77, se dio de baja del patrimonio de la Universidad toda la bibliografía que forma parte del Anexo I de la antes citada Resolución. A su vez, por expediente 9930/1 se ordenaba que se “retirara de la Biblioteca todo tipo de material bibliográfico (revistas, libros, folletos, etc.) que se encuadren dentro de las tendencias ideológicas proscriptas y a la nómina prohibida por el Poder Ejecutivo Nacional, y proceder a su eliminación”. Posteriormente en el año 1979 por Resolución Rectoral Nro. 0029/79 se procede a dar de baja e incinerar dos ejemplares del libro de David Cooper “La muerte de la familia”. Se quemaron libros pertenecientes a Ediciones de La Flor, Centro Editor de América Latina, Siglo XXI entre otros y de autores tales como: Dussel, Halperin Donghi, Galeano, Puiggrós, Canal Feijoo, Jauretche, Bialet Masse, Scalabrini Ortiz, Abelardo Ramos, Poulantzas entre otros, como así también todos los números de la revista Transformaciones.

Algunos títulos considerados «de carácter perturbador» fueron: *El marxismo*, de Henri Lefebvre (1 tomo); *Sobre algunas cuestiones relativas al camino polaco hacia el socialismo*, de Oskar Lange (1 cuadernillo); *Historia de la gente decente en el norte argentino*, de Gregorio Caro Figueroa; *De la colonia a la revolución*, de Rodolfo Puiggrós; *Sacerdotes para el tercer mundo*, de la Editorial del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo; *El secreto de la fortaleza soviética*, de Hewlett Johnson; *Carlos Marx*, de Francisco Olgiati; *La violencia*, de Federico Engels; *El cuestionamiento estudiantil del establishment*, de Lewis S. Feuer; *Principios de lógica dialéctica*, de M. M. Rosental; *Historia de la nación latinoamericana*, de Jorge A. Ramos.

En ese momento se retiraron de nuestra biblioteca, alrededor de 685 libros, más tres títulos de revistas, que en total hacen una cifra estimativa de 820 documentos.

Posteriormente y por Expediente 47323 tramitado en esta Universidad, se restituyen algunos títulos de los libros dados de baja, en muchos otros casos los ejemplares se perdieron ya que no se logró comprar el material por estar fuera de catálogo.

NUEVO EDIFICIO: NUEVOS SERVICIOS

En el año 1993 se decide la construcción de un nuevo edificio para la Biblioteca de 2.100 m² diseñado con todos los adelantos técnicos e informáticos para satisfacer las necesidades que se detectaron, brindando un ambiente acogedor, ampliando los espacios de los depósitos y salas de lectura.

El proyecto del edificio fue realizado por los arquitectos Ana Etkin, Pablo Goldemberg, Patricio Mullins, José Santillan y el diseñador industrial Mario Ivetta y fue seleccionado como uno de los proyectos finalistas para otorgar el premio Mies Van der Rohe, una de las distinciones en arquitectura más importantes de Europa, en el concurso que abarcó obras proyectadas y ejecutadas entre 1990 y 1997, además recibió el segundo premio en la Sexta Bienal de Arquitectura BA'95.

La construcción comenzó en los primeros meses de 1994 y fue presupuestado en un millón doscientos mil pesos. Se eligió entre varias propuestas sobre la ubicación de la Biblioteca. Una de ellas sugería su emplazamiento en el actual comedor y la construcción de un edificio anexo de lo que resultaba una biblioteca de 1800 metros cubiertos. La otra alternativa proponía la construcción frente al edificio de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, junto al sector de paradas de colectivos, propuesta que fue aceptada en parte, ya que el proyecto que se concretó construyó la Biblioteca en la misma zona, pero al costado de la facultad y más alejado de la calle.

Se construyó en una posición óptima por la relación que guarda con los edificios vecinos, con la población y el desplazamiento de la comunidad universitaria, cercana al ingreso a la Universidad. El edificio de esta biblioteca está construido en distintos niveles, tanto las salas de lectura como los depósitos. En la planta baja está la sala de lectura principal, con capacidad para 500 personas, atención al público, computadoras, libros de referencia y depósito de libros de texto y depósito restringido. En el nivel superior también se encuentran salas de lectura con mesas redondas que crean un cálido ambiente para la lectura, donde se hallan revistas de generalidades. En este mismo nivel, en un ala separada, se encuentra la oficina de Dirección General, administración, procesos técnicos y departamento de informática. La circulación dentro del nuevo edificio es tanto horizontal como vertical y contempla rampas para el desplazamiento de personas con capacidades diferentes.

En la nueva Biblioteca se dispuso un sistema de estanterías abiertas, esta modalidad marcó un cambio en la atención; el usuario puede recorrer y elegir el material que se encuentra ordenado en tres grandes disciplinas: Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Ciencias Aplicadas, las que constituirán sectores bien diferenciados; es decir, que el usuario puede desplazarse en los diferentes niveles según el material a consultar, siempre en el mismo sector.

El arquitecto y crítico Alfonso Corona Martínez en su artículo "Biblioteca sin paredes", haciendo mención al edificio de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Río Cuarto y publicado en la revista Summa, expresa: "...la impresión que se tiene en la sala general es la de estar leyendo en un café (una de mis actividades preferidas, confieso: yo tampoco pertenezco a la época de la biblioteca silenciosa)".

Poder concretar el traslado implicó que la Biblioteca tuvo que cerrar la atención al público desde el 17 de abril de 1995 hasta el 04 de mayo de ese mismo año. La inauguración del edificio se concretó ese mismo día, fue un evento importante donde participaron autoridades universitarias, municipales y provinciales.

Para el traslado de 2900 metros lineales de libros y publicaciones periódicas aproximadamente, al nuevo edificio de la Biblioteca, se necesitó el apoyo de personal externo a la misma y se realizó entre otras, las siguientes tareas:

- Colocación de 110.000 sistemas anti hurto
- Colocación de 60.000 cintas de color identificadoras de las Salas a donde se colocaría el material
- Confección y cambio de 40.000 rótulos de material bibliográfico y control de fichas
- Armado de 5800 paquetes para su posterior traslado
- Se contrató un servicio externo para el traslado de los paquetes de un edificio al otro



La “nueva Biblioteca”, comienza así a ser el centro de atracción de todos los invitados externos a esta comunidad

universitaria, como así también se convierte en una pequeña galería de arte, debido a que al poseer un inmenso e iluminado pasaje donde se pueden exponer obras tales como esculturas, pinturas, fotografías etc. Como así también en varias oportunidades se han realizado expresiones corales por la acústica de la misma.

En lo tecnológico, la Biblioteca cuenta con el “Sistema Automatizado de Préstamos” (conectado al SIAL), por el cual se realizan los préstamos a domicilio y/o en sala de lectura a los usuarios (Alumnos, Docentes, Graduados, Nodocentes) que así lo requieran. Esta biblioteca está totalmente informatizada y es de fácil acceso para realizar consultas de bibliografías y revistas especializadas; mediante un vínculo de fibra óptica se conecta al backbone de la Universidad, lo que permite a todos aquellos que tengan una PC conectada a la red de la Universidad realizar búsquedas de documentos en la base de datos propia o en bases de datos remotas en línea. En la actualidad cuenta con tres servidores Novell, WindowNT y una máquina SUN para las consultas por el sistema Electronic Reference Library.

Todo el material que ingresa a la misma se procesa y se pone a disposición del usuario a través de los catálogos en línea de la Biblioteca, en software ISIS con formato CEPAL.

Los catálogos que existen en esta Base de datos son:

- LIBRO (libros ingresados a través de compra, donación o canje)
- REVI (publicaciones periódicas científicas y de generalidades)
- UNRC (todas las publicaciones publicadas por la UNRC)
- TRAFI (Trabajos Finales de los alumnos de las carreras de grado de las 5 facultades)
- TESIS (Tesis y/o tesinas de los alumnos de carreras de posgrado).

A través del sitio web <http://juanfilloy.bib.unrc.edu.ar> se puede ingresar también a la Biblioteca electrónica de la SECYT con acceso a los artículos completos de más de 11.000 títulos de revistas científico-técnicas y más de 9.000 libros. Y también se puede ver la página de ABUC (Acuerdo de Bibliotecas Universitarias de Córdoba).



EL NOMBRE Y EL HOMBRE

Por iniciativa del Cro. Nodocente Ricardo Pfeiffer de la Facultad de Ciencias Humanas, el Consejo Directivo de la mencionada facultad por medio de la Resolución 24/2000 propone al Consejo Superior de la UNRC se denomine a la Biblioteca Central de esta Casa de Altos estudios JUAN FILLOY, ello con motivo de cumplir el escritor, en el año 2000 los 106 años de edad.

Juan Filloy fue el tercer hijo del segundo matrimonio de Dominique Grange, francesa de Tolouse, con Benito Filloy, español de Pontevedra, el escritor argentino Juan Filloy nació en el pueblo de General Paz, al noroeste de la Ciudad de Córdoba, el primero de agosto de 1894. Realizó los estudios primarios en la escuela Normal Alejandro Carbó y los secundarios en el colegio Nacional de Monserrat de la Ciudad de Córdoba. En 1912 la familia, sus padres y sus seis hermanos, instalaron el cine, teatro y bar Imperial con una inversión que,

aunque distinta, no aumentó la prosperidad del grupo. En 1913 se desempeñó como bibliotecario Ad-honorem de la biblioteca Popular Vélez Sarsfield (fundada el 11 de mayo de 1909), ubicada en el mismo barrio General Paz de su infancia y adolescencia; al año siguiente ocupó el cargo de secretario de la entidad. En marzo de 1919 recibió el título de abogado en la facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Universidad Nacional de Córdoba) y ejerció con altibajos durante casi dos años la profesión. Recibió una designación oficial y eligió Río Cuarto como su destino. En la Ciudad de Río Cuarto se instaló el 8 de octubre de 1921 y vivió permanentemente hasta febrero de 1985 por casi sesenta y cuatro años donde escribió la casi totalidad de su obra que abarca los distintos géneros literarios y que es el motivo de su reconocimiento nacional. Juan Filloy murió, mientras dormía la siesta, en la tarde del 15 de julio del 2000, pocos días antes de cumplir los 106 años de edad. La biblioteca en esos días, ya tenía nombre.

El Consejo Superior por Resolución 100/2000 designa a partir del 04 de julio de ese año que la BIBLIOTECA CENTRAL se llame JUAN FILLOY.

34.

HISTORIA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL en LA UNRC

*Liliana Graciela Ponti¹, Silvia Analía Luján² y Araceli del Pilar
Sanchez Malo³*

Presentación

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) históricamente ha manifestado su preocupación y compromiso no solamente en la formación profesional, sino también en el acompañamiento y orientación de sus estudiantes. Este trabajo tiene como intención compartir las distintas etapas del proceso histórico en la institucionalización del Área de Orientación Vocacional en la UNRC. Además se sintetizan los diferentes proyectos y actividades que se desarrollan actualmente como así también los fundamentos conceptuales en los que se

1 Docente del Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH. Se ha desempeñado durante largo tiempo como Coordinadora en el Dpto. de Orientación Vocacional de la SA de la UNRC. Actualmente jubilada.

2 Docente del Dpto. de Ciencias de la Educación de la FCH. Se desempeña durante desde hace mucho tiempo en el Dpto. de Orientación Vocacional de la SA de la UNRC

3 Integrante del Dpto. de Orientación Vocacional de la UNRC desde hace mucho tiempo. Actualmente Coordinadora del mismo.

sostienen las prácticas orientadoras.

Para ello, se recurre a datos y documentos escritos que legitiman lo que se escribe, pero también se apela a otra historia que acompaña a lo institucionalizado, y que en nuestro caso es la posibilidad de darle vida a esos documentos porque somos protagonistas de esta historia, que forma parte de nuestra biografía tanto en lo personal como en lo profesional y académico.

Recuperar la historia de la Orientación Vocacional en la UNRC nos ha permitido reconstruir el recorrido personal y grupal vivido, aprendiendo no solamente a ser orientadores vocacionales sino también a construir nuestra identidad personal, nuestra subjetividad como parte de una comunidad universitaria en un intercambio permanente con la sociedad que siempre nos interpela a nuevos desafíos. Entendemos a la Orientación Vocacional como un proceso que tiene por objetivo ayudar y acompañar a los jóvenes a encontrarse y encontrar respuestas a tantas dudas, a tolerar la incertidumbre, enfrentar obstáculos, buscar alternativas posibles y medios que les permitan delinear un proyecto de futuro, pero también atreverse a soñar en un futuro promisorio y deseado, siendo conscientes de la responsabilidad y el esfuerzo que ello demanda.

Reseña HISTÓRICA

La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) a lo largo de su historia institucional ha manifestado su preocupación y compromiso no solamente en la formación profesional, sino también en el acompañamiento y orientación de sus estudiantes. La intencionalidad de este escrito es presentar una síntesis de los antecedentes que demuestran el recorrido de diferentes servicios de orientación destinados a los estudiantes, en distintos momentos históricos de nuestra universidad.

El primer antecedente para institucionalizar el Servicio de Orientación se remonta al año 1973 cuando el Rector Dr. Sadi Riffe solicita al Secretario Académico de la UNRC Abogado Pedro Zatta, una dependencia que tenga a su cargo la programación referente a la orientación vocacional para los alumnos de esta universidad. Esta Secretaría solicita a las autoridades del Departamento de Ciencias Sociales, la elaboración de un anteproyecto para la implementación de un Departamento y/o Servicio de Orientación (Expediente N° 2296/73). El mismo fue realizado por el Lic. Hugo Bima -Especialista en Orientación- y el Escribano Humberto R. Aguilar. Para su elaboración se tuvieron en cuenta los organigramas de los servicios de algunas universidades del país, tales como: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad de Buenos Aires,

Universidad Nacional del Nordeste y la Universidad Nacional de Tucumán.

A continuación se transcriben los fundamentos expresados en el anteproyecto para la creación del Servicio de Orientación:

El presente Anteproyecto se basa en las necesidades detectadas a lo largo del año escolar 1972 y especialmente en el Curso de Admisión 1973, y por otra parte en la doctrina expuesta al respecto en el Plan de Desarrollo de la Universidad Nacional de Río cuarto.

El Curso de Admisión ha tratado de suplir con la mayor eficacia posible la tarea informativa y orientadora propia de un Servicio de Recepción y Orientación del alumno; pero al propio tiempo ha demostrado que sólo en el marco de un servicio de esa índole pueden cubrirse con eficacia los objetivos fijados. Efectivamente, tanto la información como la orientación se conciben en la actualidad como “procesos” que, como tales, han menester de un cierto tiempo de “maduración”. De allí que lo óptimo es que dichos procesos se desarrollen durante la enseñanza media y en lo posible con el auxilio técnico de profesores y/o psicólogos.

Al respecto leemos en el Plan de Desarrollo: al señalar que la Orientación es un proceso se ha querido significar, entre otras cosas, que es una tarea compleja y progresiva. Esta tarea implica la realización coordinada de estas operaciones: toma de pruebas psicológicas, desarrollo de un programa de información escolar y profesional, desarrollo de contenidos y actividades de orientación y confección de un registro acumulativo (seguimiento). Estas tareas deben cumplirse en cada uno de los niveles educativos”...

El poder canalizar la totalidad de la tarea de información y orientación a través de un servicio técnico permitirá por otra parte, destinar los períodos previstos para Curso de Admisión a Cursos de Introducción, que podrían preverse por áreas, por Departamentos o por Carreras. Estos cursos permitirían a los alumnos “iniciarse en las actividades propias de una orientación, lograr un cierto entrenamiento en técnicas de estudio, e incluso lograr una cierta “nivelación” en la información específica básica de las distintas carreras (contenidos básicos).

Se ha pensado, que dada la oportunidad de

montar un Servicio de Orientación a efectos de evitar para el futuro creaciones paralelas o superpuestas, se debe prever un organigrama tentativo que abarque, con sentido prospectivo, la totalidad de objetivos y funciones convergentes. Es así como se ha previsto, junto a las secciones "Recepción e Información", "Orientación Vocacional" y "Relaciones con la Comunidad" que son indispensables para una primera etapa inmediata a la puesta en marcha del Servicio, las secciones siguientes: "Asistencia Psicológica y seguimiento" y "Psicopedagogía y Orientación Escolar". Así mismo, se ha previsto como actividad adscripta a la Dirección, "la Investigación".

En el documento citado, se considera a la Orientación Vocacional como "la función más específica del Servicio; es realizada por psicólogos en forma individual o grupal y está destinada a alumnos que lo soliciten en virtud de no haber logrado una adecuada elección pese a la información recibida. Esta sección se ocupará igualmente de la "reorientación" de alumnos de la Universidad que desean cambiar de carrera o bien optar por una orientación determinada luego de un ciclo básico". Este Anteproyecto fue tratado por el Consejo Asesor y enviado a los diferentes Departamentos que constituían la estructura orgánica de la universidad en ese momento, para que realizara el informe correspondiente.

Recién en el año 1975 en la gestión del Rector Interventor Dr. Luis Jorge Maestre y con la nueva estructura orgánica de la UNRC (Resolución Rectoral N° 059/74) conformada por cinco Facultades (Ciencias Humanas, Ciencias Económicas, Agronomía y Veterinaria, Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales e Ingeniería), luego de cumplir con los procedimientos institucionales, el 14 de febrero de 1975 se publicó la Resolución Rectoral N° 060/75 que creaba en la Facultad de Ciencias Humanas el *Departamento de Orientación Educacional y Vocacional*.

En sus considerandos, se expresa:

-que las distintas unidades académicas destacan su implementación

-que la puesta en marcha de este Servicio de Orientación permitirá planificar en forma adecuada las actividades de los Cursos de Admisión

-que permitirá las prácticas de los alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación

Establece los siguientes objetivos:

"a) brindar a los alumnos de enseñanza media y a los aspirantes a ingresar a la Universidad, la más completa información sobre estructura de la

Universidad, carreras, planes de estudio, régimen de alumnos, servicios sociales...para ayudar a una adecuada elección y adaptación a la vida universitaria.

b) prestar ayuda técnica a los establecimientos educacionales de la región...

c) ofrecer a alumnos que lo soliciten el servicio profesional de Orientación Vocacional, sea este individual o grupal...

d) preparar materiales, folletos explicativos, guías, audiovisuales, profesiogramas, tests, cuestionarios...

e) coordinar con las distintas Facultades y/o profesores consejeros el seguimiento de los alumnos...

f) atender a los alumnos de escuelas primarias en los aspectos de orientación escolar, diagnóstico de dificultades de aprendizaje y/o adaptación, reeducación y psicohigiene.

g) realizar experiencias e investigaciones...

h) coordinar con las Facultades la implementación de los Cursos de Admisión.

I) estudiar las necesidades laborales y profesionales de la región... estimular a los jóvenes a proseguir carreras que respondan a las necesidades de la comunidad.”

La estructura del Departamento de referencia constaba de una Dirección a cargo del Lic. Hugo Bima (*ad honorem*), y de las siguientes secciones: Recepción, Información y documentación; Relaciones con la comunidad; Orientación Vocacional, Asesoramiento Psicológico y Seguimiento y Psicopedagogía y Orientación Escolar.

El equipo de profesionales de la sección Orientación Vocacional, específicamente, estuvo conformado por el Lic. Rodolfo del Boca y la Lic. María Elena Isaia.

La sección Psicopedagogía y Orientación Escolar estaba constituida por un equipo interdisciplinario: Lic. en Psicopedagogía Cristina Schiavoni y Liliana Ponti, Lic. en Psicología Héctor Gianni, Marta Crabay, Carmen Savorani y Beatriz Chiappello, Fonoaudióloga Diana Sigal, Trabajadora Social María Cecilia Foix, y Vilma Gagliardi, Fisioterapeuta Elda Sassola y Médica Pediatra Dra. Elsa Benítez.

Este servicio funcionó desde su creación hasta el año 1977, cuando dejó de realizar las actividades a expresa orden de las autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas sin mediar

una resolución fundamentada para dar de baja al mismo. Estos procedimientos caracterizaron las gestiones de gobiernos de *facto* y por supuesto, nuestra universidad no fue ajena a los mismos.

Posteriormente, en gestión del Rector Milán Jorge Dimitri se crea la Dirección Académica de Asuntos Estudiantiles dependiente de la Secretaría Académica de la UNRC (Resolución Rectoral N° 010/80) *“cuya misión fundamental es el asesoramiento de los alumnos relacionado con la marcha y conducción de los estudios, el consejo sobre diversos problemas propios de todo alumno universitario y en suma, lo que haga a la marcha normal de los educandos”*, asumiendo la Dirección, el Lic. Horacio Romero.

Esta Dirección en su organigrama posee un Área de Orientación Vocacional y Profesional, estableciendo para dicha área las siguientes funciones, según Resolución Rectoral N° 547/80:

“-Informar al estudiante sobre planes, características, contenidos, duración, títulos y perfil del egresado de las carreras universitarias.

-Informar al estudiante sobre las distintas actividades del campo ocupacional del graduado.

-Diagnosticar el nivel intelectual, rasgos de personalidad. Actitudes, aptitudes e intereses vinculados con la elección de la Carrera.

-Conducir el proceso de orientación vocacional y de reorientación en forma grupal y/o individual.

-Asesorar a docentes y autoridades sobre las posibles soluciones a los problemas y actividades relacionadas con el área.

-Evaluar las actividades del Área.”

El equipo de profesionales del Área de Orientación Vocacional, específicamente, estuvo conformado por los Lic en Psicología: Teresa Lucero de Gómez, María E. Maisterrena y Hugo Risatti, continuando con las actividades hasta el año 1987.

A partir de la gestión del Rector Ingeniero Agrónomo Roberto Seiler, elegido democráticamente por los claustros universitarios, se aprueba por Resolución Rectoral N° 034/87 una nueva estructura de la Secretaría Académica de la UNRC y se crea la Dirección de Planeamiento Académico en reemplazo de la Dirección Académica de Asuntos Estudiantiles. Es en ese momento que el entonces Secretario Académico Lic. Enrique Gröte solicita al Lic. Rodolfo Del Boca (especialista en Orientación Vocacional y profesor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas) la elaboración de un anteproyecto para la creación de un Depar-

tamento de Orientación Vocacional dependiente de la Secretaría Académica de nuestra universidad, el cual fue aprobado por Resolución Rectoral N° 605/1988, asumiendo la Dirección del mismo, el Lic. Rodolfo Del Boca hasta el año 1998.

En la citada Resolución, se expresa que la misión fundacional es la *“Asistencia, Práctica Profesional e Investigación vinculadas a la problemática vocacional”*, estableciendo las siguientes funciones:

“-prestar asistencia de información y orientación vocacional a estudiantes del nivel secundario de los últimos cursos.

-reorientar vocacionalmente a los estudiantes de la UNRC que presenten dificultades.

-proporcionar un ámbito para la Práctica Profesional a los alumnos de las distintas cátedras del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas...referidas a orientación y contenidos afines.

-promover la realización de trabajos destinados a la formación y especialización de egresados de las carreras de psicopedagogía o similares vinculados a la práctica de la orientación vocacional.

-brindar asesoramiento a instituciones educativas en lo referente a la tarea de orientación vocacional.

-promover tareas de intercambio de experiencias con otros centros Universitarios de la especialidad”.

La estructura del mencionado Departamento, estaba compuesta por las siguientes Áreas: Información y documentación; Orientación pre-universitaria; Reorientación y Apoyo Administrativo.

El equipo de profesionales en aquel momento, estuvo integrado por las Lic. Teresa Lucero de Gómez, (hasta su jubilación en el año 2005), Lic. Carmen Buzzi (hasta 1990) y la Lic. Liliana Ponti, quien ingresó por concurso (hasta su jubilación en el año 2014).

A partir de las demanda creciente de estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad y la región, para realizar Procesos de Orientación Vocacional, como así también de estudiantes universitarios con dificultades en el desarrollo de sus carreras y/o con dudas sobre su elección, para participar en Procesos de Reorientación Vocacional, es que se fueron incorporando graduados de la Licenciatura en Psicopedagogía en carácter de becarios, los cuales cursaron seminarios específicos y desarrollaron prácticas supervisadas en los mencionados procesos asistenciales, comenzando a desarrollarse de esta

manera, otra de las funciones de este departamento que son las actividades de formación profesional para la especialización en el campo de la Orientación Vocacional. En esa etapa se incorporaron al equipo la Lic. Silvia Luján, la Psicop. Rina Vaschetto (hasta el año 2006), la Lic. Araceli Sanchez Malo y la Psicop. Andrea Pagliaricci (hasta el año 1995).

En el año 2002, durante la gestión de la Mgter. Marisa Moyano como Secretaria Académica, se aprueba el nuevo organigrama funcional de la Secretaría Académica (Resolución Rectoral N° 055/02) constituido por diferentes Coordinaciones. Dentro de la Coordinación Académico Estudiantil se incluye a la Orientación Vocacional como un Área de la misma, continuando de esta manera en las gestiones de los sucesivos Secretarios Académicos, hasta la actualidad.

A lo largo de estos años, continuaron los profesionales mencionados, incorporándose en diferentes momentos, la Lic. Cecilia Ortiz (hasta el año 2009) la Lic. María Eugenia Nieva, Lic. Jimena Cervetto y Lic. Mario Nicolás Gallo, quienes revistan hasta hoy.

A partir del año 1988 y hasta la actualidad se continúan desarrollando diferentes actividades sostenidas en las misiones fundacionales de "*Asistencia, Práctica Profesional e Investigación vinculadas a la problemática vocacional*", las cuales se fueron ampliando a lo largo del tiempo de acuerdo a las demandas y necesidades de los jóvenes e instituciones educativas, en los diferentes contextos políticos, educativos y sociales. Es importante agregar que el Área de Orientación Vocacional de nuestra universidad es el único servicio gratuito que se ofrece en Río Cuarto y la región, en lo referido a la temática de la Orientación Vocacional-Ocupacional en el ámbito público.

EL ÁREA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, HOY

Consideramos oportuno describir sintéticamente, los diferentes proyectos y actividades que actualmente se desarrollan en el Área de Orientación Vocacional, enmarcadas en su mayoría, en el *Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso de estudiantes*, aprobado por Resolución Rectoral N° 380/2015 del Consejo Superior en articulación con los Proyectos de *Integración a la Cultura Universitaria y Potenciar la graduación en las carreras de grado* que corresponden a la actual gestión de la universidad.

PROYECTO DE INGRESO

Difusión: de actividades y servicios que ofrece la Universidad Nacional de Río Cuarto para estudiantes de nivel

secundario: Talleres de Orientación Vocacional, visitas guiadas, Jornadas Universidad de Puertas Abiertas, sistemas de becas, Servicios de Salud, Deportes, Biblioteca, etc., a través de visitas a todas las escuelas públicas y adscriptas de la ciudad de Río Cuarto, y a través de medios de comunicación masiva (Canal y Radio de la UNRC, Revista Hoja Aparte, Canal 13 de Río Cuarto, entre otros.).

Talleres de Orientación Vocacional: tienen como finalidad orientar a los estudiantes que culminan su escolaridad secundaria, para la elección de una carrera y/u ocupación, brindando un espacio de reflexión que promueva un mayor conocimiento de sí mismo y de las distintas alternativas educativas de nivel superior y de capacitación laboral. En los mismos se analiza y reflexiona sobre los diferentes aspectos que inciden en la toma de decisiones: intereses, valores, aptitudes, temores, expectativas, familia, escuela, amigos, etc. Además se desarrollan actividades de información sobre carreras, ocupaciones, instituciones educativas de nivel superior y de capacitación laboral, colaborando en la construcción de un proyecto de estudio y/o trabajo.

Viajes a la región: esta propuesta denominada “Encuentros de Orientación e Información para la reflexión sobre la elección” tiene como propósito acercar la Universidad a los estudiantes de escuelas de nivel medio de la región centro-sur de la provincia de Córdoba. Estos viajes se realizan con el Área de Comunicación Académica y representantes de las cinco Facultades de la UNRC, articulándose con el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Jornadas Universidad de Puertas Abiertas: tienen como objetivos generar un espacio para profundizar la información sobre las diferentes carreras en relación a los planes de estudio, el perfil profesional y el campo ocupacional; además, proporcionar información sobre la Universidad en relación a su organización, conocer características y modalidades del cursado, servicios al estudiante, etc. En el marco de estas Jornadas desde el Área de Orientación Vocacional se desarrollan los “Talleres de Orientación para la Elección”. En los últimos años se han desarrollado también instancias de formación e intercambio con profesores de las distintas facultades que tienen a su cargo los Talleres de Información de cada carrera, previas a las Jornadas, y compartidas con el Área de Comunicación Académica.

Régimen excepcional de ingreso para mayores de 25 años sin título secundario: se desarrollan talleres que tienen como finalidad posibilitar la reflexión e información para la elección de una carrera de nuestra universidad e informar sobre requisitos, características y condiciones del sistema universitario.

PROYECTO DE CONTINUIDAD

Procesos de Reorientación Vocacional: están destinados a estudiantes que presentan dudas respecto al interés por las carreras elegidas, como así también otras dificultades y problemáticas en sus trayectorias como estudiantes universitarios. Es una intervención para abordar los conflictos vocacionales, revisar y analizar factores socio-económicos, afectivos, educativos, institucionales, etc. que inciden en el replanteo vocacional y en las dificultades académicas, profundizar en la información sobre carreras, profesiones e instituciones, favorecer la reflexión y revalorización de recursos personales y contextuales, de aprendizajes que posibilitan la elaboración de nuevos proyectos y/o reconstrucción de trayectorias de estudio.

Talleres de reflexión frente a la problemática de la ansiedad en situaciones de exámenes: a partir de consultas cada vez más frecuentes sobre las dificultades y temores al momento de rendir exámenes, se están comenzando a organizar talleres dirigidos a docentes y estudiantes universitarios, que estará a cargo de un docente de la Universidad Nacional de Córdoba especialista en la temática, y cuya finalidad es abordar situaciones con las que se enfrentan cotidianamente, aportando nociones que ayuden a comprender la dinámica emocional en situaciones evaluativas, y la influencia que en ella ejercen los factores subjetivos individuales (historia de escolarización y características de los estudiantes) como los factores del contexto universitario (discursos y prácticas de enseñanza y evaluación, representaciones sobre el enseñar y aprender, clima grupal y áulico, etc.). Los talleres para estudiantes tienen la intención de reflexionar sobre nociones introductorias a la problemática de la ansiedad en situaciones de examen y comprender la relación existente entre las maneras de estudiar y el estado emocional al rendir, entre otros aspectos.

PROYECTO DE EGRESO

Taller “Mi Proyecto Profesional”: están dirigidos a estudiantes que están finalizando sus carreras universitarias y a recientes graduados. Tienen como finalidad favorecer la transición entre la universidad y el mundo del trabajo y/o estudios de postgrado. En estos talleres se reflexiona sobre los sentimientos que genera esta etapa de transición entre dejar de ser estudiantes y pasar a ser profesionales. También se ofrecen herramientas para la elaboración de currículo vital como un dispositivo que favorece la mirada sobre uno mismo y el recorrido de los realizado como estudiantes, en términos de fortalezas y aprendizajes de diferente tipo, que son importantes para afrontar las primeras experiencias profesionales. Se ofrece información y estrategias para la búsqueda laboral y emprendimientos, instituciones y oferta de formación de pos-

grado, entre otros aspectos que requieran los estudiantes. Este espacio es interesante por el intercambio que se genera entre estudiantes provenientes de diferentes carreras y la importancia que ellos otorgan al compartir sentimientos y ansiedades propias de esta etapa que transitan. Además, se desarrollan acciones orientadoras conjuntas con las diferentes facultades que lo solicitan, respondiendo a necesidades y problemáticas específicas referidas a la etapa de finalización de carreras.

VINCULACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Prácticas Socio-Comunitarias (Convocatoria 2016-2017): este Proyecto se desarrolla conjuntamente con la cátedras de Orientación Vocacional I y II de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas. El mismo tiene como objetivos:

-Promover la construcción de proyectos vocacionales/ocupacionales en adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación socioeconómica desfavorecida, a través de la generación de espacios de orientación en instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto, cuyos estudiantes no llegan habitualmente al Área de Orientación Vocacional.

-Favorecer en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía el compromiso social desde la aproximación a las prácticas profesionales en el campo de la orientación vocacional.

Desde el año 2010 se vienen realizando diferentes actividades en ese sentido, las cuales son antecedentes del proyecto formalizado recientemente.

Proyecto: “La Universidad Nacional de Río Cuarto acortando distancias” enmarcado en el programa “La universidad en los barrios, los barrios en la universidad” aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias (Res. N°1033/2015). Desde este proyecto se desarrollan actividades de orientación en diferentes escuelas de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto, destinadas a jóvenes y/o adultos (Centros de Educación Media de Adultos) que habitualmente no asisten a la universidad a participar en los talleres de Orientación Vocacional.

El objetivo es favorecer la reflexión sobre la elección vocacional resignificando trayectorias personales y laborales para la elaboración de un proyecto de futuro que contemple carreras de la UNRC y otras de nivel superior universitarias y no-universitarias, además cursos de capacitación laboral de la ciudad de Río Cuarto y región.

Si bien sabemos que la escuela secundaria sostiene y acompaña la trayectoria educativa de los jóvenes y adultos garantizando el derecho a la educación, nuestro trabajo im-

plica reconocer los complejos procesos sociales y educativos que atraviesan a estos alumnos, ofreciendo en este sentido, un espacio y un tiempo de reflexión que posibilite acciones transformadoras en el marco de una escuela y una universidad cada vez más inclusivas.

La orientación vocacional de esta forma, se constituye en una herramienta de intervención para habilitar la resignificación de sentidos acerca de las trayectorias personales, escolares y ocupacionales con el propósito de que los sujetos se permitan construir “otra” manera de mirar-se, de hacer y de pensar sus proyectos de futuro.

VINCULACIÓN INTRAINSTITUCIONAL

Docencia: espacio de práctica psicopedagógica para estudiantes de quinto año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía (Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC) que cursan la asignatura Práctica Psicopedagógica en Educación. Ello implica el aprendizaje del rol de orientador vocacional, a través de etapas de observación y de coordinación supervisadas en los Talleres de Orientación Vocacional. Las actividades de cada estudiante son tutoradas por una profesional del Área, en articulación con el equipo de la cátedra.

Investigación: desde el año 1994 se trabaja en forma conjunta con el equipo docente de las asignaturas Orientación Vocacional I y Orientación Vocacional II de la Lic. en Psicopedagogía, en Proyectos de Investigación (PPI) aprobados por la SECYT, en los cuales se investiga sobre problemáticas, necesidades y situaciones surgidas de la propia práctica, lo cual permite que los resultados y conclusiones vuelvan como conocimiento sistematizado a dicha práctica, para mejorar y superar dificultades de la misma, como también constituyen insumo para la toma de decisiones sobre las acciones institucionales a desarrollar. Además, los conocimientos que surgen de las investigaciones se incluyen como producción científico-académica en la formación de nuestros estudiantes de la Lic. en Psicopedagogía, a través de la articulación directa con las asignaturas mencionadas.

Se participa en eventos académico-científicos nacionales e internacionales, sobre temáticas referidas a la orientación vocacional y educativa, ingreso universitario, educación superior, articulación entre niveles del sistema educativo, adolescencia y juventud, entre otros, a través de la presentación y publicación de trabajos surgidos de las investigaciones y de la experiencia de campo. Asimismo se publica en revistas científicas.

Se citan, a modo de ejemplo, los proyectos más recientes:

-PPI 2016-2018: *“Las problemáticas que atraviesan los estudiantes universitarios en las trayectorias académicas. Su incidencia en las configuraciones subjetivas”*, Resolución Rectoral N° 161/2016.

-PPI 2012-2014: *“El sentido que le otorgan a los estudios superiores los jóvenes que asisten a Orientación Vocacional: representaciones y expectativas”*, Resolución Rectoral N° 852/2011.

-PPI 2009-2011: *“Aportes de los procesos de orientación vocacional-ocupacional y reorientación vocacional en la construcción y sostenimiento de los proyectos de futuro de los jóvenes”*, Resolución Rectoral N° 442/2009.

Secretaría de Bienestar de la UNRC: desde el año 2010 la Secretaría Académica de la UNRC forma parte de la Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad de la Secretaría de Bienestar de la UNRC, representada por una profesional del Área de Orientación Vocacional. Dicha Comisión tiene como objetivo, “aportar en lo referente a las barreras académicas para estudiar las diferentes carreras que brinda la universidad (adaptaciones curriculares y apoyos específicos, condiciones de acceso a la enseñanza, orientación vocacional)”, según Resolución del Consejo Superior N° 069/06. Las actividades desarrolladas implican la organización, coordinación y seguimiento a estudiantes que por estar en situación de discapacidad sensorial y/o motriz requieren de materiales de estudios accesibles, reuniones con docentes responsables de las asignaturas que cursan, profesionales del Área de Tecnología Educativa y de la Secretaría de Planeamiento institucional para trabajar articuladamente a partir de las demandas que requieren en el transcurso de sus carreras. Esta Comisión está conformada por representantes docentes y no docentes de cada Facultad, representantes de Olimpiadas Especiales, de la Secretaría de Bienestar, graduados y estudiantes de la UNRC.

REFLEXIONES FINALES

Entendemos a la Orientación Vocacional-Ocupacional *como un proceso que tiene por objetivo ayudar a las personas a esclarecer quién se es y quién quiere llegar a ser y hacer, contribuyendo a una toma de conciencia de lo que implica la elaboración de un proyecto vocacional-ocupacional. Es un proceso de acompañamiento y colaboración para pensar-se a sí mismo en un contexto socio-histórico particular y desde allí poder proyectarse a futuro, haciendo foco en la reflexión para el reconocimiento de los aspectos personales psico-afectivos, motivacionales, educativos, familiares y contextuales, a la vez que se ofrece un espacio para el análisis crítico de las diferentes alternativas de formación de nivel superior, de capacitación laboral, instituciones que las ofrecen, y de las representaciones que se sostienen sobre los estudios y profesiones, muchas veces obstaculi-*

zadoras de las elecciones. Es en definitiva, a un proceso que contribuye a la progresiva construcción de la identidad vocacional y ocupacional en términos de elegir *un hacer* desde *el ser*, entendiendo este proceso como inacabado y en construcción permanente conforme vaya transformándose la persona en su recorrido vital y el contexto en el que vive.

Implica un abordaje asistencial y preventivo; es asistencial por cuanto actúa ante una dificultad puntual, la desorientación se centra en el sujeto particular y contextualizado -transiciones entre ciclos educativos o entre escuela-universidad y trabajo-. Es preventiva porque alude a las acciones que tienden a la anticipación de las problemáticas vocacionales y ocupacionales a lo largo del ciclo vital de la persona. Toda acción orientadora es educativa por cuanto constituye en sí misma un aprendizaje sobre el modo de elegir.

En este sentido, el poder intervenir para ayudar a un joven a analizar y reflexionar sobre aspectos subjetivos involucrados en sus proyectos de vida en los cuales el estudio y el trabajo tienen un lugar fundamental para su desarrollo como persona, es una forma de preservar su salud mental, ya que “encontrar un hacer” que le permita insertarse en la comunidad de un modo productivo, le otorga el sentido de pertenencia a dicha comunidad y le permite, al mismo tiempo, lograr su autonomía.

La realidad actual y las nuevas juventudes entran los lazos sociales diversos de acuerdo a la procedencia sociocultural de los sujetos, nos interpelan como orientadores y como docentes de una universidad pública que intenta ser cada vez más inclusiva y equitativa, a reflexionar y generar propuestas de trabajo colaborativo, interdisciplinario e interinstitucional. Así también, requiere de nuestra humildad intelectual para aceptar lo que no sabemos, o sabemos pero ya no es suficiente para abordar las problemáticas y situaciones que viven nuestros adolescentes, jóvenes y adultos en contexto, lo cual si bien puede “desorientarnos” resulta a la vez motivador y desafiante para seguir formándonos y resignificando nuestras prácticas orientadoras.

Cada una de las etapas descritas fue parte de diferentes momentos socioculturales, científicos y políticos de nuestro país y el mundo, lo cual impacta en las demandas y destinatarios de nuestra tarea orientadora. Nos encontramos con adolescentes y jóvenes que provienen de sectores socioeconómicos desfavorecidos que hasta hace unos años no eran sujetos de la orientación vocacional, con mayores de 25 años sin título secundario, con personas en situación de discapacidad, con personas que no habiendo podido estudiar en su juventud deciden hacerlo en su etapa adulta, con estudiantes extranjeros que deciden estudiar en nuestra universidad, además de los típicos destinatarios de la Orientación Vocacional que terminan la escolaridad secundaria y que viven en una

realidad compleja en la que cada vez más, resulta difícil elegir. Es este devenir lo que nos interpela a buscar nuevas perspectivas teóricas desde un paradigma de la complejidad, que posibiliten comprender las diferentes situaciones de vida de quienes llegan a esta Área, como así también abordar el trabajo interdisciplinario y articulado intra e interinstitucionalmente.

La historia se reconstruye en base a datos y documentos institucionalmente formalizados que legitiman lo que se escribe o se relata, pero hay otra historia no formal que acompaña a lo institucionalizado, que son las historias cotidianas que le dan vida a tales documentos. Quienes escribimos este relato tenemos el privilegio de ser protagonistas de una extensa etapa de esta historia de la Orientación Vocacional en nuestra universidad, la que a su vez forma parte de nuestras biografías profesionales, académicas, y personales; si es que se pueden diferenciar entre sí.

Recuperar la historia de la Orientación Vocacional en la UNRC nos ha permitido reconstruir el camino, el recorrido personal y grupal vivido, aprendiendo no solamente a ser orientadores vocacionales, sino también a construir nuestra identidad, nuestra subjetividad como parte de esta comunidad universitaria y en un intercambio permanente con la sociedad, que siempre nos interpela a nuevos desafíos para poder acompañar a nuestros jóvenes a encontrar respuestas y plantearse nuevas preguntas, a tolerar la incertidumbre, enfrentar obstáculos, buscar alternativas y medios posibles para delinear un proyecto de futuro que respete el deseo personal, pero que también tenga en cuenta la realidad, sabiendo que ninguna meta se logra en soledad.

Ésta es nuestra tarea cotidiana, la cual abrazamos por elección y convicción de que la educación es un derecho esencial para todas las personas y que construir un proyecto de futuro en el que dicha educación tenga un lugar central, también lo es.

Documentos consultados

El Expediente y Resoluciones Rectorales especificadas en el cuerpo del trabajo pueden obtenerse en el Archivo y/o Mesa de entradas dependientes de la Secretaría General de la Universidad Nacional de Río Cuarto

Expediente N° 2296/1973
Resolución Rectoral N° 059/74)
Resolución Rectoral N° 060/1975
Resolución Rectoral N° 010/80)
Resolución Rectoral N° 547/80)
Resolución Rectoral N° 034/87
Resolución Rectoral N°605/1988

Resolución Rectoral N° 055/02)
Resolución Rectoral N° 442/2009
Resolución Rectoral N° 852/2011
Resolución Rectoral N° 161/2016.
Resolución Consejo Superior N° 380/15

35.

HISTORIA DE LA UNIDAD DE TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN - UTI -¹

Sonia Garraza² y Cecilia Molina³

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer especialmente a todos nuestros compañeros de la UTI que nos brindaron información y ayudaron a contar la historia de la cual ellos han sido protagonistas a lo largo de todos estos años.

Presentación

El presente documento recorre la historia del Centro de Cómputos (CdC) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), actualmente Unidad de Tecnología de la Información

¹ Centro de Cómputos de la U.N.R.C. Caso testigo en una Universidad Argentina Ing. Guillermo A. Rojo Dpto. Computación Facultad de Ciencias Exactas Físico Químicas y Naturales Universidad Nacional de Río Cuarto Río Cuarto, Argentina

² Integrante de UTI, dependiente de la Secretaría General de la UNRC .
sonia@rec.unrc.edu.ar

³ Integrante de UTI, dependiente de la Secretaría General de la UNRC.
cecilia@rec.unrc.edu.ar

(UTI), desde sus inicios hasta la actualidad.

En la experiencia recogida a lo largo de sus 34 años de existencia, la UTI ha podido experimentar una transformación y desarrollo muy importante acompañando el avance tecnológico de la informática. Esto se ve reflejado tanto en las definiciones de políticas sobre tecnología en materia de informática, comunicaciones asociadas y sistemas electrónicos de tratamiento de la información de la UNRC como en su estructura orgánica y funcional.

Hoy tiene un sólido equipo de trabajo integrado por profesionales que, en su mayoría, cuentan con muchos años de experiencia en la UTI y con un fuerte compromiso institucional, quienes llevan adelante las nuevas propuestas y desarrollos en torno a la informática y las telecomunicaciones.

Podemos decir que la UTI ha sabido afrontar grandes cambios tecnológicos, el boom de las computadoras personales, la irrupción de Internet, cambios de paradigmas en el desarrollo de software, intentando siempre que la UNRC esté a la vanguardia de las Universidades Nacionales por sus desarrollos, tecnología y prestación de servicios.

INTRODUCCIÓN

El CdC comienza a gestarse por el año 1979, cuando por iniciativa de la Facultad de Ciencias Económicas, se realiza un estudio de factibilidad económica para la adquisición de un sistema de computación.

Este camino que se iniciara formalmente con la designación del Cr. Ernesto Ferreyra en el año 1981, fue continuado luego por el Cr. José F. Carrizo, el Ing. Oscar A. Sartori y por el Dr. Oscar E. Taurian, quien se incorpora como Director de la UTI en 1987 para conducirla durante 25 años, hasta su fallecimiento en 2012, siendo un fuerte promotor del actual desarrollo de la misma. En el año 2013 concursa el cargo de director el Mg. Héctor Magnago quien ejerce esta función hasta la fecha.

Se estima que en el año 1985, el CdC pasa a depender del Rectorado de la UNRC, por lo cual se dificulta definir una fecha exacta de creación del CdC como centro de cómputos de la UNRC.

La UTI tiene como propósito principal proveer los servicios de tecnología de la información necesarios para el normal funcionamiento operativo y de gestión administrativa y académica de la UNRC. Para ello, desarrolla e implementa sistemas informáticos y telemáticos que son utilizados por las distintas áreas académicas y administrativas de la Universidad, brindando además apoyo a la función de investigación en

cuanto al uso de la informática.

Inicialmente los sistemas se hicieron sobre un equipo Digital PDP11/64 y un Sistema IBM 3031, en estos equipos mainframe se desarrolló el primer SIAL (Sistema Integral de Alumnos) y la liquidación de haberes, además de toda una serie de sistemas para la administración de la UNRC.

Posteriormente, con el advenimiento de las computadoras personales se gestó el Proyecto de Red del Campus (la actual Red REUNIRC) que se materializó en el año 1993, ubicando a la UNRC en la vanguardia de la informatización de campus universitarios, siendo referencia para la realización de numerosos proyectos elaborados con posterioridad en otras universidades del país.

A partir de la concreción del Proyecto REUNIRC, se gesta el proyecto Red de Sistemas Informáticos Integrales para la UNRC (RSII) que actualmente cuenta con más de 20 sistemas.

Es importante destacar que la UTI es el punto neurálgico para la transferencia de datos hacia el interior del campus universitario, y desde allí al resto del mundo.

EVOLUCIÓN DE LOS EQUIPOS DE COMPUTACIÓN

A través de este relato se pone de manifiesto la evolución de los equipos de computación en nuestra Universidad y del software utilizado en los comienzos y en la actualidad.

SELECCIÓN Y COMPRA DEL PRIMER EQUIPO

En 1979 y por iniciativa de la Facultad de Ciencias Económicas se realiza un estudio de factibilidad para adquirir un equipo de computación. Este trabajo es encabezado por el Ing. Oscar Aldo Sartori. Como resultado en 1980 el Ministerio de Planeamiento aprobó la iniciativa y se llamó a licitación. De este concurso surge la compra de una minicomputadora de la empresa Digital Equipment Corporation (DEC), denominado PDP 11 modelo 34. El equipo adquirido contaba con una memoria de 256 Kb y 16 terminales. (Ver Figura 1)

Con relación al PDP 11 es interesante mencionar que este equipo era en ese momento, de los más avanzados en el mundo. Con la serie PDP, Digital, logró posicionarse como una de las empresas líderes en minicomputadoras, entre otros méritos por el diseño de ingeniería de sus equipos, que eran admirados en la época.

EL EQUIPO Y SUS COMPONENTES

El equipo adquirido por la UNRC, en lo referido al hardware se conformaba así: Unidad Central de Procesamiento (CPU) PDP 11/34, Memoria 256 Kb, soporte magnético: dos unidades de discos magnéticos removibles RM02 de 67 Mb cada uno (Ver Figura 2), una unidad de cinta lectura-grabación DMT300 y una unidad con dos disqueteras RX02. Las terminales se conformaban con 11 unidades modelo VT 100, una VT 101, una VT 105 gráfica y una terminal Wyse modelo WY85.



Fotografía de una PDP11
Figura 1



Discos Magnéticos RM02
Figura 2

Este equipamiento se disponía en tres recintos distintos: la sala de máquinas donde se encontraba el CPU, las unidades de almacenamiento (discos, cintas y disqueteras) y las impresoras. En la sala de terminales estaban dispuestas 7 terminales, conformando un aula para dar clases, para actividades de programación y de operación del equipo. El tercer recinto llamado sala de operaciones contenía la terminal WYSE, una terminal VT 100 (Ver Figura 3) y una impresora de caracteres. Por otro lado se distribuían una terminal en cada facultad, la terminal gráfica y una impresora de caracteres estaban en la Facultad de Agronomía. Las VT100 eran terminales, llamadas "bobas", en las cuales no se realizaba ningún tipo de procesamiento, sólo permitía el ingreso de información a los sistemas que estaban disponibles en ese momento.

Había cuatro impresoras: una impresora en línea de 300 líneas/minuto. Dos impresoras de caracteres modelo LA120 (Ver Figura 4) y una impresora de alta resolución 330 puntos/pulgada horizontal por 72 puntos/pulgada vertical.

SOFTWARE EN LA PDP 11

El nuevo equipo entró en servicio a fines de 1981 y pocos meses después se comenzó a procesar el pago de sueldos utilizando un software cedido por personal del Centro de

Cómputos de San Luis quienes además brindaron la asistencia técnica necesaria.

La PDP 11 prestó este servicio de liquidación de haberes al menos hasta febrero de 1989. En este mes se concluyen las pruebas de comparación entre el proceso de la liquidación en la PDP 11 y en la IBM 3031, equipo que reemplazaría al primero.

Con la PDP 11 se inicia el desarrollo del software para implementar un sistema de alumnos, proyecto que no se llega a concluir. Los contadores José F. Carrizo y Olga López de Alda, dictan los primeros cursos de Computación para las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas e implementan un programa para la emisión de actas de examen e inscripciones para cursar en esa facultad.

Otro hito que marca la trascendencia e importancia del CdC, es el convenio entre la Facultad de Cs. Económicas y el Instituto de Promoción Industrial de Córdoba, por el cual la primera se hace cargo del procesamiento de la información recogida en la encuesta de evolución industrial en todos los departamentos del sur de la provincia de Córdoba.

Hacia 1983 la cantidad de usuarios crece hasta el número de setenta personas, se incorporan usuarios de la facultades de Ciencias Exactas y de Ingeniería, este incremento en la demanda tuvo dos vertientes, por una parte los cursos de computación para las carreras de grado y por otra los docentes comienzan a ver las potencialidades de la nueva herramienta para resolver problemas de su competencia. La mayor demanda del equipo motivada por el creciente número de usuarios y por el aumento en el tiempo de requerimiento de cada uno, provocó una disminución en la calidad del rendimiento, el déficit más significativo se verificaba en los medios de almacenamiento.



Terminal VT100
Figura 3



Impresoras LA120
Figura 4

La segunda computadora

En 1985 y como parte de una política que IBM desa-

rollaba en todo el mundo, ofrece en donación un sistema IBM 3031 el cual es aceptado tanto por el Consejo Superior como por el Rector de ese momento. Se trataba de un mainframe que se encontraba en la tercera generación de computadoras, es decir que su electrónica se basaba en la utilización de circuitos integrados. El equipo requería determinadas condiciones de temperatura ambiente y de acondicionamiento del espacio. Para recibirlo la Facultad de Ingeniería cedió una superficie de aproximadamente 150 metros cuadrados. Este equipo llegó en octubre y se puso en funcionamiento en noviembre de 1985.

EL EQUIPO Y SUS COMPONENTES

El hardware de la IBM se constituyó con una unidad central de procesamiento IBM 3031 la cual accedía a una memoria de 4 Mb. Contaba como soportes magnéticos con cuatro unidades de disco dobles modelo T3350 de 317.5 Mb cada uno y una unidad de control de discos 3830. Los medios de almacenamiento incluían además dos cintas 3420 (Ver Figura 5) y una unidad de control de cintas 3803. Las terminales eran 16 unidades 3278-2, 6 unidades 3191, 1 unidad de video a color gráfica 3279 y una unidad de control 3274.

En cuanto a las impresoras se disponía de 1 impresora de líneas modelo 3203 (1200 líneas/minuto), 2 impresoras de caracteres 3287-2 (120 caracteres/segundo) y 1 impresora de caracteres 3287-2c (color 120 caracteres/segundo)]. (Ver Figura 6)

Todo este equipamiento se distribuía físicamente en la sala de máquinas, excepto las terminales y las impresoras de caracteres. Esta sala estaba climatizada a 20 grados centígrados. El piso era sobre elevado, antiestático, con el objeto de permitir la circulación de aire para la refrigeración de los equipos. En una sala adyacente se ubicaban diez terminales con una impresora de caracteres.

En esta sala el personal del CdC realizaba tareas de control y desarrollo. Los usuarios externos al centro también empleaban esta sala. Las otras terminales se distribuían en las distintas facultades y en dependencias administrativas (dirección de recursos humanos, de contabilidad y en mesa de entradas de la universidad).



Unidad de cinta 3420

Figura 5



Impresora de caracteres 3287-2

Figura 6

EL SOFTWARE EN LA IBM 3031

Dentro del software utilizado se encontraban: SAS: sistema de análisis estadísticos; Sistema 2000: manejador de base de datos; Dynaplan: planilla electrónica de cálculo; ISFC y CICS: utilitarios para el manejo de recursos de manera interactiva. Además de estos programas otros paquetes para cálculo científico y estadísticos.

En cuanto a los programas, el primer sistema que estuvo a punto en la IBM fue el sistema de sueldos. Este programa fue cedido por el Centro de Cómputos de la Universidad Nacional de La Plata (CESPI), el cual fue elegido, entre otras razones por el respaldo de dicho centro y por la abundante documentación con la cuál contaba.

La IBM tenía instaladas en sus discos bibliotecas científicas que estaban disponibles a la comunidad. Algunas de las bibliotecas disponibles incluían programas para cálculos estadísticos y cálculo matemático (integrales, ecuaciones diferenciales), regresión múltiple, cálculo matricial, etcétera.

Otro sistema que se empezó a desarrollar con más fuerza y con opciones cada vez más ambiciosas fue el Sistema Integral de Alumnos (SIAL), el cual asumió en su diseño, los datos de cada alumno, conformando un legajo que no sólo almacena los datos propios de cada persona, sino además todo lo concerniente a la actividad académica del alumno, su condición en cada asignatura, el cumplimiento de las correlatividades establecidas en los planos de estudio, etcétera.

El crecimiento del CdC, motivado tanto por el equipamiento disponible como por el acelerado proceso de aprendizaje emprendido por su personal, a la vez creciente en número, permitió abordar otros asuntos, así se encaró el Sistema de la Secretaría de Ciencia y Técnica, que tuvo en su principio como objetivo permitir el seguimiento del estado de la actividad científica y tecnológica en la UNRC.

EQUIPAMIENTO EN LA ACTUALIDAD

La UTI cuenta hoy con un Data Center (sala de servidores) debidamente acondicionado, en cuanto a temperatura, instalación eléctrica y control de acceso al mismo, donde se encuentran más de 30 servidores, los cuales brindan los servicios informáticos principales de la UNRC. Además en esta sala se encuentra el principal troncal de red (Backbone) que interconecta todo el campus. Los servidores y equipamiento de red están organizados en racks de manera de optimizar el espacio físico de esta sala. (Ver Figuras 7 y 8)

El servidor de base de datos principal, el cual contiene toda la información de los alumnos, docentes y no-docentes cuenta con 2 procesadores Intel de 6 núcleos, 36 GB de Ram y 5 discos de 300 GB cada uno. Estos discos cuentan con redundancia en caso de fallos de disco, lo cual permite evitar que se pierda información.

En esta sala también se encuentra el sistema de copia de respaldo de datos (Backups) que cuenta con 2 robots cambiadores de cintas, uno de 24 cintas y otro de 8.

Para el resto de información se adquirió este año un array de discos que también cuenta con redundancia de manera de evitar pérdida de datos.

La UTI ofrece además el servicio de Housing (alojamiento físico de servidores sin administración), que algunas áreas como la de educación a distancia (Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje -SIAT), Ciencia y Técnica (Programa y Proyectos de Investigación – PPI) y Secretaría Académica (Centro de Planificación, Evaluación e Investigación de Procesos Educativos en Red – CEPEIPER) han sabido aprovechar.



Servidores Rackeables
Figura 7



Backbone UNRC
Figura 8

EL COMIENZO DE UNA NUEVA ETAPA

Con la difusión de las PCs, el panorama de la gestión administrativa tomó nuevos rumbos. Las redes de sistemas propietarios, volcaron la balanza hacia los sistemas descentralizados. No ajeno a estos cambios desde el CdC se empezó a pensar en una nueva evolución. El primer paso fue realizar una red que integrara las distintas facultades. Nació así el proyecto REUNIRC que se materializó en 1993. Tres años después llega la integración mediante Internet a la Red de Interconexión Universitario (RIU). A partir de allí se empieza a pensar en una Red de Sistemas Informáticos Integrales para la UNRC (RSII).

LA RED INFORMÁTICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO

En el año 1990 se presentó el Proyecto REUNIRC el cual se concretó, entrando en su fase operativa, en 1993. Se logró, de este modo, la conexión entre las facultades, rectorado y secretarías mediante el primer cableado estructurado de par trenzado y fibra óptica. Esta red ha sufrido desde entonces muchas actualizaciones y hoy en día, prácticamente no existe dependencia de la Universidad que no esté conectada a la red de REUNIRC mediante tecnología de fibra óptica. También están integradas a la red mediante un radio enlace la Radio de la Universidad y el Jardín Rosarito Vera Peñaloza, que se encuentran en el centro de la ciudad. Es importante destacar que a partir del año 2014 se conectan las residencias de profesores visitantes y de alumnos becados mediante acceso inalámbrico. (wifi libre denominado UNRC-UTI).

La red del campus está conformada por siete subredes unidas por un Backbone (principal troncal de red que permite comunicar distintos segmentos entre sí), las cuales son: red de Área de Central, red de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, red de la Facultad de Ciencias Humanas, red de la Facultad de Ingeniería, red de la Facultad de Ciencias Económicas, red de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales y la red de la UTI.

Desde 1999, la administración de las redes y servicios informáticos está distribuida debido al crecimiento exponencial de usuarios y servicios de red. Cada facultad cuenta con un administrador local, que gestiona la red interna de su facultad y canaliza los problemas más complejos al área de gestión de redes de la UTI. Esta última, además de dar soporte técnico a los administradores de las redes locales, atiende la red de Área Central, el Backbone de la universidad, los enlaces a Internet y también mantiene los servidores de la Universidad y servicios generales de red (Web, Correo electrónico, Resolución de Nombres - DNS, etc.)

La existencia de esta plataforma física REUNIRC hizo posible la concreción de un nuevo proyecto: el Proyecto

de la Red de Sistemas Informáticos Integrales para la UNRC (RSII) el cual permite tener información más confiable, actualizada y no redundante. Cada sistema de esta Red está especializado en una temática (alumnos, recursos humanos, salud, etc.) generando la información que sólo a él le concierne. La interacción entre ellos se realiza teniendo en cuenta los requerimientos de cada sistema y los niveles de seguridad definidos para cada uno de éstos.

En su etapa inicial el primer servicio de internet que se brindó en la UNRC fue el de correo electrónico. Previo a la conexión con RIU, el CdC contaba con un servidor el cual establecía una única conexión diaria a la noche para enviar y recibir mails de las cuentas de algunos innovadores docentes que ya visualizaban la importancia de este servicio para sus tareas académicas y de investigación. Para acceder a sus cuentas de correo, los docentes contaban con una sola máquina ubicada en el CdC que en ese momento se encontraba en la Facultad de Ingeniería (actualmente laboratorio de informática). Vale mencionar que algunos de estos docentes fueron el Dr. Héctor Fernández, Dr. Juan Miguel Marioli, Dr. Néstor Correa, Dr Horacio Tiggier y Dra. Stella Chiacchera entre otros, todos pertenecientes a la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales.

A medida que REUNIRC se fue concretando, y con la integración a la red RIU en 1996, pasamos a tener una computadora con correo electrónico en cada facultad lo cual permitió que mayor cantidad de usuarios comenzaran a utilizar este servicio.

La primera página web de la Universidad (Ver Figura 9) a la cual comenzaron acceder docentes y alumnos se puso en producción el mismo año que se conectó la UNRC a internet (1996).

El primer enlace a internet por medio de RIU era de 64 KB, al poco tiempo este enlace no fue suficiente para cubrir todas las necesidades de los servicios y usuarios de red que tenía la UNRC por lo cual ésta tuvo que contratar enlaces externos con empresas privadas. Hoy la UNRC cuenta con dos enlaces (RIU y TELECOM) que suman un total 150 MB de ancho de banda aproximadamente.

En la actualidad podemos observar que todas las oficinas de docentes y espacios administrativos cuentan con al menos una conexión a internet (física) por la cual acceden a todos los servicios que brinda esta gran red. Además la UNRC cuenta con wifi libre que llega a distintos espacios abiertos y distantes por la cual los alumnos y visitantes pueden acceder a los servicios de internet con sus dispositivos personales.



Primera Página Web Institucional de la UNRC

Figura 9

Algunos datos comparativos de conexiones físicas en los comienzos y en la actualidad:

| Área | Año 1997 | | | Año 2016 | |
|---------------------|----------------|--------------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|
| | PC Co-nectadas | PC con acceso a Internet | Cuentas de Co-rrero | Compu-tadoras Conecta-das | Cuentas de Co-rrero |
| Área Central | 125 | 45 | 77 | 496 | 500 |
| Fac. Agron. y Vet. | 86 | 28 | 200 | 310 | 450 |
| Fac. Cs. Exactas | 96 | 30 | 200 | 350 | 690 |
| Fac. de Ingeniería | 50 | 50 | 140 | 425 | 881 |
| Fac. Cs. Económicas | 60 | 50 | 82 | 237 | 330 |
| Fac. Cs. Humanas | 30 | 15 | 100 | 291 | 606 |
| TOTAL | 447 | 218 | 799 | 2109 | 3457 |

Aproximadamente 1500 personas (alumnos, empleados y visitantes) se conectan a internet por medio de WIFI en el campus.

La red de sistemas integrados

En esta RSII participan todos aquellos sistemas que han sido desarrollados para dar soporte a las áreas administrativas y académicas de la Universidad.

El objetivo primordial de la RSII es obtener información de las distintas áreas, relacionarlas entre sí, para que, de una forma rápida, eficaz y sencilla se brinde información confiable y oportuna para la toma de decisiones, ya que permite generar una visión global de la situación actual e histórica de la Institución. Otro objetivo es brindar información suficiente a cada integrante de la Universidad abarcando a todos los miembros de esta casa, autoridades, docentes, no docentes y alumnos por medio de aplicaciones generadas para la Internet. Los sistemas más importantes por su función estratégica que han sido desarrollados para formar parte de la RSII son: el Sistema Integral de alumnos de grado (SIAL), Sistema de Recursos Humanos (SIREH), Sistema de Salud (SISA), Sistema Integral de Alumnos de Posgrado (SIPO), Sistema de Seguimiento de Expedientes (SEGEX) Sistema de Becas (SISBE), Sistema de Almacenes (SALMA), Sistema de Elecciones, Sistema de Bedelía, Sistema de Automotores (SIGA), Sistema de gestión de alimentación (GISAU); Sistema de Administración Presupuestaria (SIAP); Sistema de Gestión de compras (SIGECOM) entre otros.

A todos los sistemas de la red RSII se puede acceder, vía web, por el sistema de información (SISINFO) el cual cuenta con roles definidos de acuerdo a las distintas funciones que puede cumplir una persona dentro de la UNRC. El uso del SISINFO se ha visto incrementado de año en año. (Ver Figura 10)

Todos los sistemas cuentan con usuarios que realizan sus tareas desde un puesto de trabajo fijo (de escritorio) y otros que acceden desde cualquier lugar remoto. Actualmente, se está en un proceso de migración de los sistemas de escritorio desarrollados con herramienta de Oracle a sistemas web.

Tener los Sistemas Informáticos Integrados nos permite; asegurar que la información que se genera institucionalmente sea accedida de manera sencilla, eficiente y segura por los centros decisorios, generando mecanismos para obtener información fácilmente actualizable y no redundante y que cada miembro acceda a la información que le es propia y a la que le concierne según sus funciones.

La UTI también ha desarrollado un sistema de Información para la toma de decisiones (DATA WARE HOUSE), que si bien no forma parte de la RSII, la atraviesa porque se alimenta de la información almacenada en la misma. Este sistema está destinado a los equipos de gestión de la UNRC ya que permite reunir, normalizar y centralizar toda la información de la institución, logrando que todas las decisiones estratégicas se basen en la misma fuente, y de esta manera se pueda conocer qué está pasando en la institución.

ESTRUCTURA FUNCIONAL DE LA UTI

La estructura organizacional de la UTI evolucionó de una jerárquica y estática a una más horizontal

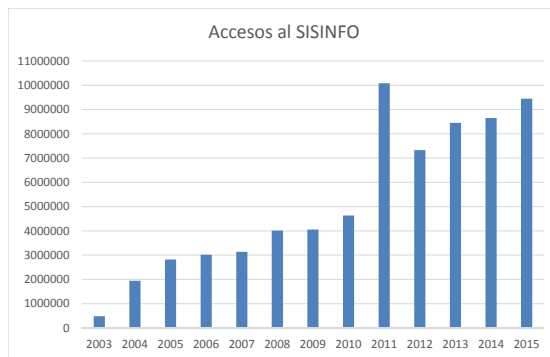
En sus inicios el CdC contaba con 21 integrantes con cargos No docentes. En la década de los 90 se produce un éxodo del personal que busca desarrollar su profesión fuera de ámbito universitario el cual no ofrecía salarios competitivos en relación al ámbito empresarial. Esta situación conlleva a que se contrate personal de reemplazo debido a que los cargos vacantes, por decisiones de la política nacional reinante en ese momento no se podían concursar. Lo mencionado trajo como resultado la existencia de una planta híbrida donde la UTI estaba conformada por unos pocos no docentes y en su mayoría contratados con equivalencia docente, situación que se prolongó por más de 20 años y que fue regularizada en el año 2015. Hoy en día se ha recuperado casi la totalidad de la planta no docente original.

La estructura actual permite una participación de todos los miembros en la toma de decisiones respecto a los diferentes aspectos del funcionamiento del área.

La UTI ha podido experimentar lo beneficioso y estimulante que resulta el trabajo cooperativo, el cual, particularmente en el caso de la informática por sus características, no es una mera elección de metodología de trabajo sino que es una necesidad. En efecto, la inserción de la tecnología informática que en los tiempos actuales invade todos los ámbitos, institucionales y privados, no tiene precisamente a la Universidad como una excepción sino que, por el contrario, es donde la tecnología de punta recibe su primera acogida.

Es ese sentido podemos afirmar que este tipo de organización no es una decisión arbitraria, sino una necesidad de adaptarse a la evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Es importante destacar que la planta actual tiene casi la misma cantidad de personal que hace 30 años, aun cuando la complejidad de la tecnología, la cantidad de sistemas informáticos, el volumen de datos y la inclusión de telecomunicaciones fueron evolucionando. Esto ha sido posible dado que se conformó un plantel de trabajadores que se fue formando de acuerdo con las necesidades funcionales e institucionales, siendo la propia Universidad la que en muchos casos posibilitó e impulsó dicha formación. Hoy en día, los resultados positivos de los servicios que brinda la UTI están a la vista, gracias no sólo a la capacidad profesional, sino también a la responsabilidad y el sentido de pertenencia institucional demostrado a lo largo de estos años por todo su personal.



Accesos al Sistema de Información
Figura 10

Acontecimientos destacados en la Historia de la UTI

| AÑO | SUCESO |
|------|--|
| 1981 | Designación del primer director de CdC de la Fac. de Cs. Económicas |
| 1985 | Primer sistema sobre la PDP11 e IBM 3031. El CdC comienza a depender de Rectorado. |
| 1987 | Primer sistema de alumnos y de liquidación de haberes desarrollado en la UNRC |
| 1989 | Incorporación de tecnología de base de datos jerárquica |
| 1992 | Primer servicio de correo electrónico mediante "Unix to Unix Copy Protocol" (UUCP) |
| 1993 | Red REUNIRC. Cableado estructurado con par trenzado y fibra óptica. Comienzo de utilización de Redes IPX (Novell) |
| 1995 | Incorporación de tecnología de base de datos relacionales. Sistema SIAL y SEGEX |
| 1996 | Conexión de INTERNET mediante RIU. Primera página web institucional de la UNRC |
| 1997 | Se apaga definitivamente la Mainframe (IBM 3031) |
| 1998 | Integración a la red REUNIRC por medio de un radio enlace de las áreas Radio UNRC y jardín Rosarito Vera ubicadas en el centro de la ciudad. |
| 2000 | Migración definitiva a servidores Linux |
| 2001 | Sistemas Informáticos Integrales. SISINFO |
| 2004 | Ampliación Red de fibra óptica |
| 2006 | Sistema Autónomo. Bloque propio de direcciones IP |
| 2009 | Incorporación de IPv6 |
| 2012 | Firma Digital. Normativa sobre uso del Correo Electrónico |
| 2014 | Conexión a internet de residencias y espacios abiertos mediante wifi libre (UNRC-UTI) |
| 2015 | Efectivización del personal de la UTI |

36.

HISTORIA DEL CENTRO DE CAPACITACIÓN Y DESARROLLO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN - INFORMÁTICA REGIÓN CENTRO - “1999...2016”

Jorge Guazzone¹

Presentación

El siguiente fragmento ha sido elaborado con la intención de realizar un aporte a la historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto reflejando el proceso de creación, crecimiento y consolidación institucional del Centro de Capacitación y Desarrollo de Tecnologías de la Información y Comunicación – Informática Región Centro, conocido en el ámbito de nuestra universidad como “Centro IRC”.

Promediando el año 1999 la UNRC interviene como institución capacitadora en el programa de la Secretaría de Comunicaciones de la Nación denominado *argentin@internet.todos*, culminado este proceso y en consideración del éxito

¹ Docente de la FCEFQyN. Actualmente Secretario de Planeamiento y Relaciones Institucionales de la UNRC.

obtenido se autoriza, en septiembre del año 2000, la realización del Programa anual universitario “Informática Región Centro”, el cual funciona desarrollando numerosos proyectos y actividades hasta que, por iniciativa del equipo de trabajo y con el apoyo de las autoridades del momento, en marzo de 2009 se consolidan éstas acciones con la creación del Centro de Capacitación y Desarrollo en Tecnologías de la Información y Comunicación “Informática Región Centro”. Invitamos con la lectura a recorrer los 17 años de la interesante gesta del mencionado Centro.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito social, desde hace más de una década, es relevante considerar la importancia y el potencial de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como un instrumento para el desarrollo y crecimiento de las personas, pero este pensamiento no debe llevarnos a dejar de considerar lo sustancial que es realizar un aprovechamiento adecuado y un uso crítico de estas tecnologías para lograr una incorporación significativa de las mismas en los diferentes ámbitos sociales.

En numerosas oportunidades, en nuestro contexto social (fortalecido por decisiones y acciones manifiestas en políticas de gobierno a nivel provincial y nacional), durante mucho tiempo se consideró que el solo hecho de adquirir e instalar equipamiento nos permitía superar o contrarrestar limitaciones en el sistema educativo (formal o no formal) respecto a la apropiación e integración de las TIC. Pero la realidad nos mostró, en reiteradas oportunidades, que no es suficiente con la tecnología adquirida e instalada, no son estas acciones las que solventan o garantizan la solución de los problemas mágicamente, por ende, los que iniciaron el proceso de creación del Centro de Capacitación y Desarrollo de Tecnologías de la Información – Informática Región Centro (Centro IRC, inicialmente programa anual IRC) considerábamos que el desafío mayor residía en la etapa posterior a la adquisición e instalación de las tecnologías, en lo que podemos definir como la *“logística y metodología de aprovechamiento de las TIC”*, proceso tan o más costoso que la tecnología misma, en donde el capital fundamental es el humano y el modo en que se organicen las acciones que generen un aprovechamiento, integración y apropiación adecuada de estas tecnologías.

Sumado a lo enunciado, los autores de estas líneas, estaban convencidos de que las Universidades Nacionales, y particularmente la Universidad Nacional de Río Cuarto, debía comprometerse y asumir la responsabilidad de ofrecer a la comunidad (de Río Cuarto y la Región) la posibilidad de acceder a capacitación que le permita utilizar correctamente las nue-

vas tecnologías de acceso a la información y conocer en detalle las inmensas posibilidades que ofrece el mundo informático, desarrollando aplicaciones que posibiliten el acercamiento a la educación y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas.

Alcanzar el conocimiento que permita un uso adecuado de las TIC resulta y resultaba imprescindible para aquellas personas que desarrollan sus estudios, aspiran a ser los futuros profesionales de nuestro país, desarrollan actividades laborales en distintos espacios, aspiran a lograr puestos de trabajo y para quienes simplemente deseen incursionar en el mundo de las TIC.

UN POCO DE HISTORIA, LOS PRIMEROS PASOS...

Desde comienzos del año 1999 la Secretaría de Comunicaciones de la Nación lanzó el Programa Nacional argentino@internet.todos, programa que instaló en aproximadamente 1500 localidades del país los denominados Centros Tecnológicos Comunitarios (CTC), cada CTC estaba compuesto de avanzada para la época, específicamente se trataba de cinco computadoras conectadas en red, impresoras, cámaras, scanner, y dos personas con el rol de “coordinadores de CTC” que atendían las demandas de la comunidad que asistía a utilizar estas tecnologías, teniendo como finalidad esta iniciativa nacional de contrarrestar la brecha digital que estaba dada por la no disponibilidad de nuevas tecnologías y las limitantes a ello asociadas para comunidades “en desventaja social, cultural o económica”. En este marco, y con la necesidad de capacitar a los coordinadores de CTC (de perfiles pedagógicos y técnicos), se crea a nivel nacional el denominado “Sistema Permanente de Capacitación (SPC)”. De este proceso participaron solamente cuatro universidades, una de las cuales fue la UNRC (UTN, Blas Pascal e IUA completaban las cuatro), que asumió la responsabilidad de capacitar, con antelación a la puesta en funcionamiento del sistema global de CTC, a los Coordinadores Técnicos y Pedagógicos de 161 centros.

De esta manera, a través de la Secretaría de Extensión y Desarrollo se conformó un equipo compuesto por un Coordinador General y cuatro Capacitadores (dos técnicos y dos pedagógicos) quienes desarrollaron y concluyeron las instancias de capacitación en la cual participaron personas de 138 localidades de 5 provincias (Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires, La Pampa y San Luis) de la región centro del país. De esa zona de influencia participaron 161 CTC y 322 coordinadores. El proceso de capacitación consistía en convocar semanalmente a 30 personas de 15 localidades, quienes se alojaban en las residencias de profesores de nuestra universidad y recibían una

capacitación incentiva de 40 horas semanales presenciales, luego de esta instancia presencial, se completaba el proceso con una capacitación itinerante, que demandaba al equipo de capacitación trasladarse a localidades sedes (que contaban con un CTC instalado) en donde se convocaban a los coordinadores de las localidades cercanas, de este modo se completaba el proceso de capacitación.

De esta manera, y luego de meses de trabajo intenso, la UNRC logró cumplimentar la capacitación del 98,4% de los coordinadores asignados (317). Estas cifras situaron a la universidad en el primer lugar en porcentaje de coordinadores capacitados en el marco del sistema nacional. En la tabla 1, se sintetizan las características de la tarea desarrollada por la UNRC en el marco del SPC.

| Provincia | Localidades | C.T.C. | Coordinadores |
|--------------|-------------|------------|---------------|
| Buenos Aires | 12 | 12 (7,4%) | 24 (14,9%) |
| Córdoba | 75 | 81 (50,3%) | 160 (50,4%) |
| La Pampa | 20 | 28 (17,3%) | 54 (17%) |
| San Luis | 11 | 13 (8%) | 26 (8,2%) |
| Santa Fe | 20 | 27 (16,7%) | 53 (16,7%) |
| Total | 138 | 161 | 317 |

Tabla 1. Distribución según cantidad de beneficiarios intervinientes en la capacitación inicial con la UNRC por provincia.

Cabe destacar que en este proceso inicial, tanto el Coordinador General como los cuatro capacitadores de la UNRC no contaban con un espacio físico específico para desarrollar las tareas, hecho que complicaba tremendamente las actividades y alteraba el trabajo en cada una de las oficinas que eran compartidas con el resto de los compañeros docentes. Muchas de las actividades debían desarrollarse en los hogares de cada uno de los integrantes del equipo de capacitación, con lo complejo que esto resultaba para la coordinación de tareas.

La intervención de la UNRC en el SPC finalizó en julio del año 2000, cuando culmina la actividad inicial del programa nacional `argentin@internet.todos` y las autoridades de la Secretaría de Comunicación manifiestan a las instituciones capacitadoras que no se continuará con ningún proceso de capacitación, al menos en el corto plazo.

Producto de la capacitación desarrollada, la UNRC ya había establecido un vínculo institucional y organizacional con un conjunto coordinadores, instituciones y localidades de la región centro del país, con excelentes relaciones personales y profesionales, con una fuerte comunicación a través de la creación y empleo de una lista de discusión y comunicación electrónica, que permitía mantener el contacto con posterior-

ridad a la capacitación presencial e itinerante. Considerando esto, y siendo significativo para la UNRC fortalecer la línea de acción en nuevas tecnologías y potenciar la relación establecida a nivel regional en términos de la red de instituciones, el Coordinador General y representante de la UNRC en el SPC presenta al Rectorado el proyecto de creación del programa Informática Región Centro (IRC), teniendo una respuesta positiva por parte de las autoridades, dando de este modo continuidad a las acciones ya desarrolladas con una impronta local y regional.

Entre las necesidades que se manifiestan en la propuesta, aparece la necesidad de contar con un espacio físico propio para el desarrollo de las tareas, situación que es contemplada por las autoridades universitarias destinando para el funcionamiento del programa el aula 12 del pabellón número dos de nuestra universidad, es así que se inician los trabajos arquitectónicos para acondicionar el lugar con conectividad, equipamiento informático y mobiliarios adecuados para la tarea, un avance significativo sustentado por el trabajo previo realizado.

Así, en septiembre del año 2000, bajo la gestión del Ing. Leonidas Cholaky Sobari, se autoriza la realización del Programa Informática Región Centro, dependiendo su estructura organizativa y de gestión de la Secretaría de Extensión y Desarrollo a cargo del Ing. Víctor Becerra (expediente N°: 61118, Disposición N° 03 del 26/09/2000), y en marzo de 2001 se aprueba el Proyecto sobre “Programa Informática Región Centro – IRC” (expediente N°: 61396, Resolución 065 del 06/03/2001).

Desde su finalidad, el programa IRC surge comprometido con la intención de trabajar con comunidades del centro del país en el acceso, capacitación y asistencia en el área de informática y nuevas tecnologías, atendiendo a necesidades de la sociedad relacionadas al dominio de nuevas tecnologías, pero, con el correr de los años, a esto se incorporan de manera significativa, acciones tendientes a fortalecer y optimizar el uso y la apropiación de las TIC en el seno de la propia universidad, desarrollando herramientas e instrumentos de formación que han tenido como destinatarios a los integrantes de la comunidad universitaria (docentes, no docentes, graduados y estudiantes).

Respecto a las políticas de vinculación y articulación (interna y externas) desarrolladas en el programa IRC, se han correspondido con las políticas de la Secretaría de Extensión y Desarrollo de vinculación intra e interinstitucional a partir de la articulación con otras actividades universitarias y con otros organismos e instituciones.

El programa se inscribió así en tareas de articulación entre las funciones universitarias de docencia y extensión a la comunidad. Se fundamentó y generó a partir de la política de

la universidad de integrarse a la región, considerando el objetivo inicial de creación de estos centros que contempla “promover el acceso equitativo, el uso y la apropiación social de las TIC, por considerarlo condición facilitadora de la inclusión social, contribuyendo así al desarrollo socioeconómico y la cohesión de la sociedad en su conjunto”.

El programa IRC, consideró desde su creación, implementar una propuesta para organizar y consolidar mediante la coordinación, seguimiento y monitoreo una Red de alcance regional. Esta red se inicia utilizando como soporte lógico para su funcionamiento un instrumento tecnológico muy sencillo para la época, una lista de correo electrónico, integrada por aproximadamente 200 miembros de la región (donde cada miembro desarrolla actividades de coordinación pedagógica o técnica en cada CTC instalado), esta lista ofreció un canal de comunicación democrático (lista cerrada y no moderada) entre sus integrantes posibilitando el diálogo entre la UNRC, los centros instalados en la región y las entidades que los “albergan”, y fue en ese ámbito que comenzaron a surgir demandas y propuestas de capacitación y perfeccionamiento, solicitudes de asesoramiento para la administración de las tecnologías, teniendo siempre como objetivo fomentar el desarrollo de propuestas para la utilización en cada comunidad de la tecnología instalada, siendo los destinatarios principales los habitantes de las comunidades en donde se encontraban instalados los CTC (localidades que en su mayoría no superaban los 3000 habitantes).

A medida que se complejizaron y multiplicaron las actividades con el paso del tiempo, las necesidades operativas para el funcionamiento dieron origen al desarrollo de nuevos recursos tecnológicos para el fortalecimiento de la red, tal es el caso de un sitio web, incorporando servicios de FTP, chat, pizarrón de novedades, foros de discusión, entre otros, y el desarrollo de una plataforma informática para soportar actividades en modalidad de capacitación a distancia. Este fue el origen de lo que hoy conocemos y utilizamos como el Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje SIAT de la UNRC.

Todos estos recursos se incorporan a la red con el objetivo de ofrecer soporte tecnológico que permita dar respuestas a las demandas de cada nodo y de la red en su conjunto, al servicio de la actividad en ámbitos educativos, productivos, comunitarios y gubernamentales.

Características de la Red...

Con el transcurso del tiempo, desde el programa IRC se observó que la red física de CTC se fue transformando y consolidando en una red lógica, en donde sus miembros no eran un conjunto de CTC con características técnicas simila-

res, sino que los integrantes de la red (quienes le proporcionaban vida a la misma) eran municipios, escuelas, destacamentos de bomberos, asociaciones vecinales y otras instituciones sin fines de lucro.

Así fue como se conformó una red consolidada de capacidades de distinta índole: humanas, institucionales, tecnológicas, y organizativas, red en la cual todos sus integrantes expresaban su opinión sobre los proyectos en marcha, sus sugerencias, sus demandas e inquietudes a futuro, en donde la UNRC con un equipo de profesionales analizaban todas las participaciones en este ámbito, siendo en más de una oportunidad el origen a nuevos proyectos o modificaciones de los vigentes, a tal punto que, esta red que se inició con una propuesta de capacitación a la comunidad, llegó a implementar y concretar más de 40 proyectos entre los años 2000 y 2009, con más de 30.000 beneficiarios de la comunidad regional.

EL ALCANCE TERRITORIAL CRECIÓ..

De acuerdo a lo previsto “El programa tenía por objetivo principal trabajar con localidades del centro del país en el área de informática, respondiendo a las necesidades actuales de la sociedad.”

El programa año a año crecía sistemáticamente en la cantidad de provincias y localidades con las que trabajaba. Es decir, además de las comunidades que ya participaban, algunas en forma más o menos constante desde el comienzo - como es el caso de las pertenecientes a las provincias de Córdoba, San Luis, La Pampa, Buenos Aires y Santa Fe - se sumaron Tucumán, Chubut, Santa Cruz, La Rioja y Entre Ríos.

Las instituciones...

Las Instituciones que intervinieron en el programa fueron en su mayoría Municipalidades (42,4%) e Instituciones Educativas (20%). También participaron otras Instituciones (22,5%) conformada por Bibliotecas Populares y/o Públicas, Cooperativas de Servicios, Fundaciones y Sociedades de Bomberos Voluntarios. Finalmente, en menor proporción (13%) fueron Caritas, Centros Culturales, Centros de Comercio y Vecinales y Comuna, Centro de Jubilados, Extensión Universitaria, Sindicato de empleados telefónicos, Iglesia y Sociedad de Fomento.

CREACIÓN DEL “CENTRO IRC”

Transcurridos nueve años de implementación inin-

terrumpida de acciones y proyectos bajo la figura del programa anual Informática Región Centro, los propios actores del mismo y con el apoyo de las autoridades en funciones en ese momento, específicamente el Ing. Oscar Spada como Rector y el Lic. Ricardo Roig como Secretario de Extensión y Desarrollo, se elabora la propuesta-proyecto y se presenta ante el Consejo Superior bajo el nombre de: “Creación del Centro de Capacitación y Desarrollo de Tecnologías de la Información y Comunicación - Informática Región Centro” (expediente N°: 93352). La finalidad era lograr la consolidación institucional del Programa IRC, dando así continuidad a las acciones de vinculación, capacitación y desarrollo que desde este programa de extensión universitaria se venían realizando. Mediante la resolución N° 192 del 19/03/2009, el Consejo Superior aprobó la propuesta de creación.

En este sentido, y en coherencia con el programa que lo generó, el centro se enmarca en la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la Universidad, y se propone como intencionalidad principal generar procesos de interacción e integración permanentes entre la universidad y la sociedad en su conjunto, en torno a la facilitación del acceso, el desarrollo y la formación y capacitación para un uso crítico y reflexivo de las TIC, que contribuyan a un crecimiento socio-económico y cultural igualitario de las comunidades vinculadas a la UNRC.

Dicha intencionalidad se fundamenta a partir de la política de esta universidad de entender a la extensión como una de sus funciones sustantivas y de concebirla como un proceso de intervención social de carácter transformador, que actúa como nexo entre la universidad y la sociedad integrando la cultura, la ciencia, la tecnología y la educación formal y no formal al mundo social, y recuperando a su vez los problemas de la sociedad como insumos que ayudan a orientar la propia extensión como así también la investigación, y la docencia universitaria. (Plan Estratégico Institucional – UNRC - 2007).

Físicamente, el Centro IRC continúa funcionando en el aula 12 del pabellón número 2, pero a estas instancias y producto del crecimiento sostenido de las acciones se extiende a la planta alta del mismo pabellón (aula 114) en donde se monta una sala de informática para el desarrollo de capacitaciones y acceso a la comunidad universitaria a las TIC, conjuntamente con oficinas de trabajo para alojar a parte del equipo de profesionales que desarrolla sus tareas cotidianamente.

METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN

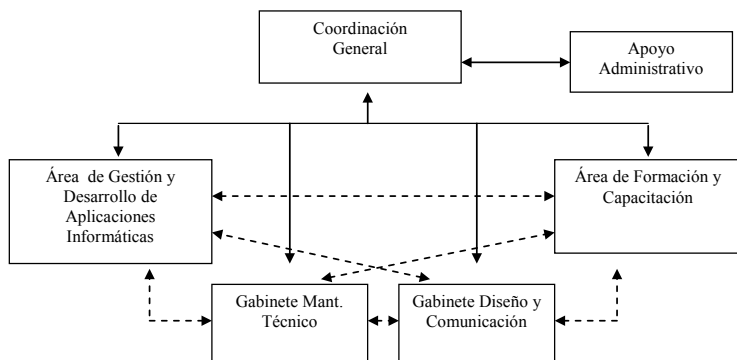
El Centro IRC, se propuso y desarrolló una metodología de trabajo centrada en proyectos o ejes referenciales que oficiaban de marco a los procesos de diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las actividades en cada eje o pro-

yecto.

Anualmente, se elaboraba un plan de trabajo que contemplaba las necesidades y prioridades de trabajo detectadas por los mismos integrantes del Centro, este plan se elevaba a las autoridades universitarias para que tomaran conocimiento de las acciones a realizar y con el acuerdo de estas se conformaban los equipos responsables de desarrollar lo planeado. Al promediar el año de trabajo, se elevaba al Secretario de Extensión y Desarrollo y Rector de la UNRC el informe correspondiente a lo realizado en cada proyecto.

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DEL CENTRO IRC

El Centro de Capacitación y Desarrollo de TIC – “Informática Región Centro” dependió y depende directamente de la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC, presentando la siguiente estructura organizacional y operativa.



PRINCIPALES VINCULACIONES

En este aspecto, se desarrolló un proceso de consolidación de políticas del Centro IRC en materia de capacitación en el uso de las TIC y desarrollo de aplicaciones informáticas que vincularon a la UNRC con ámbitos internos e instituciones externas.

Específicamente, se sostuvieron procesos de articulación y vinculación con: Secretaría de Bienestar, Secretaría Académica, Facultad de Ciencias Económicas, Facultad de Ciencias Exactas, Facultad de Ciencias Humanas, Facultad de Agronomía y Veterinaria, Facultad de Ingeniería, Federación Universitaria de Río Cuarto, RED de Universidades del Centro Oeste, Federación Argentina de Instituciones de Ciegos y Amblíopes, Hospital Regional Central (“Hospital de Día” - Área de Salud Mental), Programa Conectar Igualdad, Federación

Argentina de Cooperativas de Trabajo de Tecnología, Innovación y Conocimiento (FACTTIC), Jefatura de Gabinete de Ministros, Pequeñas y Medianas Empresas de la ciudad de Río Cuarto, numerosas Escuelas de Nivel Medio, Municipios de la Región, Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, entre otras.

PROYECTOS y PROCESOS

En Formación y Capacitación se planificaron, desarrollaron e implementaron líneas de acción en torno a propiciar el acceso y formación en el uso crítico y reflexivo de las TIC, de todos aquellos actores que surgieron a partir de la vinculación del Centro con instituciones educativas, instituciones comunitarias sin fines de lucro y otras organizaciones de las comunidades del área de influencia de la UNRC, como así también de otras áreas o dependencias de la propia universidad. Se desarrollaron, por mencionar algunas, las siguientes tareas:

- Taller de Alfabetización Digital en el marco el proyecto de voluntariado “Apoyando al Futuro”,
- Cursos de formación sobre “Tecnología Informática Aplicada a la Educación Universitaria,
- Taller de Alfabetización Digital para pacientes del Hospital de Día – Salud Mental,
- Curso de Formación para el uso del EVEA SIAT: destinado a tutores de alumnos con discapacidad visual, docentes universitarios, docentes de escuela media y alumnos universitarios,
- Certificación de competencias en herramientas de oficina en toda la región de alcance geográfico.
- Desarrollo de materiales de estudio en ofimática.
- Funcionamiento y acceso a los servicios del Centro Tecnológico Comunitario Educativo de la UNRC.

En el área de Desarrollo de Aplicaciones se planificaron, desarrollaron e implementaron soportes tecnológicos que posibilitaron la vinculación del Centro IRC, la Secretaría de Extensión y Desarrollo y las diferentes áreas de la UNRC con instituciones y organizaciones internas y externas a la misma, dentro de las tareas básicas de esta área se considera el desarrollo y mantenimiento del software SIAT. Las actividades más destacadas han sido:

- Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje SIAT,

- Editor de Sitios Web para empresas y organizaciones sociales,
- Proyecto PICT-O “Red COES” de Repositorios de Acceso Abierto,
- Sistema WEB para generación de líneas de tiempo online.

CONCLUSIONES O RESULTADOS LOGRADOS

Entendemos que la UNRC, a través de la conformación y consolidación del Centro de Capacitación y Desarrollo de Tecnologías de la Información y Comunicación, funcionando en el ámbito de la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la misma, ha iniciado un proceso de consolidación en cuanto a políticas de intervención social de carácter transformador respecto al uso y apropiación de las TIC. El Centro IRC ha actuado y funciona como nexo entre la universidad y la sociedad integrando la tecnología y la educación formal y no formal al mundo social, y recuperando a su vez los problemas de la sociedad respecto a las TIC como insumos que ayudan a orientar la propia extensión, un elevado porcentaje de las acciones y proyectos desarrollados y en desarrollo se han gestado luego de considerar las demandas y solicitudes de los propios destinatarios, ofreciendo de esta manera soluciones a problemáticas existentes en el contexto social en el que se encuentra la propia UNRC.

Las universidades, por sus fortalezas y potencialidades en materia de recursos humanos y materiales, deben asumir el compromiso de iniciar, mantener e intensificar acciones de extensión universitaria orientadas a la formación, certificación y apropiación de las TIC en los distintos sectores de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Cambours de Donini, A. (1998) *¿Nuevo siglo, nueva escuela?* Buenos Aires, Santillana.
- Castells, M.; R. Flecha; H. Giroux, D. Macedo y P. Willis (1994) Cap. 1: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- Centro de Capacitación y Desarrollo de Tecnologías de la Información y Comunicación – Informática Región Centro – UNRC (2009). Resolución. N° 192 / 19-03-09 Consejo Superior.
- Lion, C. (1995) Mitos y realidades en la tecnología educativa. En LITWIN, E (comp.) (1995)

- Tecnología educativa Política, historias, propuestas*. Buenos Aires, Paidós (pp. 41-61)
- Moll, C. (1993) *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en la educación*. Buenos Aires, Aique.
- Prieto Castillo, D.; López, M. y R. D'ambrosio (2002) *Prácticas de aprendizaje y materiales didácticos*. Material de aprendizaje del *Curso Interuniversitario de Educación a Distancia de la RED COES*. II Edición. Módulo 2.
- Programa Aplicación de la Ley Federal de Educación (1993-1995) *Más y mejor educación para todos*. Título Nuevos modelos institucionales pedagógicos.
- Zapata Ros, M. (2002). *Educación abierta y a distancia a través de redes digitales (formación abierta y a distancia)*. *Programa de Especialista Universitario*. Murcia, España.

37.

ARTESANAS DE UN DESAFÍO. LA IDENTIDAD DEL EDUCADOR MATERNAL

Marisa Susana Cooreman¹ y Silvia Beatriz Alesci²

PRESENTACIÓN

El contenido de este documento parte de una invitación a analizar aspectos que consideramos relevantes del camino recorrido en la formación del Ser Docente dentro del Jardín Maternal Rayito de Sol de La Universidad Nacional de Río Cuarto. El Nivel Inicial, y el jardín maternal en particular, es el primer espacio público de la más temprana infancia por lo cual requiere de docentes responsables y comprometidos con la tarea que desarrollan. Sumándonos a estas historias de voces indagamos en la historia para recuperar la memoria sobre como construimos la identidad del educador maternal, cómo llegamos a ser lo que somos y hemos consolidado con amor dentro de esta institución escolar desde sus comienzos. Abrimos nuestro interior afectivo para compartir este desafío artesanal que hemos modelado.

¹ Profesora en Educación Pre-escolar, se desempeña desde 1986 en el Jardín Maternal 'Rayito de Sol', dependiente de la Secretaría de Bienestar de la UNRC. mscooreman@hotmail.com

² Profesora en Educación Pre-escolar, se desempeña desde 1986 en el Jardín Maternal 'Rayito de Sol', dependiente de la Secretaría de Bienestar de la UNRC. silviaalesci@gmail.com

Introducción

El contenido de este documento parte de una invitación a recordar, re-pensar, re-construir y re-crear aquellos aspectos que consideramos más relevantes del camino recorrido en la formación del Ser Docente dentro del Jardín Maternal Rayito de Sol. El Nivel Inicial, y el jardín maternal en particular, es el primer espacio público de la más temprana infancia por lo cual requiere de docentes responsables y comprometidos con la tarea que desarrollan. Partiendo de entender que "...la cuestión de la identidad, interroga al sujeto, en lo que cada ser es, lo que soy, lo que seré, lo que fui, una pregunta de autoconciencia, cumple el mandato filosófico que se refiere a conocerse a sí mismo". (Frigerio y Lambruschini, 2010, p.34). Las historias vividas y contadas por los docentes son un modo de pensar acerca de su identidad.

Fue para nosotras un desafío notorio la convocatoria a ser docentes dentro de un jardín maternal, ya que fuimos formadas obteniendo el título de educadoras en pre- escolar teniendo que descubrir los senderos de la primera infancia mientras transitábamos por ellos. Estas experiencias que fuimos modelando, tras una ardua búsqueda del material bibliográfico, constituyeron los cimientos del rol que nos tocaba jugar. Con el paso del tiempo las nuevas tendencias pedagógicas y concepciones, la tecnología, los marcos legales, las conquistas gremiales y lo que cada una fue aportando con su vocación y dedicación fueron transformando la precariedad de nuestro inicio del rol docente hasta lo que hoy sustentamos. Ya que vocación y profesionalización van entrelazadas para definir el rol de educador maternal.

Fuimos docentes pioneras del Jardín Maternal Rayito de Sol y somos partícipes de su actualidad. Partícipes de un hecho creativo, con lo que el término creatividad implica, hacedoras ayer y hoy de este espacio socio- comunitario- educativo. Por eso, constituye para nosotras una gran significación y satisfacción bucear en la historia para recuperar la memoria sobre cómo llegamos a ser lo que somos y hemos consolidado dentro de esta institución escolar desde sus comienzos, poder registrarlo y compartirlo.

Han pasado ya 30 años desde aquel 8 de marzo de 1986 cuando la Universidad Nacional de Río Cuarto abrió las puertas de un jardín maternal (Resolución N° 39/84) para su comunidad, para los hijos de docentes, no docentes y estudiantes. Esto respondió a la necesidad de las madres trabajadoras y estudiantes que se plasmaba en un ante proyecto de la Secretaría Estudiantil y Bienestar, en el marco del artículo 179 de la Ley 20.744 de Contrato de Trabajo (LCT), del año 1974, que dice "... en los establecimientos donde preste servicios el número mínimo de trabajadoras que determine la reglamentación, el empleador deberá habilitar salas y guarderías para niños...". Aunque el artículo nunca fue reglamentado. La ley

11.317 (anterior a la LCT) había establecido la obligatoriedad de habilitar guarderías cuando en la empresa hubiese 50 o más trabajadoras mayores de 18 años.

Antes de aquella decisión de creación, dentro de la Universidad y desde distintos estamentos se pusieron en marcha comisiones que aunaron esfuerzos, motivaciones y trabajo para la organización. Experiencia arriesgada, apasionante, exigente, pero también llena de interrogantes e incertidumbres, que se fueron aclarando con personas idóneas y capacitadas en la temática, para hoy disfrutar de esto que tenemos todos.

Por eso, para animarnos a recorrer esta invitación comenzamos por lo cercano en el tiempo, por lo que tenemos al alcance de la mano. Hoy el Jardín Maternal Rayito de Sol cuenta con un plantel de 25 docentes bajo el cargo de “maestras maternas” pertenecientes al nivel Preuniversitario dependiente de las Instituciones Universitarias Nacionales.

Por aquel entonces, ya se proclamaba la demanda de profesionales en educación de, hoy, Nivel Inicial, para la atención de los pequeños infantes. Para ello se abrió concurso docente abierto a la comunidad para la designación de 5 maestras jardineras junto a 3 reubicaciones de otras áreas de esta universidad para completar el plantel inicial de 8 docentes a cargo de 4 salas: Lactario, Maternal I, II y III. Estas docentes fueron designadas con el cargo de Ayudantía de Primera, con dedicación Semi-exclusiva (implicaba 5 horas de trabajo diario a cargo de niños) bajo el régimen de contrato que iba entre 2 a 6 meses en su renovación. A partir de abril de 1988 se creó un cargo especial para nosotras el de “Maestra Jardinera”, en las cuales algunas estaban interinas y otras con contratos que iban entre 3, 6 y 12 meses.

Con el correr del tiempo la situación fue cambiando. Impulsadas por las decisiones político-educativas de las autoridades de la Universidad, acuerdos institucionales y, sobre todo, de las decisiones, la disponibilidad, compromiso y voluntad del colectivo docente se generó una corriente a favor de la construcción de un ser docente maternal. Fue en diciembre de 2005 que las docentes efectivizaron en su cargo, previa presentación de antecedentes, según Resolución Rectoral N° 158/05.

Para valorizar el rol de la maestra maternal y generar conciencia de lo que ello implicaba, se consensuó que era necesario dar a conocer los alcances de este rol reivindicando el status profesional. Sentíamos la necesidad de cambiar el perfil de este Jardín Maternal, hacer de él un lugar significativo para los actores relevantes del proceso enseñanza- aprendizaje, agregándole la impronta que las docentes del nivel sabemos debe tener: pertinencia e identidad en la conducción, en la acción y en la participación. Para hacer realidad este deseo, al principio, se promovieron y organizaron encuentros donde los docentes debatíamos, acordábamos sobre aquellas temáticas específicas

como organización institucional, contenidos elaborados por sala, perfiles y roles de los actores de la institución, formas de planificar y evaluar, etc. Estas reuniones de trabajo se situaban en nuestra sede o en espacios ocasionales como los propios hogares de los docentes o directivos acordados previamente y fuera del horario de trabajo; así nos veíamos llegar movilizadas por la emoción y cargadas de papeles, carpetas, junto a bolsos de nuestros hijos pequeños, en donde la ronda del mate dulce o amargo siempre estaba presente para cooperar con el plan del fortalecimiento y la construcción.

Así, se fue modelando un vínculo estrecho y amigable en donde la confianza y empatía profesional se consolidó desde el trabajo horizontal, el respeto, el reconocer al otro en tanto otro con el cual debíamos acordar, aunque a veces mediaban discusiones acaloradas y apasionadas. Esta movilización se plasmó, como un efecto dominó, en un proyecto que se denominó: “Reestructuración del Jardín Maternal” (1990), donde las acciones más importantes tuvieron que ver con el rol del equipo directivo a cargo de docentes, refuncionalización de la planta docente, misiones y funciones de los agentes involucrados y objetivos generales y específicos institucionales. Este proyecto fue presentado a la Secretaría de Bienestar que arbitró los medios para analizar las viabilidades y llevar a cabo acciones pertinentes.

En 1991, por votación interna, dos docentes se hicieron cargo de la Dirección y la Vicedirección bajo cargos universitarios de Profesor Adjunto exclusivo y Semi Exclusivo respectivamente, el plantel docente se vio renovado, las maestras que ya trabajábamos en él realizamos en Febrero de 1991 un concurso interno para dar formalidad al cargo. Luego de sacar algunas cuentas sobre puntos y cargos, integramos una comisión organizadora para la reglamentación de cargos en el área de Educación Inicial de la Secretaría de Bienestar de esta Universidad y con éste aprobado se llamó a concurso abierto para nuevos cargos, dejando sin efecto las ayudantías de segunda que desempeñaban alumnas de diferentes carreras. Pasamos a ser un total de 18 docentes, todas bajo el cargo de “Maestra Jardinera Interina” con 4 horas a cargo de niños, distribuidas en tres turnos (mañana, intermedio y tarde) cubriendo de esta manera la franja horaria desde la hora 7:00 a la hora 19:00.

Comenzamos, así, con la reorganización de esta institución, en la cual se incluía elegir el nombre del Jardín Maternal por votación interna sobre denominaciones propuestas. De esta manera surge “Rayito de Sol”. Además, hubo propuestas de logos identificatorios realizados por dos docentes, el electo está aún vigente en la actualidad.

La inquietud intelectual junto al renovado profesionalismo que se vivía en la época de los ´90 sumado a la inclusión de los jardines maternos por primera vez dentro del sistema educativo por la Ley Federal de Educación (1993) en

su artículo 10, hizo que se llevaran a cabo, dentro y fuera de la institución, cursos de perfeccionamiento sobre temáticas variadas. Por supuesto, se recurrió a destacados profesionales que tenía nuestra Universidad en el campo de la pedagogía, psicología, salud, etc.; tales como: Nora Fourcade, Ana Vogliotti, Sonia de La Barrera, Sonia Asís. Con este devenir se fueron perfilando modelos de orientación educativa que se sumaron a la práctica cotidiana, como las teorías de desarrollo infantil que influenciaron el pensamiento docente como las de Piaget, Bruner, Vygotsky o aquellas ligadas a lo socio-afectivo como las de Freud, Winnicott, Spitz, Erikson, Dolto. Otras referidas a lo organizacional pedagógico: Duprat, Dinello, Ander Egg, Tonnucci, Bovone, Capalbo, Nuñez y Menegazzo, Malajovich. Todos estos autores y muchos otros que se nos escapan de la memoria, nos fueron suministrando alimento para el cuerpo de conocimiento sobre el complejo panorama del desarrollo infantil, comprender mejor la dinámica interactiva presentes en la diada madre- hijo y la intervención de los educadores que enriquecía nuestra labor docente diaria y que representaron un aporte significativo a la construcción de nuestra identidad profesional. Así, muchas fueron las docentes que al reflexionar sobre las propias prácticas, iniciaron el camino de elaborar proyectos innovadores, atractivos, logrando renovar la pasión por enseñar, el interés de los niños y la familia como destinatarios y hacedores de los mismos.

Nuestra labor docente iba creciendo en energía positiva con la elaboración del Proyecto Educativo de Centro e Institucional, las pautas de convivencia de cada sala, los reglamentos para cada una de las figuras que habitan el Jardín Maternal, las pautas de articulación y promoción, y la Ficha de Seguimiento para registrar la evolución de las conductas infantiles.

Junto a nuestras ansias de superación profesional, comenzaba el requerimiento de hacer más visible la tarea pedagógica que se realizaba dentro del Jardín Maternal para una mayor concientización de la comunidad sobre la experiencia educativa en la cual atravesábamos. En este sentido respondimos a dos necesidades: La primera, dar a conocer a las familias lo que significaba el Jardín Maternal y la vida de los niños/as dentro de él. Para ello consensuamos entre los docentes poner énfasis en la experiencia educativa comunicando a los padres diariamente la actividad pedagógica realizada (por ejemplo: hoy jugamos con o a...) para luego detallar las actividades de rutina (higiene, alimentación, sueño), surgiendo, además, los informes para padres, las carteleras, los videos pedagógicos; en éstos últimos registrando y organizando las imágenes, y elaborándolos por nosotras mismas. Se integró la familia a la vida institucional: surgen las primeras reuniones de padres, la comunicación de los progresos infantiles en informes evolutivos, los talleres de juego organizados para las familias, los festejos de fiestas familiares: “Tallarineada en el patio cubierto”, “pesebres vivientes”, “cosemos la bandera más larga junto a las

abuelas”, “obras de teatro”, “búsqueda del tesoro en el bajo”, entre otras actividades. Abrimos con cordialidad y orgullo las puertas a cuanto visitante ilustre venía a la Universidad: Ex presidente Dr. Raúl Alfonsín, gobernador Ramón (Palito) Ortega, Ministra de Educación Susana Decibe, y muchos más.

En segundo lugar sentimos la necesidad de ser escuchados y valorados como docentes por la comunidad toda, de esta manera muchos de los proyectos pedagógicos fueron presentados y/o disertados en Jornadas y Congresos locales, nacionales e internacionales, algunos de ellos lograron ser reconocidos por su innovación y obtener premios: Mención Especial a “El nacimiento de la expresión gráfico- plástica” y “Hacia nuevos horizontes la matemática en los bebés” otorgados por el programa Poder ciudadano en el concurso “Aulas sin Frontera ´99” del Ministerio de Educación de la Nación.

Nos esforzamos mucho por cambiar las representaciones sociales acerca de nuestro rol como “simples cuidadores de niños”, más aún dentro de esta casa de Altos Estudios. Muchos fueron los debates, los cuestionamientos en asambleas docentes universitarias, con el mismo gremio docente. La mayor tensión que se ha explicitado en ello tiene que ver con el concepto de cuidado versus el concepto de educación para los bebés y niños pequeños. Pero nosotras sostenemos que “...cuidar y enseñar son dimensiones inseparables y complementarias cuando educamos a niños pequeños.” (Soto, Mateo y Castro, 2014, p 7)

Fue necesario construir y recalcar, aún en el presente, el rol que, como agente del Estado, nos compete como educadores desde el primer nivel del sistema educativo. De este modo, trabajamos en equipo, para construir un proyecto educativo respetando a los niños como sujetos de derecho a la educación. “El Educador del Maternal asume un compromiso ético, político y pedagógico, de construcción de subjetividad propia de cada docente y de cada uno de los sujetos que conforman el proceso educativo: los alumnos.” Instituto Nacional de Formación Docente (2015:6)

Durante el nuevo milenio algunas inquietas docentes comenzaron a cursar la licenciatura en Nivel Inicial en la Escuela para la Innovación Educativa perteneciente a la Universidad Nacional de Santiago del Estero. Posteriormente, otro grupo abordó sus estudios en la Licenciatura Extraordinaria de Nivel Inicial dictada en la Universidad Nacional de Río Cuarto. También, nos dispusimos a participar de proyectos de Investigación de la Facultad de Humanas, realizar proyectos de Investigación Acción y proyectos curriculares colaborativos para dar jerarquía a la tarea docente como: Reglamentación de cargos interinos en el área de Educación Inicial de la Secretaría de Bienestar (1991), Articulación del J. de I. Rosario Vera y el J. M. Rayito de Sol, Articulación del área de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Inicial con la propuesta de “Formador de Formadores”, Proyecto de Reforma del Plan

de Estudio del Profesorado en Educación Inicial, Proyecto de Licenciatura Extraordinaria en Educación Inicial (1999).

Mediante la búsqueda constante y continua de nuevas estrategias de aprendizaje y de enseñanza, pudimos proyectar nuevas propuestas que resignifican tanto al espacio del Jardín Maternal como lugar con sentido como al Docente Maternal como agente con potencia transformadora y productiva. Reflexionando sobre las prácticas docentes se realizaron transposiciones didácticas desde esta mirada, surgieron propuestas derivadas en acciones relacionadas con lo cotidiano, se agudizó la observación y se plantearon nuevos proyectos institucionales como: “Jugamos en la huerta”, proyecto para 2 y 3 años con la colaboración de los ingenieros Boheler, Grosso y Richter; “Juntos preservamos el medio ambiente” concientización y participación colectiva de recolección de latas de aluminio para el programa denominado Plan Escuela de la filial argentina de Reynolds Metals Company; “Rondas por la identidad”, en el marco del Bicentenario, compartido con la comunidad universitaria y entidades escolares, donde la actividades rondas tradicionales y un CD alusivo; entre muchos otros.

Otros materiales intelectuales elaborados traspusieron las puertas del Jardín Maternal y se articularon con distintos ámbitos comunitarios como: el PEAM(Programa educativo para adultos mayores), Papelnonos, Cuentacuentos, INTA, jardines maternas y de infantes pertenecientes a Vecinales, dentro del ámbito municipal y en otras oportunidades provincial, desarrollando prácticas socio- comunitarias.

Siguiendo en el plano comunitario, se desarrollaron acciones trans-diciplinarias que se reflejaron en propuestas como:

- “Propuesta de trabajo para la comunicación con la comunidad: Revista Rayito de Sol, Una visión del mundo infantil” que fue aprobada por la Secretaría de Extensión y Desarrollo de esta Universidad. Los destinatarios eran padres, docentes, centros educativos y todos aquellos que estaban interesados en una mejor infancia. Con una tirada de 300 ejemplares por edición, con un total de 8 números. La misma fue totalmente elaborada por un grupo de docentes que cumplían distintos roles desde la coordinación hasta su distribución. Obtuvimos la gentil colaboración de una mamá, Analía Ángeli de Donda, del departamento de Fotografía y de Imprenta de esta Universidad. Una mención especial se debe hacer a la diagramación artesanal de la misma que se realizaba por dos docentes fuera del horario laboral sin computadora, pegando los textos y los títulos letra por letra autoadhesiva, además los artículos publicados eran experiencias pedagógicas de sala narradas por docentes, al igual que las entrevistas realizadas a la comunidad.

- “Plan de promoción de la Lactancia Materna” que fue elaborado en el Jardín Maternal ajustándose a los aportes

de UNICEF, OMS, Ministerio de Salud de la Nación, Sociedad Argentina de Pediatría que plantean a nivel mundial a la lactancia como calidad en la salud infantil. En el 2006 se articula con la Obra social ASPURC para delimitar conjuntamente actividades con un objetivo en común: difundir los beneficios de la lactancia a los afiliados. Se realiza un taller anual donde es convocado un pediatra que además asesora sobre los cuidados del recién nacido y se entrega a las futuras madres un CD explicativo. Las coordinadoras de esta propuesta articularon con la Mutual de la Universidad de Villa María y la Casa Lubetkin. A raíz de esto, la Secretaría de Bienestar eleva el proyecto al Consejo Superior de esta Universidad, quien determina aprobar la creación de la Comisión de Lactancia Materna en el ámbito de esta Universidad Nacional con Resolución N° 416/13.

-Se realizó un Convenio de Colaboración entre la Universidad Nacional de Río Cuarto y el Nuevo Hospital San Antonio de Padua en el cual una comisión integrada por una docente y los directivos del Jardín Maternal elevaron “Sugerencias para una organización- administración formal del Jardín Maternal del Nuevo Hospital” (2013).

- La implementación de las nuevas tecnologías de la información en los centros educativos ha llegado al Jardín Maternal dando luz a la comunicación virtual, primero con la apertura de “Aulas virtuales”, para el fomento de la comunicación diaria con las familias de cada sala dentro de la plataforma virtual del SIAT (2013/14/15). A partir del año 2015, Internet nos permitió la tarea de ser absolutamente visibles e interactuar con la comunidad toda mediante la publicación de información dentro del sitio web de esta Universidad y el diseño de una “Página Web” dentro de la Red Social Facebook.

La investigación educativa nos ha dado herramientas para la construcción de nuevos conocimientos sobre las concepciones, procesos y prácticas que subyacen al accionar educativo. Nos permitió cuestionar, encontrar soluciones, aportar evidencias, explicar, conocer. También nos motivó a dar una mirada más profunda sobre el accionar infantil. Luego de reflexionar el que enseñar, con la elaboración de los contenidos, nos abocamos al cómo enseñar, es decir seleccionar los saberes y luego secuenciarlos de acuerdo a las necesidades e intereses individuales de los niños pequeños, enriquecerlos brindando educación integral en los contextos de vida cotidiana, con el propósito de acompañarlos en un proceso de aprendizaje a largo plazo respetando tiempos individuales particulares. También así, la estadística nos amplió el conocimiento en cuanto a la organización administrativa que volcamos en la cotidianidad de las salas: planillas de ingreso de niños, planillas de datos diarios, tablas de doble entrada para el ingreso y la promoción de niños, etc.

Las nuevas tendencias teóricas nos invitan a continuar reciclando nuestro rol que se va nutriendo de nuevos

aprendizajes donde la educación emocional, las inteligencias múltiples, las neurociencias y la educación integral sostienen las nuevas propuestas de aula. “Las concepciones tienen un “tono de época”, los paradigmas actuales, que incluyen la articulación de saberes provenientes de diversas disciplinas, y el respeto por diferentes discursos, tienden a reconocer que la complejidad del sujeto infantil y su desarrollo, no puede ser resuelta desde una sola mirada.” (Bleichmar, 2005, p 19)

El paradigma se dio completamente, ya que se enriquecían nuestros conocimientos y la infraestructura del jardín Maternal crecía, para lo cual la nuestra opinión y criterio docente fue requerida y tomada en cuenta para el diseño de los distintos y nuevos espacios y para una adecuada organización y funcionalidad del mismo desde la perspectiva de la concepción de ambiente alfabetizador. Así, vamos encontrando el sentido de educar respondiendo al rol docente maternal, como afirma Rebagliati (2012, p 7) “...aceptar una responsabilidad y la acción de recibir de hacer sitio, abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar... Reconocer el tiempo de infancia... como fundamental y fundante de lo humano”.

Un hecho que nos tocó de cerca y profundamente fue la explosión de la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería, tragedia que provocó enorme dolor en toda la comunidad y una mayor conciencia sobre las condiciones de seguridad; fue necesario plantear cuestiones de seguridad para el bienestar de niños y docentes. Participamos en relevamientos, cursos de terapia de apoyo psicológico, talleres de primeros auxilios y el rol en caso de emergencia. Interiormente nuestro ser docente fue modificado, ya que la cercanía tanto física como afectiva caló hondo en nuestros sentimientos.

En el recorrido de la valoración del rol, tuvimos la grata sorpresa, luego de arduas gestiones, de ser reconocidas a nivel nacional como docentes. Fue así que entramos en el FONID (Fondo Nacional de Incentivo Docente, 2003), de acuerdo a la Ley N° 25.053 y su modificación 25.264, según Resolución N°230 del Ministerio de Educación de la Nación. Y en diciembre de 2005 que efectivizamos en el cargo (Maestra jardinera), luego de 19 años de contrato, previa presentación de antecedentes, según Resolución Rectoral N° 158/05. Desde mayo de 2005 estamos bajo los beneficios de la Ley N° 24.016 que instituye un régimen especial de jubilación y pensión y que, por ende, se aporta una alícuota diferencial del 2% por sobre el porcentaje vigente. Como resultado de estas conquistas, en el presente año vemos la gestión de la primera jubilación docente en este jardín maternal.

Un párrafo especial dedicamos a la conquista lograda durante el año 2011, que mediante un relevamiento de colegios pre-universitarios de las Universidades Nacionales realizado por CONADU, permitió la recomposición del Nomenclador Único Nacional de Docentes Preuniversitarios,

para cumplir con el principio de “a igual remuneración igual trabajo”. Es decir, que a partir de septiembre del mencionado año, pertenecemos al nivel Preuniversitario dependiente de las Instituciones Universitarias Nacionales, entrando en la categoría de Maestra de Jardín de Infantes, para lograr, luego de gestiones pertinentes, la “especificidad del cargo” en marzo de 2012 como Maestra Jardín Maternal. Las funciones que establece el Convenio Colectivo en su artículo 2 de categorías, niveles y funciones del personal docente de nivel preuniversitario (2015, p 38) para dicho cargo son las siguientes: “Planifica, conduce, orienta y evalúa el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los conocimientos, actitudes y habilidades, de acuerdo con el plan de estudio o de formación, planificaciones y programas vigentes. Promueve la integración de la comunidad educativa y su democratización a través de la participación en los espacios estatutariamente previstos”.

Hemos recorrido un arduo y largo camino desde el 6 de marzo de 1986, muchas modificaciones hubo en nuestro rol como las hubo en nuestras vidas, desde un enfoque resiliente, “...las escuelas constituyen un ambiente clave, en el cual, todos sus integrantes... desarrollan la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adaptan a las presiones y problemas que enfrentan y adquieren las competencias necesarias para salir adelante en su proyecto de vida.” (Fernández, 2014, p 61)

Agradecemos a cada una de las personas que confiaron y nos alentaron positivamente a construir esta realidad que hoy tenemos y también, a aquellas que hicieron posible con su gestión la conquista de la situación laboral actual. Un afectuoso muchas gracias a las autoridades, los directivos del Jardín Maternal y los compañeros de camino de antes y de ahora. Un abrazo gigante a todos y cada uno de los queridos niños y niñas que dejaron sus huellas en nuestros corazones. Valoramos profundamente el compartir la crianza con las familias habiendo hecho realidad nuestro sueño de crear y recrear el Jardín Maternal Rayito de Sol, con la convicción de haber cumplido y continuar con el objetivo de brindar calidad educativa de manera MATERNAL. Sentimos que nuestro rol de docente- educador es una figura de sostén, acompañante afectivo y artesano de la enseñanza.

REFERENCIAS

- Bleichmar, S. (2005) *Teorías del aprendizaje y enfoques sobre el desarrollo infantil. Su implicancia en la elaboración curricular*. En Moreau de Linares y Windler. *Actualizar el debate en la educación inicial. Políticas de enseñanza*. Documento de trabajo. Anexo II. Foro Nacional para la Educación Inicial 2010/11. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Ministerio de Educación de la Nación.
- Convenio colectivo para los docentes de las instituciones universitarias nacionales. Anexo I Docentes preuniversitarios. Resol. CE N° 928/14. Decreto 1246/2015 (2015). Buenos Aires.
- Fernández, E. (2014) *Resiliencia en docentes de escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Río Cuarto*. Trabajo final de investigación. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba
- Frigerio, G. y Lambruschini, G. (2010). *Educador: una Identidad filosófica*. En Frigerio (compiladora). *Educar: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires, Santillana,.
- InfoLEG. Centro de Documentación e Información. (1976) *Régimen de Contrato de trabajo. Ley N° 20.744*. Ministerio de economía y Finanzas Públicas. Recuperado de: <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/25000-29999/25552/texact.htm>
- Instituto Nacional de Formación Docente (2015). *El Jardín Maternal hoy: su función como primer espacio de construcción de lo público*. Módulo: Marco histórico pedagógico de la educación para niños/as de 45 días a 3 años. Especialización docente de Nivel Superior.
- Rebagliati, M. (2012) *Infancias y familias en la educación inicial*. En *Actualizar el debate en la educación inicial. Políticas de enseñanza*. Documento de trabajo. Anexo II. Foro Nacional para la Educación Inicial 2010/11. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Ministerio de Educación de la Nación.
- Soto, C., Mateo, N. y Castro, E. (2014) *La vida en las instituciones. Temas de 0 a 3 años*. 1a ed., Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

ANEXO





Quinta Sección.

...HISTORIAS PERSONALES
POR DONDE transita
LA UNIVERSIDAD...

*Vivir
con el alma aferrada
a un dulce recuerdo
que lloro otra vez.
(Le Pera, Volver, 1935)*



.. Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM). 2016



.. Departamento de Arte y Cultura. 2016



.: Jornadas Universitarias de Puertas Abiertas (JUPA). 2016



.. Colación de grados en Aula Mayor. 2016



.. Homenaje a Juan Filloy. 1972

38.

**De memoria.
BUSCANDO LA MANERA
DE PUBLICAR.
(APUNTES PARA UNA HISTORIA DE LAS
PUBLICACIONES EN LA UNRC O
LA DIFÍCIL TRANSICIÓN DEL ESTADO
ÁGRAFO AL DE LA ESCRITURA)**

Justo A. Sorondo Ovando¹

“Un libro es un objeto imprescindible, aun
cuando no se lo lea”.
Dardo Luis Perfumo
Charlas desde el espacio (Diccionario Inaudito)

I.

1. El porqué de estas notas. La Secretaría Académica de la Universidad de Río Cuarto tomó una iniciativa que, al menos a mi juicio, es interesante y por ello la aplaudo y la

¹ Docente del Dpto. de Letras de la Facultad de Ciencias Humanas. Ex Vicerrector de la UNRC. Actualmente jubilado. jsorondo@hum.unrc.edu.ar

apoyo. Esa iniciativa consistió en requerir a los miembros, o ex miembros activos de la comunidad universitaria, a que vuelquen sus recuerdos -de memoria o con documentos a la vista-, como una manera de reconstruir, desde algún ángulo de mirada, el proceso de creación y desarrollo de nuestra casa, vale decir, nuestra universidad. Aclaro que la convocatoria no era sólo para quienes sean o hayan sido miembros activos de la comunidad universitaria, también estaba dirigida a todos aquellos que creyeran poder aportar algo en este asunto de la reconstrucción del proceso histórico que dio como resultado la creación y puesta en marcha de la Universidad Nacional de Río Cuarto, como una manera de mejor entender y dimensionar el impacto que dicha institución tuvo (tiene) en nuestra ciudad y región.

Digo que me parece interesante la iniciativa, pues además de obligarnos a hacer un balance de los años transcurridos, en los que cada uno de los expositores, a su modo, fue protagonista de ese proceso, también es una manera en que la universidad pública, esa cuyo funcionamiento es solventado por los dineros de la comunidad, no digo rinda cuenta, expresión que me suena tan dura como acusatoria o, pero sí que explique al conjunto social qué hace, qué hizo, con qué dinero y recursos cuenta, cómo los consigue y cómo los invierte.

Decía que no digo que sea una rendición de cuentas, tal vez porque el término, como dije arriba, me resulta un poco compulsivo, sino que es un informe a la comunidad para que ésta no sólo tenga un panorama dado por los responsables, sino que a su vez, pueda evaluar lo hecho y, si viene al caso, hacer propuestas sobre los servicios prestados o de nuevos servicios o senderos de investigación para comenzar a explorar. Supongo que sería una sana costumbre que se puedan escuchar esos informes e intercambiarlos con las distintas voces y propuestas de la comunidad.

Supongo que las instituciones sociales sirven mientras funciona un verdadero diálogo entre institución/sociedad que permita un enriquecimiento mutuo, por el contrario, cuando deja de funcionar el diálogo es señal de que algo no está bien, o la institución quedó lejos de las expectativas de la sociedad, o fue la sociedad la que siguió por otros rumbos que ya la institución no puede, tal vez, ni comprender ni seguir.

2. Debo confesar que el para qué de estas notas tal vez tiene un dejo más utilitario que el mero recuerdo romántico, un desahogo interior o un simple ejercicio de la memoria. Es que no sólo servirá, supongo, desde el punto de vista institucional para escuchar un relato, con seguridad sesgado, pero que no por ello dejará de ser un punto de vista a considerar, sino que también, y visto desde otro costado (como suelen decir mis amigos los abogados), va a servirme para que

yo haga un recuento y reconstrucción de mi experiencia como actor (protagonista o actor de reparto, lo mismo da), en algún momento y lugar de la vida de nuestra universidad y de la mía. Pero dejemos las nostalgias y volvamos a la nuestro.

II.

1. En el año 1990 se produce un cambio de autoridades en la UNRC. La Asamblea Universitaria elige -la elección de autoridades era hecha en forma indirecta- quienes iban a ocupar las funciones de Rector y Vicerrector. Se aprueba la elección del Ing. Alberto Cantero Gutiérrez como rector y luego, de quien suscribe, como vicerrector.

Por cierto que asumimos la responsabilidad con que nos honraban los miembros de la comunidad universitaria con todo el entusiasmo y dedicación que nuestra experiencia, relativa en cargos de conducción, nos permitía, pero tratamos de movernos en ese mundo ignoto y difícil que es la gestión, con juventud, ganas de hacer y algunas ideas que habíamos ido puliendo a lo largo de los años pasados en las distintas universidades a que concurríamos y en las cuales, no sólo nos habíamos iniciado en los saberes a los que luego dedicamos nuestros afanes, sino también nos acercamos e intentamos desentrañar el difícil y casi esotérico funcionamiento de las instituciones y su manejo. El grupo de colaboradores inmediatos, en la posición que ocuparan, dentro del equipo de conducción política, o en la faz administrativa, así como el apoyo entusiasta que nos dieron amplios sectores de la comunidad, no sólo merecen ser recordados con agradecimiento sino que los valoro como requisito indispensable para que la gestión que se iniciaba pudiera ser provechosa para el conjunto.

2. No era fácil conformar el equipo de conducción. Así fue como en una primera etapa se me asignó, además del vicerrectorado, estar al frente de las Secretarías de Bienestar y Académica.

Debo decir que a mi modo de ver, en ese momento y aún ahora, pienso que la actividad a la que la institución debe dedicar sus mayores esfuerzos es a la actividad académica, aunque coordinando su actividad con la investigación, la extensión y otras nuevas aperturas o caminos que la realidad actual nos impone. Tal vez sería muy rico el debate que se pudiera suscitar si me extendiera en estos temas tales como objetivos, actividades con la comunidad, la inserción en ella, el perfil del egresado y tantos otros ítems que siempre los discutimos pero que por ahí creemos que son bastantes simples y que se solucionan dictando una Resolución. Después uno aprende que la norma es porosa, vale decir sujeta a interpreta-

ción en tanto que la realidad es más rica y compleja. Llegado a este punto me doy cuenta que debo seguir la juiciosa advertencia del Prof. Centurión Suárez y darme cuenta de que esas son otras historias. Bajo a la tierra y sigamos con lo nuestro.

Tal vez todo el párrafo anterior se puede resumir en que considero a la Secretaría Académica como el riñón de la universidad o, siguiendo con las figuras anatómicas, es la columna vertebral de la uni. Ojalá pueda discutir el/los tema/s que tal afirmación conlleva e implica.

3. Decía que estaba yo a cargo de la Secretaría Académica y me entrevisto con mi hoy amigo, pero archirrival de entonces y antecesor en el cargo de la Secretaría Académica, el Prof. Nelson Ciminnelli, quien me dice que en la secretaría no hay expedientes para resolver, que está todo muy, ordenado al día y que la tarea es muy simple, sólo queda por resolver el problema del pedestal y la ubicación del busto de Don Juan Filloy, que hoy está emplazado en la sala de la Biblioteca. Veremos dijo un ciego...

Puesto en el asunto, llegué a la conclusión de que la actividad que desarrollaba la Secretaría no satisfacía mis expectativas. Seleccioné tres temas centrales para el accionar inmediato, además de sacar el despacho diario, que de por sí no es poca cosa. El asunto era que tenía tres ejes para dinamizar en lo inmediato: el reconocimiento por el Ministerio de los Planes de estudio de varias carreras, organizar de manera sistemática e impulsar el posgrado para toda la universidad y, quizás lo que personalmente más apreciaba, pasar de la etapa ágrafa a la de las publicaciones. En buen romance, emprender el armado de una editorial. Luego comprendí que no había cobrado cabal dimensión de qué complicados caminos intentaba transitar.

4. Los dos primeros puntos se fueron acomodando -y más aún cuando fue nombrada para el cargo de Secretaria Académica la Lic. Gladys Schwartz, de recordada y reconocida actuación. El posgrado contaba con un doctorado en el ámbito de la Facultad de Ciencias Exactas y había también una Escuela de Posgrado que intentaba sistematizar el accionar de toda la universidad en esa área. De modo que mis energías se podían volcar hacia el objeto de mi deseo, parafraseando el título de conocida publicación.

Hago un paréntesis. La editorial formaba parte de un plan digamos mayor, que era mejorar la comunicación de la universidad, tanto en sus relaciones internas como externas. En ese sentido trabajamos para implementar un medio, en soporte papel, accesible a todos, sean como lectores o autores, y cuyos artículos de opinión fueran ágiles y polémicos, el resultado fue el *Hoja Aparte*; mejorar y aumentar nuestra presencia en la TV y en el colmo del delirio, tener nuestra propia radio.

Establecí, previo acuerdo con el rector, los contactos correspondientes con el Presidente del COMFER, que a la sazón era el señor León Guinzburg, a quien yo conocía pues habíamos sido condiscípulos en un Instituto de Rehabilitación Social, al que el gobierno de turno nos envió para que mejoráramos nuestros modales que, a decir verdad, no sé si lo logró, pero al menos me facilitó la provechosa amistad con León. Con el inmediato OK de la autoridad nacional, quedó encargada de toda la tramitación legal y técnica la Secretaría de Planificación y Servicios, a cargo en ese entonces del Ing. Oscar F. Spada Guiduchi, quien comisionó al Ing. Dutto como encargado de poner en marcha la mencionada radio, labor que incluía, por cierto, la larga tramitación sobre equipos, frecuencias, etc. Después de algunos años de labor, por fin, en 1995, *salió al aire nuestra radio*, que sigue siendo un orgullo para nuestra institución. Fin del paréntesis, volvamos al operativo editorial.

5. Con qué nos encontramos. El primer paso fue averiguar qué había en materia de publicaciones, normativas, catálogos o simples listados de lo publicado, textos, etc. En verdad no había mucho. Una Resolución que creaba a la Coordinación de Publicaciones, un listado de publicaciones, generalmente como cuadernillos de cátedra, que la inquietud y buena voluntad de los docentes encargados habían puesto en práctica. Nos contactamos con otras universidades, de un tamaño y antigüedad más o menos parecida a la nuestra, y empezamos a averiguar cómo se conformaban sus ámbitos de publicaciones. Nos dimos con que estaban más o menos como nosotros, en pañales. La Universidad de Buenos Aires, a través de EUDEBA, estaba claramente en otra dimensión y Córdoba, con su TEUCO, en menor escala, pero también nos llevaba años luz.

6. A modo de conclusión provisoria. En los dos años que duró mi paso por el vicerrectorado en verdad fue poco lo que pudimos concretar aunque fue muy provechoso para empezar a comprender el tema de las publicaciones que nos resultaba (y especialmente a mí) cada vez más fascinante, dada su complejidad y aristas nuevas que descubríamos a cada momento; las puertitas del señor López eran la mejor ilustración de este mundo que se me abría y encandilaba a la vez. Como consuelo queda el hecho de que empezó a debatirse el tema de la necesidad -y de la posibilidad- de publicar textos de los docentes de la universidad.

III. La Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto. Hacia la concreción del sueño.

1. Dice el viejo dicho que los hombres pasan y las

instituciones quedan, que es más o menos como decir que los hombres siguen dando vueltas por el mundo con su destino a cuestas (o empujados por él, según se lo mire) y la institución universidad nacional sigue firme, impertérrita ante los avatares individuales, los ataques colectivos de algunos sectores sociales y su lucha, no siempre exitosa, por adaptarse a los tiempos que corren por el mundo. Y yo, girando con mi destino de docente sobre los hombros, preguntándome como casi todos mis colegas “adónde iré con estas alas que no se entienden con el viento”, como dijo el poeta Guevara, hasta que en 1995, el Ing. Cantero, en su segundo mandato como Rector, me propone poner en marcha un organismo, llamémosle editorial, departamento de publicaciones o con el nombre que más nos gustara, pero que tuviera a su cargo la organización de un canal para que los docentes pudieran publicar sus trabajos, que fuera ágil en la tarea de impresión y llegara de manera rápida y segura a los estudiantes y a otras universidades y organismos de diverso tipo, estatales o no, nacionales o extranjeros. Es de destacar que desde Rectorado, o desde las distintas Facultades, también podían hacer las publicaciones que quisieran, la tarea de la editorial era la de la publicación sistemática y ordenada de los textos asegurando, en lo que nosotros podíamos asegurar, la distribución y comercialización de los textos.

Hagamos otro intermedio, pero esta vez para contar una historia verdadera, verdadera como todas las historias, acotaría el epistemólogo Dr. Ramón Monteiro. No recuerdo exactamente con qué motivo, pero allá por el 1989 o 1990, invitan a la universidad a participar en una reunión que se hacía en el salón del Centro Comercial. Supongo que era para ver cómo podían aportar las instituciones de la ciudad en el mejoramiento de la misma. Cada institución propuso o prometió algo; no puedo precisar si fue poco o mucho lo propuesto, sólo puedo decir que, al menos, todas las presentes se hicieron oír con alguna oferta. Llegado el turno a la universidad, el rector propuso publicar las obras completas de Don Juan Filloy. Yo no había ido al cónclave y cuando Cantero me lo cuenta, no pude menos que decirle, señor rector, me parece que se ha excedido en su propuesta. El señor Filloy tiene como ochenta títulos, entre publicados e inéditos, sin contar cuentos, poesías y otros escritos diseminados en distintas publicaciones, ¿cómo vamos a cumplir si no tenemos ni una mínima infraestructura para hacernos cargo de semejante emprendimiento? Teníamos, es cierto, una imprenta, bien equipada y con personal competente, pero era para editar, principalmente, toda la papelería interna, ponerse a editor -y de textos literarios- implica un equipo de compiladores, correctores, etc., de los cuales no disponíamos. El sofocón del primer momento pasó y por fin, encontramos una solución que nos pareció apropiada para salir ilesos del embrollo. Propusimos empezar por un texto, que sería elegido por el autor, luego haríamos otro y así continuaríamos hasta que algún día coronaríamos esta sisífica tarea. La puesta en marcha del emprendimiento recayó en la

Prof. Marta Cisneros, profesora regular de los espacios curriculares correspondientes a literatura argentina. No recuerdo si la secundó alguna otra docente del entonces Departamento de Lengua y Literatura, hoy Letras, pero estoy seguro que contó con la valiosa colaboración de Monique Filloy, la hija de Don Juan, ex docente del departamento y, seguramente, de las Profesoras Josefina Montes y Laura Tenca. Y así fue como el 25 de junio de 1992 se terminó de reimprimir *Caterva*, hecha en los talleres gráficos de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La repercusión de la reedición de *Caterva* ya es historia, no sé si de la verdadera, pero estoy seguro que sí de la grande, al menos en esta historia menuda ¿menuda? sobre las publicaciones y la lectura en nuestra UNRC.

2. La organización. Volvamos a la editorial. Dadas las características de la universidad, con sus cinco facultades y demás organismos de conducción, me preocupaba sobremedida el cómo podría ser la organización de la editorial, sobretodo buscando una manera de manejarla, respetando una normativa, que fuera ágil en la gestión de las propuestas de publicación, variada en su oferta y cuyas publicaciones tuvieran algún parámetro de evaluación real, todo ello dentro del marco de una política editorial. Me preocupaba que el amiguismo, razones políticas o ideológicas entorpecieran la idea central de la creación de la editorial: que todos los docentes tuvieran un espacio para publicar sus producciones, que esas producciones fueran objeto de análisis y discusión, en fin, que empezara a desarrollarse la verdadera vida universitaria con discusión de ideas y argumentos. El desorden organizado de las distintas críticas y discusiones vendría por añadidura.

En este sentido, el primer problema a decidir fue cuál era el ámbito en que se ubicaría la editorial. Después de pensarlo y discutirlo mucho, me pareció que lo mejor era sacarlo del ámbito de la universidad y llevarlo a la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto, en donde, pensaba, estaría al resguardo de las presiones de las fuerzas que se mueven y pugnan dentro de la institución. La independencia funcional debía ser lo más real posible. La estructura quedó conformada con un Director y un Consejo Editorial, compuesto por un representante por cada facultad, que era nombrado por su Consejo Directivo. No haré mención de todos quienes formaron parte de los Consejos Editoriales, pues me podría olvidar de algunos lo cual sería bastante injusto y, posiblemente, enojoso, sólo me queda el reconocimiento hacia la labor y desinterés con que cumplieron su cometido. A la que no puedo dejar de mencionar es a la señora María del Carmen Aromataris, más conocida como Mari, que enseguida, por su dedicación, entusiasmo y eficiencia, se convirtió en el alma mater no sólo de la editorial, sino que, sobretodo, de la propia Fundación. Quede aquí la constancia de mi agradecimiento a su dedicación y el reconocimiento a su solvencia profesional. Aclaro que Mari

cumplía tareas como personal mal llamado no docente, en la imprenta de la universidad, lo cual, sin duda, facilitaba -y facilitó- las cosas referidas a la impresión.

3. Para ordenar el proceso de aceptación, impresión y distribución de las propuestas de los textos para su publicación, elaboramos una serie de reglamentos que contemplaban las Series que componían la oferta editorial, con sus requisitos formales (colores, número de páginas, etc.) y de evaluación, según fuera la serie elegida. Otros reglamentos, como también un convenio tipo, estaban referidos a las derechos y obligaciones de los autores y de la editorial, la propiedad del ISBN, la tirada de la edición, y otros pormenores que parecen nimios pero que, en verdad, pueden ser (y son) un semillero de problemas de ardua resolución.

Los reglamentos, me parece hoy, eran en una primera etapa bastante rígidos, pero a medida que nos fuimos familiarizando con los problemas reales que conlleva la edición de un texto, los fuimos adaptando a nuestra realidad. Fue así como tuvimos que cambiar el sistema de evaluación. Las evaluaciones de textos que pedíamos a evaluadores externos, las hacíamos sin ofrecer una contraprestación dineraria al evaluador. Esa circunstancia nos ataba a la buena voluntad o disposición de tiempo del evaluador, con las consiguientes demoras para la publicación. Un material de estudio debe salir en determinada época, si se retrasa su aparición, por ejemplo en dos meses, ya no les sirve a los alumnos de un curso determinado. Por lo tanto, reservamos una categoría, la Mayor, que debía contar con evaluación externa y dejamos que los materiales de cátedra fueran por cuenta y riesgo del responsable del espacio curricular que hacía la propuesta. La decisión se apoyaba en que si ese docente, que debía ser por lo menos Profesor Adjunto, ya había sido concursado, en concurso público y abierto, con la presencia de evaluadores externos, parecía contradictorio que si lo habilitábamos para dar clase, sin embargo ahora dudásemos de su capacidad para hacer una publicación de sus materiales de estudio. Creo que el nuevo sistema agilizó mucho el ritmo de las publicaciones.

4. Debo destacar, como ya dije, que, como fruto de nuestro contacto temprano con otras universidades, me refiero a aquellas que, pese a tener una rica historia académica a sus espaldas, no contaban, sin embargo, con una editorial medianamente organizada; empezamos, entonces, a madurar la idea de hacer una red de editoriales universitarias. Fue así como fundamos la Red de Editoriales de Universidades Nacionales (REUN), cuyo primer Secretario fue el Dr. René Gothiel, de la UNCuyo y los otros miembros fundadores, además de Río Cuarto, fueron La Plata y Misiones, no recuerdo si alguna otra universidad fue fundadora, pero estoy seguro de que éramos

un dígito que cabía en una mano; posteriormente se fueron agregando casi todas las universidades nacionales que había entonces, incluso la Universidad Tecnológica Nacional, también se adhirió con entusiasmo a la propuesta.

A nuestra participación en la REUN la evaluó como muy beneficiosa para la editorial y para la universidad. Ello nos permitió, como REUN, tener un stand de exposición y venta en las Ferias del Libro que se armaban, incluso llegamos a la de Buenos Aires, en donde expusimos nuestros libros junto con las otras universidades que, de otra manera ni soñaban con que sus ediciones pudieran llegar a distintos puntos del país o de servir para el intercambio con organismos internacionales.

Nuestra presencia en las Ferias nos obligó a armar catálogos y a perfeccionarlos a medida que se alargaba la lista de publicaciones. Supongo que su repaso es la mejor prueba de la tarea desarrollada.

5. Fue así como publicamos desde textos literarios hasta tratados científicos de otra envergadura y características, materiales de estudio y resultados de investigaciones subsidiadas por la universidad. En verdad, cuando me retiré de la editorial, tras un cambio de autoridades en la conducción de la universidad y de la Fundación, lo hice con la sensación de haber dejado algo hecho. Pero claro, habría que ver cuál es la opinión de los que vinieron después y de los usuarios de las publicaciones.

Párrafo aparte merece el auge que experimentaron las publicaciones cuando se implementó el régimen de categorizaciones para los investigadores. El hecho de tener una publicación adjudicaba puntos que podrían influir en la categoría en que lo ponían al postulante, de modo que sufrimos una verdadera lluvia de pedidos para publicar. Por fortuna, o gracias a la pericia de algunos, pudimos realizar las publicaciones propuestas en tiempo y forma, lo que resultó no sólo benéfico para los autores sino que dio un fuerte espaldarazo a la tarea que con tanto trabajo realizábamos. Digo “tanto trabajo” y no es sólo una metáfora, es que la carencia de infraestructura era notable, sólo suplida, como ya dije, por el entusiasmo que ponía en su labor la señora Mari y algún otro voluntarioso (que nunca falta) y que hubiéramos podido convocar (y él aceptado) realizar la experiencia de corrector, compaginador, etc.

6. No quiero dejar pasar por alto a tres títulos que no sólo pueden haber satisfecho mi ego, sino que también, y como más importante, tuvieron gran repercusión en nuestra actividad.

El primero fue el “Tratado de Semiología Animal”, del Dr. Tomás Wheeler, reconocido Médico Veterinario de

nuestra universidad, que fue autor del primer trabajo que publicamos y que fue, y sigue siéndolo, unánimemente elogiado en sus contenidos.

El segundo el “Manual de Inglés”, de las Profesoras Ana Longhini e Ileana Juárez Peñalva, que resultó un éxito editorial, al punto que agotamos una edición y tuvimos que realizar otra para satisfacer la demanda. Era un texto pionero en la materia, muy bien concebido y realizado y lo pidieron desde todos los pueblos y ciudades del sur de la provincia y aún desde San Luis y La Pampa.

El tercero, la publicación de las “Obras Completas en verso y prosa” del poeta Osvaldo Guevara. Obra de real envergadura, con un cuidado prólogo a cargo de la Prof. Marta Cisneros. El prólogo fue la desgravación de una larga charla que tuvo la profesora con el poeta, a quien fuimos a entrevistar, junto con la Prof. Josefina Montes, a su residencia en Villa Dolores. El mismo poeta corrigió los originales y el texto, que fue presentado especialmente en todas las Ferias, tuvo enorme difusión al punto de encontrarse agotado. Claro que como el señor Guevara siguió publicando (ha pasado un cuarto de siglo desde entonces), bien amerita hacerle otra edición de sus “Obras Completas”. Quien quiera oír...

IV.

A modo de comentario final. Como dije, sólo intenté, de memoria, dar a conocer cómo viví el proceso de la salida del “agrafismo”. Ya dije que no pretendo hacer historia basada en documentos, esa será otra tarea, que dejo a otros que tengan el tiempo, la paciencia y la disciplina de la búsqueda (y la fortuna de encontrar el material). Por cierto que quedan mil anécdotas en el tintero o hechos que parecen, o tal vez, así lo fueron en su momento, simples minucias pero que luego sirvieron para anudar relaciones o generar acercamientos beneficiosos o darnos cuenta del riquísimo material que aún está escondido entre los papeles de muchos vecinos, como aquella vez que... Perdón, Centurión Suárez vuelve a aparecer en mi horizonte, mejor lo oigo y dejo mis cuentos para otra oportunidad.

Sólo me resta desear que quienes dirigen la Editorial, hoy convertida en UniRío, mantengan y profundicen las ideas fuerza que fueron la causa de su creación (más los aportes que ellos hagan, claro esté) y pedir a las autoridades de la Universidad (cualesquiera fueran) su apoyo permanente a la misma o en buen cordobés, que le asignen partidas presupuestarias para que pueda funcionar como Dios manda, según decía la antigua conseja popular, pues con sólo buenas intenciones no se editan libros...

39.

RECUERDOS PERSONALES DEL INICIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

Guillermo A. Bavera¹

El 1° de Mayo de 1971, el Presidente (de *facto*) de la Nación Teniente General Alejandro Agustín Lanusse y el Ministro de Educación Dr. José Luis Cantini, firman la Ley N° 19.020/71 para la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), dentro de un programa de adecuación de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo (Plan Taquini) y como respuesta a un fuerte movimiento social, tanto local como zonal, que permitió la más grande conquista cultural, y también económica, de la región.

El Plan Taquini fue un proyecto propuesto por el médico e investigador Alberto C. Taquini (hijo) en la Academia del Plata SJ en noviembre de 1968 para reestructurar la educación superior en Argentina, ante lo que se consideraba un desborde de la capacidad de las grandes universidades nacionales, como la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad

¹ Médico Veterinario, uno de los primeros docentes de la Universidad, se desempeñó durante muchos años en la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UNRC, actualmente jubilado desde 2010. gbavera@ayv.unrc.edu.ar

Nacional de La Plata y la Universidad Nacional del Litoral, y por la falta de universidades en el resto del país.

Se planteó como una solución de los efectos demográficos que producía la falta de propuestas de formación en las provincias, obligando al desplazamiento de grandes masas de población juvenil a los principales centros urbanos. Para ello, se buscaba promover nuevas universidades en el área metropolitana de Buenos Aires, y crear universidades en el interior del país. Subsidiariamente, se quería estimular en cada región las investigaciones científicas y tecnológicas vinculadas con las problemáticas locales para descentralizar el desarrollo nacional.

Un grupo de entusiastas de Río Cuarto y la zona recogió esa idea, creando la Comisión Pro Universidad, integrada por miembros de todos los sectores sociales, económicos y políticos de la región de influencia, que fue presidida por el Ingeniero Alberto Lucchini. La Comisión trabajó intensamente ante las autoridades nacionales del momento para lograr la Ley de creación de la UNRC. Estos hechos están relatados en el libro del Dr. Ricardo Martorelli, Vicepresidente de la Comisión, publicado por la UNRC en 1991, "Crónica de la creación de la Universidad Nacional de Río Cuarto".

En la misma Ley N° 19.020/71 se establece la designación de un Delegado Organizador quien debería elevar al Ministerio de Educación antes del 30 de Noviembre de 1971: 1) El Proyecto de Estatuto Provisorio para el período de organización de la Universidad; 2) El Proyecto de Plan de Organización y Desarrollo de la Universidad para los próximos cinco años y 3) El Proyecto de Presupuesto para el año 1972.

En dicho cargo fue nombrado el destacado docente e investigador Dr. Sadí Ubaldo Rifé, quien luego, en el mes de diciembre de 1971, es designado Rector Organizador de la UNRC.

Siendo Intendente Moisés Pérez, la Municipalidad de Río Cuarto cedió a la Universidad, mientras no tuviera edificio propio, una oficina con teléfono y una sala de reuniones en el primer piso del Palacio Municipal y también parte del local del viejo Mercado Norte, en la esquina de las calles Belgrano y Sarmiento, con entrada por esta última.

La primera no docente de la UNRC

Las siguientes dos anécdotas las escuché de boca del Dr. Sadí Ubaldo Rifé durante un almuerzo:

Su primera actividad para poner en funcionamiento la Universidad fue ir personalmente, ya que en ese momento era el único miembro de la Universidad, hasta la Librería Passeti y Gómez,

situada en calle San Martín, al lado del viejo edificio del Correo Argentino, a comprar útiles de escritorio. Esa fue la primera factura librada en Río Cuarto a nombre de la UNRC.

Vuelto a su oficina del Palacio Municipal, le preguntó a un empleado si conocía alguna señorita para tomarla como secretaria, a lo que éste respondió que sí, que justamente tenía una prima que buscaba trabajo. El Dr. Rifé le solicita que la llame para entrevistarla.

Llegada la futura no docente, el Rector le explica el trabajo a cumplir:

- Señorita, sus funciones por el momento serán atender el teléfono y tomar nota de quien llame. Cuando levante el tubo, Ud. deberá decir: "Universidad Nacional de Río Cuarto, buen día, o buenas tardes", según corresponda. ¿Comprendió?

- Sí Doctor.

Pero el Rector no quedó conforme con el "Sí Doctor", así que fue a una oficina vecina y desde allí llamó al teléfono de la Universidad.

- Hola, ¿quién habla? – preguntó Rifé. Y le contestaron:

- ¡La Cocaaaaa!

La Coca fue la primera agente no docente de la Universidad.

CÓMO INGRESÉ COMO PROFESOR EN LA UNRC

En 1972 mi currículum no era muy extenso. Había egresado, el 13 de enero de 1967, después de cinco años y ocho días, sin ningún aplazo y varios sobresalientes, como Médico Veterinario de la, en ese entonces, Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAV) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Había sido Ayudante Segundo (rentado) de la Cátedra de Anatomía Descriptiva y Comparada durante cuatro años (1963-67), por Concursos de Antecedentes y Oposición que se realizaban anualmente. En 1965 fui simultáneamente Ayudante Honorario de la Cátedra de Semiología y Propedéutica Clínicas.

Ya radicado y ejerciendo la profesión desde 1967 en Coronel Moldes, ingresé en 1968 en la Facultad de Ingeniería Agronómica de la Universidad del Centro (Río Cuarto, privada) como Profesor Adjunto de la Cátedra de Zootecnia Especial I (Bovinotecnia) a cargo del Prof. Titular Dr. Jorge Beviagua, quedando posteriormente como Profesor Titular de la misma. En 1969 también fui nombrado Profesor Adjunto en la Cátedra de Anatomía y Fisiología Animal, a cargo del Profesor Titular Dr. Eduardo Pesoa. Estos cargos los ejercí *ad honorem*, como la mayoría de los docentes de esta Universidad, hasta su cierre, a principios de 1972, al crearse la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En 1970 y 1971 publiqué tres trabajos en las revistas científicas argentinas de esa época: *Gaceta Veterinaria* y la *Revista de Medicina Veterinaria de la Sociedad de Medicina Veterina-*

ria, de las cuales, la primera es hoy continuada en internet por Veterinaria Argentina y la segunda se sigue publicando como tal y en internet.

Ante la enérgica demanda de la ciudadanía de Río Cuarto y zona, los alumnos que se encontraban cursando en la Universidad del Centro entre segundo y quinto año de las distintas carreras, fueron incorporados a la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Siendo mi deseo ingresar como docente en la UNRC, concurrí una mañana de Mayo de 1972 a las oficinas del viejo Mercado Norte donde había averiguado se encontraba el Dr. Rifé. Me atendió una empleada, quien manifestó que el Rector no podía recibirme en ese momento pues se encontraba en una reunión que sería prolongada. Le dije:

- Señorita, simplifiquemos, muéstrele esto (le di mi currículum). Si le interesa, que me indique cuándo lo puedo entrevistar. Si no le interesa, que me lo diga y no vuelvo más.

Momentos después la empleada trajo la respuesta:

- Dice el Dr. Rifé que lo espera mañana a las 9 horas en las oficinas de la Municipalidad.

Agradecí el trámite, saludé y al otro día viajé nuevamente desde Moldes y a las 9 horas estaba en el primer piso de la Municipalidad. Un empleado me hizo pasar a la oficina donde en una mesa estaba sentado el Dr. Rifé, el Dr. Constante Pedro Zatta (ex Rector de la Universidad Provincial de San Juan) y otras personas. El Dr. Rifé se levantó, me saludó, dándome la mano, y antes que yo diga una palabra, me dijo:

- ¡Ud. tiene que ocuparse de Anatomía y Fisiología Animal!

Sorprendido, le dije:

- Pero doctor, a mí me interesa Bovinotecnia.

- Sí, esa también, pero tiene que dictar Anatomía y Fisiología Animal.

Mis conocimientos y antecedentes docentes en la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAV) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) cubrían ampliamente las necesidades para el dictado de anatomía y fisiología para ingenieros agrónomos, por lo que no tuve inconveniente en aceptar la propuesta. Más adelante me solicitaron que también dictara Zootecnia General (nutrición y genética).

De esa manera, contratado anualmente como Profesor Encargado de Curso (categoría Profesor Adjunto con dedicación simple, Resol. Rectoral N° 117/72), comencé el 15 de mayo de 1972 el dictado de estas tres asignaturas para 2°, 3° y 4° año de Ingeniería Agronómica para los alumnos incorporados de la Universidad del Centro, en aulas cedidas por el Colegio Nacional de Río Cuarto, ya que el Campus Universitario recién

se encontraba en construcción. El comienzo de las clases para los alumnos incorporados calmó sus preocupaciones e inquietudes al sentirse realmente incluidos dentro de la UNRC.

Así me convertí en el primer veterinario que dictó un teórico y un práctico a campo en el Departamento de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En ese momento era el único integrante de la Cátedra, aún sin un espacio físico para desarrollar las actividades, cumpliendo todas las funciones que corresponden a un equipo.

Con Zootecnia Especial I (Bovinotecnia) realicé, tal como lo hacía en la Universidad del Centro, varios prácticos en campos de la zona y en Buenos Aires (Exposición de la Sociedad Rural Argentina en Palermo, Mercado Nacional de Hacienda de Liniers, Frigoríficos, INTA Castelar, etc.). Para este último práctico de varios días entrevisté al Dr. Rifé, con el fin de solicitarle autorización y medios para realizarlo, quién se mostró muy de acuerdo con el mismo. La Universidad contrató un ómnibus con dos choferes a nuestra permanente disposición, un hotel para alojamiento de los alumnos y además becó a cada uno de ellos para gastos varios. Evidentemente, un gran cambio con respecto a la situación en los viajes de años anteriores de la Universidad del Centro, que debían ser solventados en su totalidad por los propios alumnos, que lo hacían con gran esfuerzo pero con mucho interés y entusiasmo.

Presento algunas fotos tomadas por los alumnos en ese viaje en junio de 1972:



Mercado Nacional de Hacienda de Liniers: Corrales con hacienda y pasarelas; en a) alumnos sobre pasarela.



INTA Castelar. Los laboratorios en construcción. En a) alumnos recorriendo las futuras instalaciones.

El Rector Rifé me designó Presidente de la Comisión que representó a la UNRC en la Reunión de la Asociación Universitaria de Educación Agropecuaria (A.U.D.E.A.) donde se desarrolló el tema “Currículum formativo para Veterinaria” los días 25 y 26 de agosto de 1972 en la Universidad Nacional de Rosario (Resol. Rectoral N° 211/72).

A solicitud del rectorado presenté un trabajo titulado “Contribución al estudio y discusión del currículum de veterinaria”. Luego, actuando ya como Coordinador Curricular de Veterinaria, redacté el primer Plan de Estudios para Medicina Veterinaria que rigió en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Expediente N° 1038/72. Publicado por la UNRC, folleto, Sept./1972, 44 pág. y resumido en Guía del Estudiante 1972-73, págs. 50-51). En base a este Plan de Estudios el Rectorado realizó los primeros concursos de antecedentes y oposición para cubrir parte de los cargos de profesor en el Departamento de Ciencias Agropecuarias.

También fui designado “Miembro Titular del Jurado de los Concursos para Ayudantes de Primera” realizados el 19 de octubre de 1972 en las siguientes Orientaciones del Departamento de Ciencias Agropecuarias: Anatomía y Fisiología Animal, Zootecnia General y Zootecnia Especial I, II y III.

Como los nuevos alumnos de Ingeniería Agronómica que ingresaban al, en ese entonces, Departamento de Ciencias Agropecuarias de la UNRC lo hacían con un plan de estudio distinto al que rigió en la Universidad del Centro, en 1973 dicté solamente Zootecnia General (3° año) y Zootecnia Especial I Bovinotecnia (4° año). El dictado de las clases teóricas ya las efectué en el Campus Universitario, en los pabellones construidos en forma provisoria para perdurar unos 10 años, mientras se levantaban los edificios definitivos de la Universidad, planificados con visión de futuro para unos 20.000 alumnos. De todos modos, transcurrido más de cuarenta años, algunos de esos pabellones provisorios aún prestan utilidad (Geología, Centro de Salud, Jardín de Infantes, etc.), algunos reformados o con agregados y otros tal como se construyeron.

El Rector Organizador había contratado en 1972 para el dictado de Anatomía Descriptiva y Comparada de la carrera de Medicina Veterinaria al ex-profesor titular de esa Cátedra

de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires, Dr. Víctor Rafael de Vera, mi profesor cuando fui alumno y los cuatro años en que estuve en su Cátedra como Ayudante Segundo. No habiendo en ese entonces otro docente de Anatomía en la UNRC, el Dr. de Vera me solicitó que lo acompañara a receptor los exámenes finales de Anatomía, lo cual, con gran satisfacción, así hice. Dicha Cátedra funcionaba en un galpón de chapa que estaba en el lugar donde hoy se levanta el edificio de Microbiología.

En 1974 debía dictar solamente Zootecnia Especial I (Bovinotecnia) y receptor los exámenes finales de los alumnos de las tres asignaturas dictadas que aún no lo hubieran hecho.

ELECCIONES NACIONALES

Para que los que no vivieron esa época comprendan mi desempeño a partir de 1974, recordaré brevemente la situación nacional:

El Presidente, Teniente General Alejandro Agustín Lanusse, convocó a elecciones el domingo 11 de marzo de 1973. Según la reforma constitucional de 1972 se establecía el balotaje si ningún candidato llegaba al 50%. Como la fórmula Héctor José Cámpora - Vicente Solano Lima no alcanzó el 50% tenía que ir a balotaje con Ricardo Balbín (Unión Cívica Radical), pero dada la gran diferencia en los porcentajes, este decidió no presentarse.

Cámpora, llamado afectuosamente "El Tío" y no tan afectuosamente "El Felpudo de Perón", asumió el 25 de mayo de 1973, dándose así por finalizado el período de la autoproclamada Revolución Argentina. Ese día el caos se apoderó de las calles: hubo dos muertos, varios heridos, distintos desmanes públicos, liberación de presos políticos y comunes y toma de Ministerios, oficinas gubernamentales y Universidades. La cercanía de Cámpora con la izquierda peronista lo enfrentó con la derecha partidaria, liderada por el propio Perón. El líder peronista se vio obligado a asumir finalmente la presidencia, mediante una nueva convocatoria a elecciones, porque el Gobierno que debía ser ejercido en su nombre estaba siendo copado por Montoneros. Cámpora y Solano Lima debieron renunciar a sus cargos el 13 de julio de 1973. Su presidencia había durado 49 días. Cámpora sería expulsado del Partido Justicialista por "traición". Su cargo fue ocupado por el presidente de la Cámara de Diputados, Raúl Lastiri. Éste llamó nuevamente a elecciones, resultando elegidos como presidente y vicepresidente, con más del 60% de los votos, el general Perón y su esposa, María Estela Martínez de Perón.

En el acto del 1° de Mayo de 1974 para festejar el Día del Trabajo se produjo la ruptura definitiva entre Perón y la organización guerrillera Montoneros. Por un lado estaban los

sectores gremiales. Del otro la “juventud maravillosa”, como la llamó en algún momento Perón, encarnada en Montoneros. Estos coreaban sin cesar: “¿Qué pasa general que está lleno de gorilas el gobierno popular?”. Perón, que sabía que se estaba despidiendo de la vida, avanzó en su discurso señalándolos: “Estos estúpidos que gritan”. Y agregó con sorna: “Hoy resulta que algunos imberbes pretenden tener más méritos que los que lucharon durante veinte años”. Hacía pocos días que el secretario general de la CGT, el metalúrgico José Ignacio Rucci, había muerto acibillado a balazos en la calle, en un atentado reivindicado por los Montoneros (operación “Traviata”) con el objetivo de presionar a Perón. Y Perón avanzó esa tarde, halagando el ego de la dirigencia gremial: “Y han visto caer a sus dirigentes asesinados, sin que todavía haya sonado el escarmiento”. Una ovación sucedió a sus palabras, mientras los montoneros comenzaron a recular y a retirarse de Plaza de Mayo por Diagonal Norte.

ECHADO DE LA UNIVERSIDAD

En 1973 fue nombrado como Rector Interventor el Dr. Juan José Castelli. Su corto rectorado se recuerda por las continuas asambleas que impedían el dictado de clases y prácticos y por haber rechazado el proyecto edilicio para la Universidad presentado por el Dr. Rifé por considerarlo un “proyecto faraónico”, y para colmo, en un gesto para congraciarse con las nuevas autoridades nacionales, devolver al Gobierno los fondos girados por el ex-Presidente Lanusse para su inicio, demorando con esto en años la construcción de la sede universitaria. Lo mismo hubo que abonar los honorarios del estudio que realizó el proyecto.

Lo sucedió por un corto período como veedor interventor el Dr. Carlos Ignacio Rivas y luego el filósofo con doble nacionalidad (argentina y española) Lic. Augusto Ángel Klappenbach Minotti como rector interventor y luego normalizador (1973/74).

Klappenbach nombró como decano de los Departamentos de Ciencias Agropecuarias y de Ingeniería al Ingeniero Mecánico recién recibido en la Universidad Nacional de La Plata Carlos Claret, un joven (25 años) sin ninguna experiencia docente ni profesional, pero con órdenes precisas: eliminar de la Universidad a todo aquel que no coincidiera con las ideas de la guerrilla montonera y que no pudiera ser doblegado económicamente porque la mayor parte de sus ingresos los obtenían por el ejercicio libre de su respectiva profesión.

En vista que mi contrato como Docente Encargado de Curso no era renovado automáticamente para 1974 como en el año anterior, entrevisté a Claret en su oficina. Sentados frente a frente en su escritorio, me dijo con sorna que no po-

dían renovarme el contrato por “falta de presupuesto”, al tiempo que daba vuelta un talonario que tenía frente a sí para que yo pudiera ver lo escrito en la contratapa: el dibujo de una estrella con la palabra “Montoneros” en el medio y debajo de ella la frase “Viva Perón, carajo”. Sobraban las palabras. Yo no era montonero, ni siquiera peronista. Saludé y me volví a Coronel Moldes a seguir en el ejercicio de la profesión.

Imponer las ideas políticas era más importante que la idoneidad profesional y docente y que la formación profesional de los alumnos.

Tiempo después supe que a un Ingeniero Agrónomo Ayudante de Primera, que dependía de su sueldo para vivir, le ordenaron dictar Bovinotecnia, y que el mismo, sorprendido, manifestó que no era su especialidad y que no estaba en condiciones de dictarla, a lo que le contestó Claret en forma tajante: “O la das o te echamos”.

Pero la gran sorpresa la tuve dos meses después, en julio de ese año (1974) cuando estando en mi veterinaria en Moldes, atendí un llamado telefónico de una empleada de la Universidad que me preguntó si podía ir a tomar exámenes. Pasado el estupor, le contesté que no tenía problemas en concurrir a tomar exámenes a los que fueron mis alumnos, pero como no era más docente de la Universidad, tendrían que nombrarme Profesor *ad-honorem* para que mi firma tuviera valor. Me contestó que informaría al Ingeniero Claret. Nunca más volvieron a llamar.

Con el transcurso del tiempo tomé conocimiento que no fui el único perseguido y expulsado de la Universidad por las autoridades montoneras, sino que fueron varios más y de distintos Departamentos y carreras.

Mientras ocurrían estos hechos, era Ministro de Educación (1973-74) el médico y político Jorge Alberto Taiana. Perón, ya presidente, en conocimiento de la desorganización en que se encontraba la educación y en especial las Universidades, el 14 de agosto de 1974 lo reemplazó por el Dr. Oscar Ivanissevich, médico cirujano y político peronista, profesor en las Universidades de Buenos Aires y Nacional Autónoma de México y presidente de la Academia Argentina de Cirugía, que ya había sido Ministro de Educación entre 1948 y 1950, durante el primer gobierno peronista.

El nuevo Ministro de Educación nombró como rector interventor en la UNRC al Dr. Luis Jorge Maestre, prestigioso médico riocuartense de reconocida militancia peronista.

KLAPPENBACH y CLARET

Es lamentable cuando las autoridades universitarias de turno, seguramente por desconocimiento, por no haberlo

vivido la época o por otras razones no éticas, realizan homenajes o invitan a conferenciar a personajes que fueron nefastos para nuestra Universidad. Es una forma de confundir a nuestra juventud, que muchas veces no tiene a su disposición información fidedigna.

El ex decano Carlos Claret, en unas Jornadas de Derechos Humanos realizadas en la UNRC en diciembre de 2012, evocó épocas en las que, según su opinión, “pasaron cosas increíbles” (y realmente fue así, aunque no en el sentido que él pretendió darle a la frase). Fue destituido de su cargo al mismo tiempo que el Rector Klappenbach. Viajó a Brasil y en 1978 a Suecia.

El 19 de Septiembre de 2013 se concretó un acto de homenaje al ex rector Klappenbach por teleconferencia con España, ya que expulsado de su cargo por el Ministro de Educación Oscar Ivanissevich el 15 de octubre de 1974, luego de un año de rectorado, había partido a ese país, donde aún vive. Una frase que pronunció en esa teleconferencia, sincera y sintetiza su lamentable actuación como Rector y las de sus subordinados: “quizás sobrevaloramos las ideologías, quizás tuvimos algo de arrogancia, no teníamos gran experiencia” (Hoja Aparte, N° 763, p. 6).

Así es como estos perseguidores políticos terminaron su relación con la UNRC.

Cómo volví a la universidad

En 1975, el rector interventor Luis Jorge Maestre modificó la estructura departamental original de la UNRC, creando las cinco Facultades actuales. También decidió la creación de cuatro colegios agrotécnicos en localidades de la zona de influencia de la Universidad, invitando a las fuerzas vivas de las mismas a presentar las razones y ventajas por las cuales debía instalarse uno de ellos en esa localidad.

En vista de esta interesante propuesta, se formó un grupo de vecinos de Coronel Moldes para trabajar en el tema, entre los que me encontraba junto con dos ingenieros agrónomos, los hermanos Magnano, egresados de la Universidad del Centro. Terminado un fundado expediente, se realizó una reunión en el Salón Salamano de la Municipalidad para formar una comisión para entrevistar al Rector y presentarle las conclusiones. Comenzada la reunión, uno de los presentes me propuso como presidente de la comisión. Ante esto, un colega me dijo: “Mirá Guillermo, esto es una cuestión política, vos no sos peronista...”. A lo que contesté que no tenía ningún problema, que no era mi intención figurar, y que mi único fin era lograr un colegio agrotécnico para Moldes. Finalmente se formó la Comisión, con todos los cargos posibles (presidente, vice,

secretario, prosecretario, tesorero, protesorero, cinco vocales titulares y 5 suplentes). Y, como no figurábamos en la misma los dos ingenieros agrónomos y yo, se agregó al final una Comisión Asesora con nuestros tres nombres.

Previa confirmación, viajamos a Río Cuarto a una audiencia con el Rector a principios de mayo de 1975. El Rectorado en ese entonces se encontraba en el edificio que actualmente ocupa el Jardín de Infantes Rosario Vera Peñaloza. Llegados, nos hicieron pasar a un salón con una larga mesa. Dejamos la cabecera para el Rector, las sillas cercanas a la del Rector las ocuparon los primeros miembros de la Comisión y yo me senté en el lugar más alejado, la cabecera opuesta. Momentos después entró el Rector, saludó y se sentó en la cabecera. El presidente de la Comisión le explicó nuestro interés y le hizo entrega del expediente. El Rector se cruzó de piernas y comenzó a leer la primera hoja, que era la composición de la Comisión. Todos en silencio. Y cuando llegó al último de la lista, preguntó: Bavera, ¿está presente? Sorpresa de todos (me incluyo). Contesté: Si Doctor. Y me preguntó: ¿Ud. fue docente de esta Universidad? Contesté: Si Doctor. Y me dijo: Después véame, que tengo especial interés en hablar con usted. Más sorpresa de todos (me incluyo).

Terminada la reunión, el Dr. Maestre se retira con el expediente, y le digo a un secretario que el Rector quería hablar conmigo. El Secretario lo consulta y vuelve diciéndome que me espera al día siguiente a las 10 horas.

Al otro día me entrevisté con el Dr. Maestre, quien me ofreció, y desde ya yo acepté, el nombramiento de Profesor Adjunto Interino con dedicación semiexclusiva a cargo de la Orientación Bovinotecnia (carne y leche) para las carreras de Agronomía y de Veterinaria desde el 13 de mayo de 1975. Interino significa "hasta la sustanciación del Concurso", que con los avatares políticos recién se realizó en 1985. Era un progreso sobre la contratación, pues pasaba a ser parte de la planta docente permanente.

Considero digno de destacar la amplitud de pensamiento y actitud del Dr. Maestre, pues sin conocerme personalmente, pero evidentemente con referencias, consideró que era útil a la Universidad, sin interesarle las ideas políticas, a diferencia de las autoridades de la época que me echaron. Tiempo después me enteré que no fui el único en esta situación, ya que había actuado en la misma forma con otros docentes y con personal no docente.

Comencé la organización de la Cátedra, desde el espacio físico, muebles y útiles hasta los docentes, algunos recién egresados (Juan Carlos Sánchez y Oscar A. Bocco en 1975, Carlos H. Peñafort en 1987), de Cátedras relacionadas con la asignatura (Eduardo Rodríguez de Nutrición y Alimentación en 1975) o provenientes de otras Cátedras sin relación con esta asignatura (Carlos A. Pastor de Microbiología de Suelos

en 1975; Héctor H. Beguet de Maquinaria Agrícola en 1976; Eduardo H. Bagnis de Patología General en 1990).

Se formó a todos estos docentes en producción bovina en general y en particular especializándolos a cada uno en una área determinada de la misma, logrando que todos los docentes de la Cátedra integren un cohesionado y coordinado equipo de alta calidad científica y humana, que se destaca hoy como especialista en producción bovina no sólo en Río Cuarto y provincias limítrofes, sino en Buenos Aires y zonas muy alejadas, incluso en el exterior.

A solicitud del Rectorado realicé la propuesta de «Creación de un Centro de Inseminación Artificial», trabajo en base al cual fue creado el Banco de Semen. Este trabajo fue presentado por el Rectorado al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Expediente N° 5416/75, Resolución N° 199/75).

En 1985 concursé como Profesor Asociado Efectivo y en 1998 como Profesor Titular Efectivo, cargo que detenté hasta mi jubilación en 2010. A esa fecha era el docente más antiguo de la Universidad (aclaro: el más antiguo, no el más viejo).

Como una anécdota comento que había presenciado varios concursos de JTP y de Profesores e incluso había concursado cuatro veces como Ayudante de Segunda (rentado) en la FAV de la UBA (Gobierno del Dr. Arturo Illia), por lo que conocía cómo se desarrollaba un Concurso. En 1985 (gobierno del Dr. Ricardo Alfonsín) en la UNRC mi concurso era el primero que se realizaba (si exceptuamos los realizados por el Rector Organizador Sadí Ubaldo Rifé en 1972), por lo que había una gran expectativa entre los docentes. Esto llevó a que dictara la clase pública ante el Jurado en un aula colmada de docentes y algunos alumnos. En cambio, cuando concursé en 1998 (gobierno del Dr. Carlos Menem), los concursos ya no eran una novedad, y en el aula solo estaban presentes los tres miembros del Jurado y tres docentes de mi Cátedra.

40.

MIS COMIENZOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

María del Carmen Aromataris¹

Presentación

Generalmente cuando una persona necesita trabajar sale a buscar pero en esta ocasión el trabajo me buscó a mí.

Llegué a esta Universidad en febrero de 1972 y en ese momento estaba prestando servicios en la Municipalidad de Río Cuarto, en la División Proyectos como dibujante (había cursado más de la mitad de la Carrera de Arquitectura y Urbanismo en la Ciudad de Mendoza) cuando en la oficina se hace presente el Ing. Alberto Lucchini, quien textualmente me dijo “le ofrezco un puesto de trabajo para toda la vida en la Universidad Nacional de Río Cuarto” ...y aquí estoy.

Después, llegó la época de Creer...Crear...Crecer, y en el medio la Dictadura que arrasó con alumnos, docentes y no docentes; época triste y cubierta de miedo, de incertidumbres y de noticias nefastas.

¹ María del Carmen Aromataris. Área central, Secretaría Privada de Rectorado (actualmente jubilada).

Renuncié el año 1977 y a los diez años ya estaba, concurso de por medio, de vuelta.

Con el tiempo, esta Universidad se puso de pie, se rearmó y está funcionando en este Campus maravilloso.

AÑO 1971



Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Mendoza

Nací en Mendoza y desde Primero Inferior y hasta que me recibí de Maestra Normal, asistí al Colegio Padre Claret (de las Monjas Claretianas) con todo lo que ello significa: participar de organizaciones como la Juventud Coordinariana, Acción Católica, asistir a ejercicios espirituales (que duraban una semana), campamentos y todo aquello que me separaba de cuestiones políticas, sociales etc. etc.

Cuando decidí seguir en la universidad, opté por la carrera de Arquitectura, como en la Universidad Nacional de Cuyo no la dictaban, me inscribí en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Mendoza, que era privada, y seguía con la misma línea porque allí no había Centros de Estudiantes y todos asistían a clases, estudiaban, rendían; no había muchas diferencias con el Colegio Claretiano donde había pasado tantos años.

En el año 1970, por problemas económicos, mi familia se quedó literalmente en la calle, los parientes de mi madre nos fueron a buscar y desde entonces mi madre y mis hermanos se establecieron en Río Cuarto. Mi padre se fue a Malargüe – Mendoza – con promesa de algún trabajo y yo me quedé en Mendoza (pensando en trabajar para pagar la carrera pues ya estaba cursando materias de 4to. Año).

A principios del año 1971, me encontraba en la Facultad de Arquitectura, ya estaba cursando cuarto año, y de improviso llegó un grupo de siete jóvenes que nos agruparon y

nos llamaron para hablarnos de lo que estaba sucediendo en la Universidad Nacional de Cuyo.

Así es como escucho por primera vez sobre las organizaciones: FAR (Fuerzas Armadas Revolucionarias) –MONTONEROS y ERP (Ejército Revolucionario del Pueblo). Asombrados todos allí, igual que yo, no adherimos a su propuesta de formar parte de la organización. La reacción de los visitantes fue tirarnos granos de maíz, que quedaron esparcidos por todo el patio.

A mediados de año, antes de las vacaciones de invierno, decidí abandonar la carrera porque a la fecha sólo había conseguido pequeños trabajos que no me alcanzaban para pagar las cuotas y como consecuencia tampoco podía rendir exámenes, pues para ello había que presentar los comprobantes de pago.

Llegué a Río Cuarto un viernes y el lunes salí a buscar trabajo, por supuesto salí a buscar empleo como dibujante y cuando llegué a la Plaza Roca (no conocía Río Cuarto y el punto de referencia era la plaza) me di cuenta que no tenía en manos ningún antecedente que me acreditara, pero igual seguí.

Caminando por la calle Vélez Sarsfield se me ocurrió dar la vuelta por la calle Lamadrid y a media cuadra de camino ví un cartel que decía “Empresa Constructora” y pensé que si allí se construía podrían emplear a un dibujante y sin dudar toqué timbre, me atendió la Secretaria por el portero y subí las escaleras.

El “*Nadie es profeta en su tierra*” se cumplió. Estaba en ese momento uno de los dueños de la empresa y me hizo pasar, le conté mi situación y además le dije que no tenía ningún certificado pues como no había pagado las cuotas de la Facultad no me lo habían extendido; pero él sólo me hizo una pregunta señalando un papel que se encontraba en su escritorio - “en qué escala está este plano?” - , le contesté en - “ en 1:50” - me dijo - “el puesto es suyo, venga mañana”-, no lo podía creer.

La cuestión era que el viernes anterior había despedido al dibujante y urgentemente necesitaba uno. Me hizo pasar a una sala de piso alfombrado, se escuchaba música, había mucha luz, ventanal hacia la calle y en el centro había un hermoso tablero con un juego de lapiceras “Rotring” (lo que estaba viendo era un sueño para mí).

Salí a la calle y sólo recuerdo que corrí mucho, fui hasta la plaza y de allí hasta mi casa (unas 10 cuadras). Mi madre me preguntó cuánto era el sueldo y en ese momento me di cuenta que no lo había preguntado.

Habían pasado dos meses (el sueldo no alcanzaba en casa) pero asimismo estaba muy cómoda trabajando en la empresa, me había puesto al día con los trabajos y la verdad que me sobraba tiempo. Mis Jefes (que eran dos), sabiendo ya

de mis conocimientos, me encargaban recorrer algunas obras que tenían para hacer controles, relevamientos etc. y en una de esas salidas yendo a la obra “Bagley” pasé por la Municipalidad y entré para ofrecer mis servicios de dibujante a la Secretaría de Obras y Servicios Públicos en la que, en ese entonces, se desempeñaba como Secretario el Ingeniero Mortara. Le dejé mis datos a la secretaria y di la dirección de la empresa que quedaba a pocas cuadras. Y la verdad que en ese momento pensé que nunca me llamarían.

Gran sorpresa tuve cuando a la semana de haber ido a la Municipalidad, un señor vino a la empresa a decirme en nombre del Secretario Mortara, que me quería contratar para que trabajara en la “División Proyectos”.

Y así fue que hablé con los dueños de la empresa para irme. El resultado fue que para que no abandonara el trabajo, me ofrecieron que viniera sólo por la tarde pagándome el doble del sueldo. O sea, se habían aprovechado de la situación, pero como la necesidad era grande acepté y comencé a trabajar en las dos partes.

Mi tío, el carpintero Gregorio Bianco, que vivía sobre la calle Sadi Carnot (a la vuelta de mi casa) me regaló un tablero enorme, lo que me permitió también trabajar en casa los sábados y domingos. Ingenieros y Arquitectos particulares me pedían trabajos de diseño, los que podía hacer por mis conocimientos y a ellos les convenía porque les cobraba como dibujante.

AÑO 1972

Me encontraba trabajando en la oficina División Proyectos en la Municipalidad, cuando escucho una voz muy grave que preguntaba por mí. Era el Ing. Alberto Lucchini, que me decía - “le ofrezco un puesto para toda la vida, y con el doble de sueldo del que le pagan aquí”, - es así como llegué a esta Universidad por primera vez.

Y fue el 16 de febrero de 1972 que entré a la casa del Ing. Lucchini, en la calle 25 de Mayo a una cuadra de la Municipalidad, cuya sala de estar se había convertido en un estudio de arquitectura.

Allí conocí al Sr. Carlos Huergo, era dibujante, con el que tuve una gran amistad a pesar de la diferencia de edad. Tengo muy lindos recuerdos de esa época.

Aquí me entero que el 24 de Junio de 1971 se designa como Delegado Organizador al Dr. Sadi Ubaldo Rifé (él iba frecuentemente a la casa del Ing. Lucchini y me indicaba la distribución de los Pabellones en el Campus, que en ese momento estaba dibujando).

Aproximadamente pasaron tres meses de aquel día, en que llegué a la casa del Ingeniero, nos mudamos al Campus Universitario que era sólo un “Campo”; sólo estaba el edificio que ahora es el Jardín (no éramos más de 35 no docentes y mi legajo es el 31). Allí comenzó a funcionar el Rectorado del cual formábamos parte; éramos la “Dirección de Construcciones”. La Secretaria administrativa era la Sra. Cristina Bonino.

Todas las mañanas a las 7.00 horas el Sr. Huergo me pasaba a buscar por mi casa en su Fiat 600 color celeste, pues no había colectivo que llegara hasta aquí. También nos teníamos que traer el almuerzo.

En algunas ocasiones el Ing. Lucchini venía con árboles en su baúl y me decía: “María, hoy vamos a plantar árboles”, nos íbamos con la pala y el balde de agua. Siempre que veo los árboles me acuerdo gratamente de aquello.

En ese año se aprobó el primer presupuesto de 2.020 Millones Nacionales y comenzaron las clases para los primeros inscriptos que fueron 1.200. También se aprobó el régimen de concursos para profesores y las condiciones para el ingreso no docente. De hecho tuve que rendir contra el cargo.

¿Por qué departamentalización y no facultades? Esta era la pregunta que el Dr. Rifé debía contestar a los medios y su respuesta fue “...que este sistema regía en Europa y en Estados Unidos, y haciendo un análisis de los mismos era el más conveniente desde el punto de vista económico, pedagógico, didáctico, de convivencia de alumnos de diferentes carreras.

Todas las carreras tienen un ciclo básico y un ciclo aplicado. El ciclo básico se conforma, por lo general de materias similares para las diferentes carreras, entonces esas materias son cursadas en los departamentos. Los aplicados son cursados en los departamentos de Tecnología, de Agronomía y Veterinaria, Humanidades, Economía etc. etc.

Se ha demostrado la eficiencia de este sistema, con esto se evita el aislamiento científico de los profesores y además se evita también la existencia de las “Cátedras Feudo”²

Al trabajar en una Institución Nacional comenzaba a enterarme qué estaba ocurriendo a nivel país.

Me impresionó escuchar por radio que habían desaparecido dos estudiantes de la Carrera Filosofía y Letras y le habían dado muerte a una alumna de la Facultad de Arquitectura en una revuelta, todos ellos de la UBA También la prisión preventiva de dos alumnos de la Universidad Nacional de la Plata. Además el estado de alerta por el cierre de la Universidad.

La FUA exigía la liberación de presos políticos, estudiantes y gremialistas. Todo esto estaba ocurriendo en el país e iba creciendo la violencia.

CÓMO FUE EL TRASPASO DEL RECTOR RIFÉ AL RECTOR INTERVENTOR JUAN JOSÉ CASTELLI

Todo estaba “bien” hasta que se formaron los Centros de Estudiantes, es allí que comenzaron los reclamos y entre ellos uno de los más fuertes es que en el Campus no hay Comedor.

Pero lo que realmente hace que Castelli sea designado como Rector en lugar de Rifé lo manifiestan en una solicitada en el Diario La Calle la Comisión Directiva del Centro de Estudiantes de Ciencias Agrarias, que entre otras cosas le piden a Rifé la inmediata separación de la representatividad y cargos desempeñados por los miembros de la “Comisión Fundadora de la Universidad Nacional de Río Cuarto”, todos designados en cargos por el mencionado Rector. También decían que se autoproclamaron Asociación “sin fines de lucro” con complicidad del rectorado en el uso de logo, dirección teléfono etc.

Los estudiantes no son escuchados, toman la Universidad y se organizan para viajar una comitiva a Buenos Aires y recae el mandato de Rector en Juan José Castelli.

El Ing. Lucchini renuncia y mi interés por permanecer en esa Área había desaparecido y como en la Facultad de Agronomía y Veterinaria hacía falta personal pedí el traslado y lo conseguí de inmediato.

AÑO 1973

En Mayo de 1973 asume como Presidente de la Nación Héctor Cámpora y sólo permanece dos meses, porque en julio asume Raúl Lastiri y luego en octubre es Presidente de los argentinos el Gral. Juan Domingo Perón y como Ministro de Educación es nombrado Jorge Taiana. Cámpora se va de Embajador a México.

A nivel nacional los acontecimientos son nefastos, se produce *La masacre de Ezeiza*. Los Montoneros se adjudican el asesinato de Rucci acribillándolo en la “operación traviata” (esto era porque en ese momento la propaganda de la galletita decía que tenía 23 agujeritos)

El Poder ejecutivo fijó severas normas de control y Perón condena la guerrilla.

En Córdoba siguen los secuestros y fue muerto un empresario de Transak

La Universidad Nacional de Río Cuarto estaba totalmente politizada, principalmente por el alumnado. Juan José Castelli asume en el mes de junio como Rector Interventor y en su discurso de asunción dice que “en la Universidad no se hace política partidista y tampoco se imprime propaganda política”

Castelli le inicia sumario a la Comisión Fundadora y en tres meses se ve obligado a renunciar porque en setiembre el Poder Ejecutivo designa como Rector Interventor a Augusto Klappenbach que enmarcó sus actividades dentro del proceso de “Reconstrucción y Liberación Nacional”

Este Rector impulsa la alfabetización en los barrios. Esto trajo como consecuencia que alumnos de la Facultad de Humanas fueran a los lugares más humildes de la ciudad alfabetizando con programas que elaboraron en el Rectorado de la Universidad, (ideología izquierdista) por ello, en la época de la dictadura algunos desaparecieron, una de ellas la alumna Berta Perassi.

A fines de este año se producen las elecciones del Consejo Directivo del Personal No Docente de la Universidad y como candidato se postula el Sr. Sixto Adaro.

También en estas fechas el Rector Klappenbach solicita al Ministerio de Educación la incorporación del Instituto Superior de Ciencias a la Universidad

En el mes de noviembre es designado Decano del Departamento de Tecnología e Industria al Ing. Mecánico Carlos Alfredo Claret, fue mi Jefe, recién recibido tenía sólo 23 años de edad. Yo era mayor que él, tenía 25 años.

Recuerdo las reuniones con los estudiantes, que se hacían en la oficina del Decanato se veían todos iguales, él era uno más.

AÑO 1974

El 1° de Julio de este año fallece el Gral. Perón. La Universidad se adhiere al duelo nacional mediante Resolución N°288. Firmada por el Rector Normalizador Sustituto Lic. Jorge Abot.

Desde la Capital llegan noticias como “El Interventor Federal Raúl Lacabanne dice que el disenso se ha infiltrado en todos los estamentos, debemos estar alertas para ANIQUILARLOS”

La Universidad parecía tranquila y el Rector Klappenbach gestionó abocándose a las necesidades del momento.

Se reestructuraron Planes de Estudio, se elaboró una política de investigaciones, se dictaron cursos de capacitación, se organizó el comedor universitario etc. etc.

Pero ya en mayo se percibía en el ambiente un clima extraño, se convoca a una Asamblea a los tres Estamentos de la Comunidad Universitaria y como resultado se denuncia en los medios³ un plan de desprestigio hacia la Casa de Estudios.

Al mes siguiente el Lic. Daniel Rodríguez fue detenido por tenencia de explosivos y al poco tiempo los periódicos publican que detonó una bomba en la vivienda de Klappenbach y otra en la del Asesor Letrado de la U. Ever Barbero.

Después de estos acontecimientos recuerdo que viví unos de los peores momentos de mi vida. Estaba yo en la oficina contigua al Decanato de la Facultad de Agronomía y Veterinaria, me desempeñaba como Coordinadora de la Facultad y Secretaria del Decano Ing. Carlos Claret, cuando me llaman de la Guardia para avisarme que el Ejército estaba entrando en la Universidad; inmediatamente avisé en el Pabellón y todo se convirtió en un caos; la gente corría por todos lados desesperada.

Apenas me llamaron fui al escritorio de Claret y tomé un folleto que decía “Montoneros”, fui al baño para tirarlo y estaba todo tapado con papeles flotando, fui al caño del desagüe del Pabellón para meterlo dentro y ya estaba lleno y salí a tirarlo afuera en algún lugar y allí fue cuando vi a un alumno comiéndose los apuntes.

Pasaron pocos minutos, por la ventana de mi oficina vi que rodearon el pabellón soldados apostados uno al lado del otro, parados con las piernas abiertas, todos apoyados en un arma casi más alta del que la portaba.

Entró un militar y sin saludarme me dijo ¿Está Carlos Claret?,- no – le contesté. Me pregunta: Ud. no sabe que Claret es el Jefe de los Montoneros del Sur de Córdoba? – No, le respondí (yo no lo sabía) Y fue allí que hizo una seña a los soldados que estaban detrás de él para que entraran y requisaran la oficina. Lo hicieron de manera violenta. Tiraron al suelo biblioratos, abrieron cajones, desparramaron todo y es allí cuando me di cuenta de lo que nos estaba pasando: **el miedo**.

Y hay una definición de miedo (que leí en algún lugar) y pinta tal cual lo que sentí en ese momento: *“El miedo es una respuesta natural ante el peligro, una sensación desagradable que atraviesa el cuerpo la mente y el alma.”*

Por esos días comenzaron a suceder hechos lamentables en todo el país y a los cuales nuestra ciudad no se mantuvo ajena. Se puso en zozobra la tranquilidad y la paz de los argentinos.

El 31 de octubre de 1974 asumió como rector interventor el Dr. Jorge Luis Maestre. Arbitrariamente dejó cesantes a 100 docentes y 27 no docentes. Ante tantos disturbios la Universidad permaneció cerrada por un mes. Las noticias en los medios no eran buenas, y los rumores peores, se decía que iban a cerrar definitivamente la Universidad.

Mientras tanto, en la ciudad se produjeron atentados terroristas como por ejemplo colocaron una bomba en el domicilio del médico cirujano Dr. Eduardo Carrillo, que había

sido amenazado por teléfono. El Dr. Carrillo denunció concretamente a varios militantes del peronismo ortodoxo (Garcilazo, Prámparo, Cobo y Garzón) todos ellos muy vinculados al Rector de la Universidad perteneciente al Staff de la Institución. No hubo víctimas, sólo daños materiales.

También allanaron las Residencias de Estudiantes en los Hoteles Castelar y Bristol que quedaron clausuradas. Detienen a Daniel Bucciarelli – Estudiante de la Universidad, militante de la Juventud Peronista y Ayudante de Cátedra (era uno de los cesanteados).

El 27 de noviembre de ese año se reanudan las actividades y a los dos días la Policía de la Provincia detiene al Ing. Héctor A. Beguet por tenencia de arma. Se secuestró un fusil Winchester calibre 44 que era considerado como un arma de guerra. Lo cierto es que la tenía como elemento decorativo en su casa y era un recuerdo de su abuelo.

El 6 de diciembre, mediante la Resolución N° 059, el Dr. Maestre modificó la actual estructura Académica de la Universidad y creó las cinco Facultades que son: Ciencias Económicas, Ingeniería, Agronomía y Veterinaria, Ciencias Sociales y Ciencias Exactas, Físicas, Químico y Naturales.

Ante presiones de distintos sectores, el Rector Maestre presentó la renuncia dejando en su lugar al Secretario General, pero el Ministro de Educación Oscar Ivanisevich rechazó su renuncia.

AÑO 1975

El 2 de enero de 1975, en horas de la mañana, cuatro individuos armados -entre ellos el Secretario de Bienestar de la Universidad, Manuel López Quiroga, oriundo de Rosario- asaltaron el Banco Provincia de Córdoba de la localidad de Alejandro. El robo se hizo utilizando un Ford Falcon, el auto de Rectorado que usaba el Sr. Rector en sus traslados. Vinieron huyendo al campus con el motín, la policía los siguió y entró al Campus. Cuando requisaron encontraron un bolso con dinero en el auto y otro en el Despacho del Secretario, que se había escondido en el baño de Rectorado.

Cuando lograron que saliera -sin bigotes- lo detuvieron junto a los otros tres que eran ajenos a la Universidad. Este episodio terminó de instalar en la comunidad Universitaria y en la ciudad el nefasto gobierno del Dr. Maestre.

A partir del 1° de Enero de 1975, quedaron cesantes todos los docentes y como regalo de fin de año, el 31 de diciembre, los no docentes concursados son cesanteados.

Los medios publicaron que había un “despoblamiento” en la Universidad, que había disminuido drásticamente la

inscripción de los alumnos y que todo esto se debía a los vaivenes políticos a los que había sido sometida.

El Diputado Nacional por Córdoba, Dr. Fernando Hugo Mauhum (Unión Cívica Radical) hace un reclamo por telegrama al Ministro de Educación de la Nación, Dr. Oscar Ivanissevich, pide *“una urgente y definitiva solución para la caótica situación que vive la Universidad Nacional de Río Cuarto, y que se coloque a su frente a un hombre capaz y honesto, desplazando a los mediocres y desterrando absurdos sectarismos y convierta la misma en el gran centro de enseñanza superior que los riocuartenses todavía a esperamos”*.⁴

Ante todos estos acontecimientos el Dr. Maestre deja sin efecto las 31 cesantías no docentes para cambiar la imagen.

Siguen las presiones y se ve obligado a renunciar. Ésta es aceptada en el Ministerio. Asume como nuevo Rector el Vicecomodoro Eduardo Herreros.

Por un lado había fuertes rumores de cierre y por el otro, las autoridades de la Universidad publicaron en todos los medios del país las carreras que se ofrecían para paliar esta situación.

Dejan en libertad a 84 detenidos entre ellos a Daniel Buciarelli, pero los allanamientos en casas de estudiantes siguen. Ponían carros de asalto cruzados en las esquinas y requisaban toda la cuadra.

AÑO 1976

Asume la Presidencia el T.C. Jorge Rafael Videla en inmediatamente ataca a la Universidades Nacionales, se producen 100 cesantías en la Universidad Nacional del Litoral. En Córdoba expulsan a 100 estudiantes por “adoctrinamiento y acción política”. Intervienen 12 entidades gremiales y se promulga la Ley de Prescindibilidad.

Se reglamenta el funcionamiento de las UUNN. Modifican la Ley Universitaria y Suspenden el Estatuto del Docente.

El día 9 de agosto el Profesor Ernesto Silber, profesor de la Facultad de Ciencias Exactas es detenido junto a su esposa en la Universidad y es imputado por presuntas vinculaciones con actividades subversivas. En los medios se publica que el 13 de agosto se había quitado la vida ahorcándose con el cordón de la bolsa de dormir. En la Universidad corrió la versión que murió a causa de las torturas. Este docente es una de las primeras víctimas de la dictadura en esta Universidad.

El 1° de setiembre asume como Rector el Med. Vet.

Eduardo J. Pesoa por esa época comenzamos a ver circular por el campus, en actos o por invitaciones, a las fuerzas armadas.

Ordenan la baja de bibliografía en las Universidades considerada disociadora o de alto adoctrinamiento y es aquí que se produce la “quema de libros” de la biblioteca. Obras únicas e invalorable se destruyeron.

Seguían las detenciones porque todos los días faltaban alumnos en las clases y en sus viviendas, decían que había “listas negras” (que elaboraban integrantes de la comunidad universitaria) pero los medios eran cautos y no hacían pública esta situación. Los profesores presentaban quejas porque en las clases había integrantes de las fuerzas militares, haciéndose pasar por alumnos (espías).

También en estos tiempos viví episodios terribles (en dos oportunidades). Llegaron militares a la oficina y me ordenaron que los acompañara al Comedor Universitario, y en el camino me preguntaron si conocía a “tal”, la primera vez dije que sí, (lo mal que me sentía no se puede explicar, me decía mientras iba, - a mí misma - que no esté, que no esté...) y cuando llegamos al comedor, no estaba y volví con un gran alivio. La segunda vez, ya con experiencia, se produjo la misma situación y dije “no lo conozco” inmediatamente me dijeron que vuelva a mi oficina.

Siempre me pregunto si lo hubiera visto... lo hubiera negado? No sé, era tanto el miedo que tenía...

Videla decía: “*La Universidad deberá incentivar en los estudiantes la creatividad, la investigación, la iniciativa, el ingenio, la capacidad de razonamiento, el aprecio por la belleza, la justicia y la verdad*”⁵

Mientras predicaba esto... desaparecían 30.000...

41.

APENAS UN PEDAZO DE HISTORIA

Juan José Busso¹

La UNIVERSIDAD NACIONAL de Río Cuarto cumple 45 años de estar presente en el concierto de Instituciones que forman parte de la educación pública nacional. Es por ello que me he atrevido a escribir algunas consideraciones en virtud que formo parte de ella desde aquel mes de diciembre de 1971 cuando vine a inscribirme como alumno de la carrera de Medicina Veterinaria.

Ese mismo año culminaban mis estudios secundarios en la Escuela Nacional de Agricultura de Bell Ville (ENA) y junto a un grupo de compañeros de esa Institución decidimos venir a iniciar nuestros estudios universitarios en esta nueva Institución que a partir del 1° de Mayo de 1971daba inicio a su existencia.

Me parece raro pero puedo reiterar casi en todos sus términos lo dicho cuando la Universidad cumplió su 25° Aniversario allá en 1996, y me encomendaron que en representación de los Docentes dijera unas palabras. Digo esto porque tengo la necesidad de empezar destacando que la historia es casi siempre la misma. Pareciera que la Argentina funciona como una rueda, pero sin avanzar, solo girando y repitiendo permanentemente los mismos errores y otros tantos fracasos y frustraciones. Pero será acaso que todos somos responsable de ello?

¹ Profesor Asociado, Facultad de Agronomía y Veterinaria, Universidad Nacional de Río Cuarto. jbusso@ayv.unrc.edu.ar

Muchos de los Alumnos que nos inscribimos en 1971, y comenzamos nuestros estudios de manera formal a principios del año 1972, traíamos -no como carga sino casi como mandato místico y utópico, con una importante carga ideológica pero con visiones diversas- los hechos históricos que nos precedían. Digo esto a los fines de reforzar la idea de que las razones de los dolores propios y ajenos son casi siempre las mismas y los actores también. De un lado el poder económico concentrado con todos sus cómplices y del otro los trabajadores y aquellos que nada tienen. Junto a los primeros muchas veces nuestra clase media termina siendo funcional a aquellas frustraciones nacionales.

Solo vale la pena mencionar a modo de ejemplo que en 1966 las causas del derrocamiento del entonces Presidente Illia fueron principalmente la anulación de los contratos petroleros firmados por Frondizi lo que provocó la ira del gobierno de Kennedy y de las empresas petroleras, y el intento de implementar aquella ley de medicamentos. También tuvo que ver el no envío de tropas a República Dominicana ya invadida por marines de EE.UU. Pero lo peor es que ello ocurrió en medio de la indiferencia de la ciudadanía. La idea del golpe, en ese entonces, era reclamada por sectores de la prensa conservadora y del poder económico,

Ya en ese periodo se instala la Doctrina de Seguridad Nacional con su primera experiencia en Brasil en el año 1964. Digo esto porque muchos de los argentinos y por supuesto miembros de nuestra comunidad universitaria los sufrimos en carne propia. Claro que hubo resistencia, solo nombrar el Cordobazo refleja lo que significó la unión de los trabajadores de diferentes orígenes políticos con los estudiantes, hecho que fue el preludio de la caída del responsable de uno de los periodos más nefastos para la educación pública universitaria, “la noche de los bastones largos”, el Dictador Onganía.

Por ello me voy a tomar la atribución, de hacer una breve descripción de mi propia historia que no es más que la de muchos de nosotros.

Alguna vez alguien dijo “que la memoria pasa por la cabeza y la nostalgia por el corazón”. La memoria puede ser un poco más fría, la nostalgia es habitualmente más caliente. Es probable que a lo mejor, en el fondo, sean la misma cosa.

Mi vida no se ha hecho ni continuará haciéndose de puros regalos, concesiones, aplausos, solo bienestar y todo hecho. Cada espacio lo tuve que conquistar con mi propio esfuerzo pero siempre apoyado por todos aquellos que me quieren o me han querido sin concesiones, y siempre lo hice bajo el influjo de mis propias convicciones y con la humildad necesaria para reconocer la discrepancia, buscando las coincidencias necesarias para aportar a dar respuestas a las necesidades de la mayoría. Esa no es solo mi historia, sino la de muchos.

Formo parte de esta Institución pública desde su propio nacimiento. Jamás podré olvidar aquel diciembre caliente de 1971 cuando con otro compañero vine, desde mi pequeño pero querido pueblo San Antonio de Litín (Cba.), a inscribirme como alumno con el sueño ser parte, alguna vez, de su primera promoción de Médicos Veterinarios.

No me resulta sencillo en este momento expresar con suficiente claridad y objetividad lo que significa, para quienes fuimos testigos desde la apertura de sus puertas, el devenir de la historia de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Y en esta historia, que no es poca, pero que siento profundamente, me permiten identificar “Un Antes”, “Un por Algo Será” y “Un Después (que es el hoy)”. Casi todo esto ya lo dije allá por el año 1996 cuando la UNRC cumplió sus 25 años de trayectoria. Parece mentira que sea casi igual que hoy – aquello aún tiene vigencia.

Mencioné UN ANTES caracterizado por un profundo sentido de compromiso y participación de todos los sectores de la comunidad universitaria, en forma entrelazada con la comunidad regional.

Es cierto que en ese marco nos sentimos involucrados en la necesidad de cumplir un rol claro y bien definido para dar las respuestas que la sociedad esperaba de uno de sus componentes: La Universidad.

Todo ese contexto se desarrolló en un ambiente donde a lo utópico, aunque místico lo considerábamos posible.

En otras palabras, como lo expresaba hace mucho tiempo un compañero, hoy parte de los 29 fusilados en aquella maldita cárcel de Córdoba, y de quien ya he hecho mención en otras oportunidades:

Nos sentíamos FELICES DE ESTAR CONDENADOS A VIVIR EN LIBERTAD

Fue una etapa de comprometida militancia. Así se fueron conformando los primeros grupos de trabajo, con la participación de muchos docentes de otras Universidades Nacionales y del extranjero y profesionales de la región.

Pero en plena etapa de consolidación académica nuestra universidad, al igual que toda la universidad pública argentina y el propio país, se vio inmersa en un trágico cono de sombras que reprimió, cercenó y destruyó grupos humanos de excelencia desviando perspectivas irrecuperables en el tiempo.

Nos quitaron la democracia

Generaron la sociedad del POR ALGO SERÁ, la Universidad sospechosa. Esta fue una época triste de las universidades nacionales y de la república toda.

Fue un tiempo donde existieron miserables que entregaron y destruyeron vidas, cegaron todas las libertades y comenzaron a diseñar, con complicidades explícitas de algunos sectores de la sociedad, el individualismo, la marginación de las acciones y actitudes solidarias, la pérdida de pertinencia tanto institucional como social, la marginación, la concentración de las riquezas y la profundización de la pobreza.

Y llega la Universidad del después o sea de hoy, que se encuentra incluida, como toda la sociedad, en una concepción ideológica de globalización y de sumisión a los poderes imperiales del mundo.

Esta concepción que pregona un eficienticismo fuertemente economicista, donde la excelencia se pregona al margen y con absoluta insensibilidad a las carencias sociales de la comunidad.

Debemos comprender de una vez por todas que esta universidad es de todos y no solo de aquellos que tienen acceso a ella.

Para que toda nuestra actividad sea fructífera es necesario mantener el respeto hacia el otro, una actitud tolerante, fidelidad a los propios valores, capacidad de escucharnos, convicción de que nadie puede arrogarse la verdad absoluta, ser receptivos aceptando el cuestionamiento de las propias posturas y razonabilidad en la argumentación.

Tenemos la obligación de debatir un proyecto de país donde la distribución de las riquezas sea más equitativa, es necesaria una Nación más inclusiva. Digamos basta al poder concentrador que sigue siendo el mismo desde hace décadas. Parecía que alguna luz se encendía en la última década pero de nuevo los mismos actores, siempre los mismos, se volvieron a adueñar de la patria, repitiendo otra vez el mismo comportamiento por parte de una importante porción de la sociedad. Cabe destacar que de nuevo estos hechos se dieron con la indiferencia de gran parte de la sociedad. Por ello en el marco del respeto a la democracia como el mejor método de convivencia con el que hoy podemos contar es que tenemos que apostar a construir entre todos, una sociedad mejor a partir de una Universidad mejor. No somos cada uno de nosotros, islas solitarias. Todo lo contrario. Tenemos la capacidad creativa suficiente, pero debemos unirnos en la esperanza de salir adelante y en la necesidad imperiosa de continuar creciendo.

La Universidad Nacional de Río Cuarto lo fue, y debe seguir siendo un instrumento cada vez más eficaz del progreso cultural de las personas y su pueblo, su investigación debe-

rá incluir el estudio de los grandes problemas que afectan la dignidad de la persona humana, promoviendo la justicia para todos, calidad de una vida mejor en lo personal y familiar, la protección de la naturaleza, la búsqueda de la paz y la estabilidad política, una distribución más equitativa de los recursos del planeta y nuevo contexto económico y político que sirva mejor a la comunidad humana local, regional, nacional y mundial.

Y si es necesario la Universidad Nacional de Río Cuarto deberá tener la valentía para expresar verdades incómodas, verdades que no halaguen la opinión pública, pero que sean necesarias para salvaguardar el bien auténtico del pueblo, no debe ser cobarde o vivir acomodada a los intereses solo de algunos o de algún sector en particular; todos seremos o nadie será nada.

Debemos jugarnos por la verdad y mostrar una franca, dinámica y poderosa energía moral, que haga subordinar las mezquindades, limitaciones, desaciertos o ideales trascendentes e impercederos para unos pocos en beneficio de las mayorías.

Se da en nosotros un conocimiento moral que se contrapone, que es distinto a nuestro interés y entre aquel conocimiento y nuestra voluntad no siempre encontramos ensemble, no siempre hay armonía, la conciencia de los valores éticos no deberá ser pervertida por aquellos intereses que sobrepongan lo individual a lo comunitario.

De la profundidad y compromiso de nuestra participación y entrega y de la certeza y rectitud de nuestras acciones, se desprenderá la verdadera dimensión de la Universidad que queremos, necesitamos y el pueblo de la nación reclama.

Para enfrentar con cierta probabilidad de éxito esta empresa, debemos admitir que es necesario reencontrarnos todos los miembros de la comunidad universitaria, dejando de lado los mezquinos intereses sectoriales, mucho más marcados en algunos de ellos, para lograr de esa manera una Institución pública plenamente comprometida con su pueblo y con su función sustantiva que es la formación de profesionales muy buenos pero fundamentalmente personas íntegras y dignas de ser los mejores representantes para que el pueblo de la Nación confíe plenamente en ellos.

Por ello, no debemos plantearnos los avances tecnológicos como el único camino que nos aproximará a dicha Universidad con cierta probabilidad de éxito, sino que debemos convencernos que el logro estará en manos de los hombres y su ilimitada creatividad.

Para que toda nuestra actividad sea fructífera es necesario mantener el respeto hacia el otro, una actitud tolerante, fidelidad a los propios valores, capacidad de escucharnos, convicción de que nadie puede arrogarse la verdad absoluta,

ser receptivos aceptando el cuestionamiento de las propias posturas y razonabilidad en la argumentación.

Tenemos la obligación de debatir un proyecto de país donde la distribución de las riquezas sea más equitativa, es necesaria una Nación más inclusiva. Digamos basta al poder concentrador que sigue siendo el mismo desde hace décadas.

42.

Y VOLVER a JUGAR

Gabriela Müller¹

*“La madurez del hombre es haber vuelto a encontrar
la seriedad
con que jugaba cuando era niño”
(Nietzsche)*

NO SE PELEARON mucho por hablar, más bien les generaba un poco de nervios. En realidad la mayoría me esquivaba. No estaban muy seguras de querer hacerlo. Se acomodaban el cabello como podían, ya que algunas aún lo tenían mojado. Quizás les hubiera gustado pintarse un poco, pero no daba la ocasión.

Al principio les faltaba el aire y se les entrecortaba la voz. Yo les decía que hablaran no más, que luego lo editaría y si había algún defecto nadie lo vería. En el fondo, me parece que deseaban poner en palabras la vivencia. Pero tenía un costo: decir una verdad conmoviente, tanto como regresar a la infancia - que a decir de Nietzsche- es la madurez de la vida. Las que pudieron se entregaron al reto. Igual todos tenían algo que decir. Estoy tan segura...

Ella se sentó en un banco debajo de un árbol luego de

¹ Profesora en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas. Actualmente Directora del Programa de Adultos Mayores (PEAM) de la Secretaría de Extensión y Desarrollo de la UNRC.

esperar con mediana ansiedad su turno. Ella sí quería. Mientras hablaba entrecruzaba los dedos, así como cuando un chico espera algo emocionante como un cuento o un regalo. Un par de veces interrumpió porque, espejada en su propio relato, entendió que era atravesada por esas experiencias originarias de los seres humanos en las que, vaya a saber cómo y porque, nos encontramos de vuelta como en el vientre materno y nos emociona la ausencia de peligro y de amenaza. Entonces, en la breve pausa, con las dos manos-como un niño- se escurría las lágrimas. Luego continuaba. Dijo que antes el verano era largo y caluroso. Y que a fines de noviembre faltaba mucho para abril. Meses de encierro esperando que comenzaran los talleres para arreglarse y salir del departamento.

Ahora es distinto, dijo. Pongo el despertador temprano (me parece mentira poner el despertador en el verano, acentuó). Lo pongo cerca de las 8, porque tomo algo y tengo que preparar mi mochila con la toalla y las cosas para la pileta y los criollitos y el mate para la merienda...decía con ansiedad como si estuviera viendo ese ritual de cada día excepcional. Y luego salgo a la mañana. Sí, en el verano salgo a la mañana y voy a la parada del colectivo. A veces me encuentro con alguna compañera y vamos juntas a la universidad. En la entrada principal - se refería a la guardia- nos espera una combi blanca, que dice UNRC, con alguno de los profes, que va y viene varias veces hasta que todos estamos allá, en el bajo. A mí me cambio la vida, dijo con la voz más alta, como si quisiera gritarlo. No tengo palabras para decir lo que me pasa al venir. Parece que voy todos los días a las sierras y tengo mis amigos y jugamos, sí... como chicos jugamos...

Luego... el viento hizo que su historia quedara así, como abrazada por un susurro que iba llevando las palabras hasta vaya a saber qué lugar, donde quedan guardadas cuando callan. Y estuvo bien que el viento las abrazara, porque estaba todo dicho, qué podía hacer falta?

Solo publiqué una pequeña parte de la entrevista en un breve video para difusión de la colonia porque no sólo era la intimidad de una mujer que iba a la colonia del PEAM, sino porque era la intimidad del hombre cuando regresa a su lugar propio que es donde es igual a sí mismo. Donde se desnuda del ropaje de los mandatos culturales y vuelve a jugar y a emocionarse cuando se delata gozoso por haberse vuelto a encontrar. Sí, y a veces tiene que esperar tantos años para que el goce acontezca.

Bueno, yo respeté hasta hoy, la voluntad del viento de guardarse esta historia. Hoy había que contar una historia de la universidad y a mí me parece que esta es una gran historia, por eso se la robé al susurrar de aquel viento de febrero de 2016, que la tenía abrazada amorosamente y la traigo a esta hoja de este libro. Porque creo que estas son las historias que dan sentido a los trámites, a los reglamentos, a las resoluciones, a las firmas y sellos, a los órganos de gobierno, a las gestiones,

a los registros y seguros y... que se yo cuantas cosas más. Estas son las historias que nos dicen que por estos lugares pasan vidas, deseos, esperanzas, sueños, encuentros y reencuentros con otros y con uno mismo. Estas son las historias de un detrás que, si algún sentido tiene la academia, es reconocerlo. Y luego que sigan los trámites: porque una señora puede poner el despertador en verano a las 8 de mañana.

43.

MIS VIVENCIAS

Gustavo Adolfo Zocco¹

Presentación

Este trabajo pretende transmitir mis vivencias como alumno fundador de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Inauguré su primer Ciclo académico en el año 1972 en el Colegio Nacional N°1 (hoy IPEM 231 Dr Lucero Kelly) y fui un testigo privilegiado de la Ceremonia Pública de Creación de la UNRC en la Plaza Gobernador Emilio Olmos de nuestra ciudad, el 1 de Mayo de 1971. Además, tengo la prerrogativa y el honor de haber sido alumno y docente de la Facultad de Ingeniería a lo largo de estos 45 años.

1. MIS VIVENCIAS

Corría el año 1971, yo tenía 21 años. Recuerdo que el 1 de Mayo, en un multitudinario acto realizado en la Plaza Gobernador Emilio Olmos y teniendo como marco el simbólico Palacio Municipal, ve la luz la Universidad Nacional de Río Cuarto, cuando en esa mañana, el locutor de LRA Radio

¹ ar Profesor de Metrología. Facultad de Ingeniería. gzocco@ing.unrc.edu.

Nacional y conjuntamente con LS 82 TV Canal 7 y la Cadena Nacional de Emisoras de radio y tv y en simultaneo con RAE (Radiodifusión Argentina al Exterior), da lectura a la Ley de Creación.

A continuación el Presidente de la Comisión Amigos de Río Cuarto, Ingeniero Alberto Emilio Lucchini, habla a la ciudad, a la región, al país y al mundo, como único orador en tal circunstancia sintetizando con claros conceptos la magnitud de este trascendental hecho y agradeciendo el apoyo de la ciudad y la región. Es de destacar que no hubo ningún otro discurso de ninguna autoridad nacional, ni local.

La Universidad es el corolario de una lucha de la comunidad riocuartense y de la zona para tener una casa de Altos Estudios Nacional. Representa la lucha y los sueños de personas de todas las edades, de todos los niveles socio-culturales, socio-económicos y socio-afectivos; es una germinación que se abre, donde la semilla que se sembró tiempo atrás -con el Instituto Superior de Ciencias y la Universidad del Centro (Instituto de Altos Estudios Agropecuarios), merced a la acción de unos visionarios y junto al Plan de Creación de Nuevas Universidades del Dr. Taquini- transformó a esta ciudad de alumnos emigrantes a otras latitudes provinciales, principalmente Córdoba, en ciudad universitaria donde confluían alumnos inmigrantes. Así, muchos no tenían necesidad de abandonar Río Cuarto para realizar los estudios universitarios en otras latitudes provinciales, transformándose la Villa de la Concepción en ciudad de inmigrantes en busca de coronar sus estudios universitarios, en busca abrirse paso en la vida.

Volviendo al acto del 1 de Mayo, afirmo que tuve una ubicación privilegiada, ¿Por qué? Porque junto a mis padres, hermano y otros familiares estábamos ubicados en la terraza de mi casa, en la calle General Paz al 600, desde donde observamos al entusiasta pueblo de Río Cuarto y de la región, principalmente a los estudiantes secundarios, los primarios y los alumnos de de la Universidad del Centro y del Instituto Superior de Ciencias, hacer oír nuestras voces, nuestra alegría; muchos, especialmente los más jóvenes, quizás no entendían, en ese momento, lo trascendental de este acto.

Existe otro hecho que quedó grabado en mi memoria, y es la fotografía que el diario La Nación de Buenos Aires publicó en su primera plana el 2 de Mayo de 1971 sobre este acto, ya que los periodistas y el fotógrafo del matutino porteño le pidieron permiso a mis padres para tomar la foto desde nuestra terraza.

También hay una fotografía (figural) de la época tomada desde la Municipalidad hacia la explanada de la plaza donde aparezco con mis padres y hermano junto a una bandera Argentina en la terraza de mi casa en cuya planta baja funcionó por más de 100 años el negocio de Joyería Relojería, que fundó mi bisabuelo en 1889. Además, por la televisión de

noticieros locales y nacionales apareció esta misma imagen un poco más acá, en 2014, para el Día de la Ciudad; en el frente de ese solar donde funcionó el negocio con nombre de fantasía “Joyería Zocco” el Honorable Concejo Deliberante de la Municipalidad de Río Cuarto a pedido de la Sociedad Italiana de Socorros Mutuos Porta Pía, hizo colocar una placa en reconocimiento a mi bisabuelo Cirino Zocco venido de su Catania, provincia de Sicilia (Italia) natal, que fundó también una familia de la que soy parte (la cuarta generación) y que está ya presente en la quinta generación.

Pero está vivo en mí otro hecho vinculante entre la universidad, la sociedad y mi familia; entre la universidad y yo. Mi bisabuelo fue un eximio joyero- orfebre, que plasmó con ductilidad innata joyas de metales y piedras preciosas utilizando el oro, el platino y la plata además piezas de platería criolla (rastras, facones, bombillas, mates) y todo lo atinente a la platería de campaña que vestía de oro y plata al gaucho y su inseparable compañero, el caballo. Y en este menester, necesitó medir con precisión; también uno de los parámetros metroológicos importantes como el tiempo, se medían con esos aparatos, en la época, mecánicos: los relojes, que comercializó y arregló. Los relojes patrones de tiempo, estuvieron vinculados a mi bisabuelo, a mi abuelo (relojero Cronometrista formado en uno de los mejores talleres del ramo de Buenos Aires) , a mis padres y a mí que, en cierta manera, a través de la UNRC, me permitió seguir vinculado a la medición no solo del tiempo sino de múltiples parámetros que hacen a la Metrología, y que diariamente manejo en el Laboratorio de Metrología, en la Facultad de Ingeniería, y donde justamente uno de los parámetros fundamentales es el tiempo.

Hace treinta y dos años que dejé de vivir en esa casona de la calle General Paz, pero casi todos los días cruzo por la Plaza Olmos -para mí el barrio de mi infancia y juventud- y está presente esa casona, mi casa ,ese pedazo de historia familiar, comercial y ciudadana que forma parte, en mi memoria, del hecho transcendental del que fui testigo junto con muchas otras personas: el nacimiento de la UNRC, para mí entrelazados indisolublemente con mi familia porque el Ingeniero Alberto E. Lucchini Presidente de la Comisión Amigos de Río Cuarto, de la Comisión Pro-Universidad, era primo de mi padre José C. Zocco Lucchini

Una perla más: La primera sede que tuvo el Rectorado de la UNRC funcionó en una de las oficinas del Palacio Municipal, hoy denominado con el nombre de uno de los Intendentes paradigmáticos de la Villa de la Concepción del Río Cuarto, el Procurador y Maestro Don Vicente Mógica, por supuesto (cliente de mi abuelo).Y el primer rector organizador de la UNRC, el Dr. Sadí Ubaldo Rifé, fue cliente del establecimiento comercial que fundó mi bisabuelo y que subsistió durante 105 años.

Por otra parte, recuerdo que la inauguración del primer ciclo académico de la UNRC se realizó en el Salón de Actos del Colegio Nacional N°1 (hoy IPEM 231 Dr. Lucero Kelly) en un ya lejano año 1972. Hubo los consabidos discursos, pero lo más importante, es que recibimos los alumnos que ingresaban al primer ciclo como los provenientes de la Universidad del Centro (Instituto de Altos Estudios Agropecuarios), en mi caso de la Facultad de Ingeniería Agromecánica de esa institución privada, un pequeño diploma que certificaba esta situación firmado por las autoridades de la flamante Casa de Altos Estudios Nacional.

Son vivencias que están en mi memoria, ahora que tengo casi 66 años, 5 años los viví como alumno del Departamento de Tecnología e Industria, luego en la Facultad de Ingeniería como Docente de la misma, sumando cuarenta años vividos, formando generaciones de profesionales de la ingeniería, pero por sobre todo, buenas personas.

Y quiero agradecer al Altísimo por permitirme haber podido llegar hasta aquí, a mis Padres, a mis condiscípulos, a la Sociedad que me proporcionó la posibilidad de formarme, a mis profesores, a mi familia. Muy especialmente estoy agradecido por poder devolver a la comunidad, de alguna manera, algo de lo mucho que me brindó, tratando de formar profesionales de bien, ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos. Gracias a la UNRC por permitirme Creer , Crear y Crecer siempre.



Figura 1: Fotografía Fundación de la UNRC – Plaza Olmos

44.

Caminando

Maximiliano José Zocco¹

Presentación

El texto que se encuentra a continuación hablará de mi vida universitaria como alumno de dicho establecimiento, de mis sentimientos, recuerdos y anécdotas; sobre mi caminar por dicho establecimiento. Es decir se presentará la visión de un alumno que se nutrió y se forjó gracias a esta universidad.

Caminando

Caminando comencé mi historia por la Universidad Nacional de Río Cuarto; ese primer caminar con más miedos que certezas, pero caminando al fin. Recuerdo de acompañar a mi hermana en su comienzo de la vida universitaria, viéndola quedarse en el campus universitario y pensando que yo un año más tarde estaría en ese mismo lugar. Recuerdo mis dudas sobre qué carrera elegir, recuerdo que con el consejo de mis padres fui hablar con un viejo conocido, un profesor de la universidad, el reciente fallecido Profesor Jorge Obre-

¹ Ex alumno de la FI de la UNRC, fotógrafo profesional . maxizocco@gmail.com

gon quien me mostró una carrera muy nueva que estaba en la Universidad, la carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones y allí fue donde empecé a caminar por la universidad en un ya lejano año 2005. Primero con el cursillo de ingreso y luego con la cursada de las primeras materias; era para mí un mundo nuevo, un mundo diferente, un mundo lleno de historias que día a día iban transcurriendo; largas horas dentro de un aula, donde el conocimiento se iba asimilando, pero también donde se iba conociendo personas, desde compañeros del aula, profesores hasta extraños que te cruzabas por algún rincón de esta gran universidad. Nunca voy a olvidar unas palabras de un Profesor, Gabriel Paisio, que nos dijo chicos venir a estudiar acá es una excusa, y muy buena excusa, lo importante de acá es que un día cuando ya no nos veamos, nos crucemos y nos saludemos como amigos, porque en fin acá no solo venimos a construirnos intelectualmente, sino a formarnos también como personas. Ejemplares palabras que siempre quedaron grabadas en mi memoria y en mi corazón.

Cómo olvidar las comidas en el comedor universitario, las horas de lectura en la biblioteca y esperar para tomar el colectivo, muchas veces de noche, con frío, con calor, siempre ahí presente en la casa de altos estudios.

Mi caminar continuó por esta universidad, pero ya no en la Ingeniería, mi camino allá por el año 2006 tomó otro rumbo y, si como de coordenadas se tratase, me ubiqué en la Inolvidable carrera de geología, una carrera que me marcó como persona, una carrera donde viví y aprendí muchas cosas.

Primero voy a mencionar los viajes, viajes inolvidables, llenos de anécdotas, llenos de momentos únicos, esta carrera me permitió conocer lugares que nunca había ido y a su vez hacer cosas únicas en ellos, como por mencionar algunos puedo citar, travesías en lancha por el Paraná, visitar las cataratas del Iguazú, recolectar fósiles por Puerto Madryn, entrar a una mina de hierro en Sierra Grande y adentrarnos a más de 400 metros bajo tierra, hasta pasar una noche en un pueblito enclavado en el medio de la Patagonia como lo es Paso del Indio. Y cuántos sitios más que en mi mente siempre estarán presentes.

Además de los viajes esta carrera me permitió descubrir cómo era rendir un final en la universidad, esa experiencia llena de nervios pero también llena de alegrías, experiencias enriquecedoras para la vida futura.

Muchos años transcurrí en esa carrera, años llenos de historias, de vivencias, de experiencias, llenos de vida... pero como toda historia tiene un final, quizás mi final no fue el más feliz de todos, ni tampoco el que yo esperaba, porque mi caminar por la vida universitaria terminó allá por el año 2013 cuando decidí dejar la carrera, ya que mi vida tomó otro rumbo y ya no sentía la pasión que sentía por estudiar, quería vivir otras cosas de la vida. En los años que subsiguieron pasé por

otras carreras en otras universidades, pero ninguna, me dejó la marca que me dejó esta hermosa UNRC.

Los años pasaron y volví a pisar esta universidad solo para ayudar a mi papá el Ingeniero Gustavo Zocco en el dictado de sus cursos y en el programa de radio universidad *Hay Que Tomar Medidas* como musicalizador. También seguí mi camino como fotógrafo y cosas de la vida, del destino o de Dios, hace pocos tiempo estuve fotografiando la colación número 250 de esta universidad mi universidad, la universidad que me enseñó a ser alguien en la vida, que me enseñó que para obtener una meta hay que luchar con todas las fuerzas que seguro si le pones voluntad y perseverancia la cumplís, porque siempre está presente la esperanza, ese valor que nos da la fuerza para conseguir lo imposible. Porque si tenemos un sueño, aunque parezca lejano un día lo conseguiremos. Quizás yo no cumplí mi sueño en mi vida universitaria, porque no me llevé un título, pero sí me lleve muchas cosas que valen más que un título en un papel, me llevé amigos, me llevé experiencia, me llevé vivencias, me llevé el amor brindado por esta UNRC, que siempre estará presente en mi corazón porque por muchos años formó parte de mi vida, fue mi vida y será inolvidable.

Y como dice Diego Torres: “hay que comprarle un traje nuevo a nuestros sueños”, los míos ya lo tienen, por lo que siempre seguiré caminando. Caminando hacia donde los sueños me lleven y quien dice que algún día vuelva a pasar por mi querida UNRC.

45.

Intento

Manuela Centeno¹

Sandra Valdez NO está convencida de ir a las clases de mediación gratuitas que su amiga Virginia le recomendó. Le explicó que el yoga abre otros niveles de consciencia y le aseguró que gracias a eso pudo salir adelante y aceptar su separación.

—Inhalo lento y profundo, exhalo despacio, saco todo el aire de mis pulmones. Relajo los músculos de mi cuerpo mientras que quieto la respiración y me conecto con esa energía que me compone. Visualizamos una esfera de luz azul que cae sobre nosotros, nos traspasa y nos recorre por dentro. Esa luz sanadora va a trabajar sobre nuestros centros energéticos, estimulándolos. Sientan esa energía. Vamos a intentar detener los pensamientos repitiendo el mantra OM, que quiere decir “yo soy eso”.

Una “O” grave y potente sale de las cuerdas vocales de la profesora y retumba en la sala.

—Inhalo y cuando exhalo repito el mantra
OOOOOMMMMMM.

Sandra abre un ojo y ve a sus compañeras sentadas

¹ Profesora en Francés, egresada de la UNRC en 2002; escritora de varios títulos, entre ellos el libro ‘La intérprete’. Actualmente se desempeña como Coordinadora del área de literatura de la Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad de Río Cuarto. Prov. de Córdoba.

en posición de loto. Cierra ese ojo, intenta concentrarse y repite el mantra con desgano mientras piensa en la frase “yo soy eso”. En los siguientes “OM” cobra fuerza y siente que está expulsando algo desde adentro. “Yo soy eso” piensa y se imagina diciéndole a su ex “yo soy eso que nunca pudiste ver” “yo soy eso” OOOMMM “Yo soy eso” “tengo mi mundo interior, tengo sentimientos y tengo derechos” “Yo soy eso que nunca viste” Y el “OM” de Sandra se vuelve un grito que se propaga por sala como el aullido de un animal convaleciente.

En ese momento la calma de la clase se ve interrumpida por el sonido incesante de la alarma de un auto. La profesora mira por la ventana, la abre, saca la cabeza afuera y grita:

—¡No se lo lleven! ¡Es mío!

Las mujeres se ponen de pie, caminan hasta las ventanas que dan a la calle y pegan la nariz en el vidrio: la grúa se está por llevar el auto de la profesora y no habrá energía divina que cambie eso.

—¡La pucha! ¡Es culpa de estos hijos de su madre que pintan de amarillo la mitad de la cuadra! —dice la profesora y sale de la sala pegando un portazo.

A Sandra no le gustó escuchar esas palabras de la boca de su “maestra espiritual”. Agarra su bolso, baja las escaleras y sale del edificio.

El instituto de yoga está ubicado en el centro, a ella no le queda cómodo ese lugar pero se lo recomendó Virginia que asegura estar en “su mejor momento” “plena”.

Lo bueno de que tu ex te deje sin auto y sin plata es que no tenés que estar dando vueltas media hora para conseguir estacionamiento, piensa Sandra. El centro de Río Cuarto es un caos y encima hay cortes de calles por el bacheo; los embotellamientos dan paso a los bocinazos y estos a las peleas. Ahora Sandra se siente una privilegiada por andar a pie y por poder redescubrir la ciudad desde distintos ángulos.

Sandra Valdez camina doce cuadras hacia el Este de la ciudad. A pocas cuadras de su casa se encuentra con la verdulera que está sentada en el banco de la vereda de cara al sol con los ojos cerrados. Sandra se pregunta si Susy estaría meditando, porque tiene un semblante extraordinario.

—Sandrita, vení sentate un rato.

Sandra la admira, le tiene una envidia sana. Susy tiene su edad, tres hijos y es viuda. Heredó la verdulería de su mamá y ahora se las rebusca con eso, y la tipa es feliz. Siempre con una sonrisa, cantando encima de los cuartetos que pasan en la radio. Pensar que durante todo el secundario caminaban juntas por la calle Moreno hasta llegar al colegio Normal y que hablaban del futuro. Susy quería ser doctora y Sandra soñaba ser embajadora argentina en Francia. Ahora las dos están sen-

tadas sintiendo la tibieza del sol de otoño y las dos están solas, como en aquella época. A Sandra se le cruza la idea de que Susy es feliz porque es viuda y busca en su memoria el día del velorio de Juan. ¿Ella estaba triste? No, no lloró ese día. Bueno, tal vez para que sus hijos no la viesan mal. Sus hijos tampoco lloraban.

—Che, Susy... ¿Vos lo extrañas a Juan?

Susy mira a Sandra a los ojos y le sonrío:

—¿Vos pensás que yo puedo extrañar a un tipo que me cagó a palos durante diez años?

Sandra agacha la cabeza y no dice nada. Susy se pone a cantar un tema:

*Poco a poco, paso a paso...
nos fuimos alejando.
Como el agua se hace hielo,
nos congelamos.
No fuimos capaces de comportarnos
como seres humanos.
Fuimos salvajes y animales,
hasta que nos matamos.*

Sandra mira la hora y se pone de pie.

—Es Intento de Ulises Bueno —dice Susy y sonrío.

Sandra mira esa expresión de alegría y piensa que tal vez ella debería escuchar un poco más de música.

—Me voy a buscar las nenas al colegio.

—Esperá que te doy algo para que te llesves —Susy entra a la verdulería y agarra una bolsa con frutas y verduras— Te lo anoto.

Sandra agarra la bolsa mientras le da un beso a Susy. Sigue caminando, y cuando llega a la esquina, el panadero sale apurado para saludarla con un “buen día y que Dios te bendiga”. Pasa por la iglesia, la misma donde se casó, y piensa en todo lo que pudo haber emprendido durante esos quince años de sometimiento. Podría haber ido a España con Fernanda a hacer ese posgrado.

Suena el celular. Se sobresalta, busca el teléfono en el bolso mientras piensa que no es su ex quien la llama para controlarla. Quien quiera hablar con ella que vuelva a llamar, piensa. Espera que sea su abogado que le diga que ya tiene fecha de audiencia para fijar la cuota de alimentos. El celular vuelve a sonar y en la pantalla ve un número desconocido. Atiende con temor.

—Sandra, soy Estela, la directora del Departamento de Literatura de la Universidad. Te llamo para avisarte que hay un concurso para cubrir un full time en la cátedra de literatura extranjera. Te aseguro que con tu curriculum, tenés grandes

posibilidades de ganarlo.

Sandra se queda parada frente a la estatua de la virgen de Fátima. No puede articular palabra, la euforia la paraliza como alguna vez lo hizo el miedo. Ahora siente que su vida puede cambiar, se da cuenta que a los cuarenta años tiene una vida por delante, que todavía puede soñar, que puede imaginar ser quien quiera ser porque, ahora, es libre.

Sandra Valdez le tira un beso a la pasada a la virgen de Fátima y agiliza la marcha para llegar rápido a su casa, prender la computadora y ver el mail de la convocatoria para cubrir el cargo de literatura extranjera. En esas tres cuadras se le llenan los ojos de lágrimas y una energía poderosa le recorre el cuerpo. La idea de volver a la universidad la llena esperanza, no sólo por el tema económico; significa mucho más que eso: esta es la oportunidad para recuperar su universo, para volver a Ser.

Cuando llega a su casa, sube las escaleras, entra al escritorio repleto de libros y apuntes viejos, prende esa computadora que parece una carreta y piensa que con el primer sueldo se va a comprar una notebook. Mientras que el CPU arranca se va sacando la ropa para ir ganando tiempo. Ingres a “conectar con la red de Wi-Fi” y como sabe que tarda unos cinco minutos en detectarla, va hasta el baño para ducharse.

Acerca la cara al espejo y se pasa el índice por las líneas de expresión que rodean su boca. Su piel luce joven aunque esas manchas de sol sobre su tez blanca le opacan un poco el rostro. Su pelo castaño todavía no conoce las canas. La panza sigue como antes de haber tenido a los chicos, las lolas más caídas, si, lo reconoce. Sandra gira levemente el cuerpo y se pone en punta de pie para mirarse la cola, entonces ve la cicatriz que le atraviesa la espalda. “No es nada” “una pavada” se dice como cuando le susurraba él después de haberla estampado contra el ventanal del living. Sandra recuerda el dolor de los vidrios incrustados en su espalda y se toca la cicatriz que ya está blanca, y en ese momento se da cuenta que ya no la siente. Ya no queda dolor.

Vuelve a observar su rostro en el espejo y recuerda la sonrisa de Susy. Sale del baño, va hasta la habitación y prende el equipo de música. Va a cantar “Je ne regrette rien” de Edith Piaf, el gorrión de Paris. Y entona las primeras estrofas:

Non, rien de rien, non, je ne regrette rien.

Ni le bien qu'on m'a fait, ni le mal. Tout ca m'est bien egal

No, nada de nada. No lamento nada. Ni el bien, ni el mal que me han hecho. Todo me da igual, canta pero su rostro sigue de piedra porque ella si lamenta todo lo que le pasó y no le da lo mismo, no le da lo mismo, piensa y vuelve a la habitación para cambiar el CD por la radio que escucha Susy. A Sandra le gusta el jazz pero ahora quiere cantar esos cuartetos

alegres y ser feliz como la verdulera. Sube el volumen. Se mete bajo la ducha y mientras se pasa la esponja vegetal por el cuerpo comienza a bailar y a pensar en cuando tome el ómnibus hasta la universidad, se rencuente con sus colegas y vuelva a ser profesora en su añorada universidad.

Sale del baño y se elige una pollera entallada hasta las rodillas y una camisa. Se pone unos tacos altos, se maquilla y deja que su pelo largo y lacio le enmarcarle la cara. Va hasta la computadora y se encuentra, como tantas veces, que no hay señal. Entonces piensa que además de comprarse una portátil, también va a cambiar el Nokia 1100 por uno de esos táctiles con internet. Flor, su amiga de la rotonda para allá, siempre la cargaba porque andaba con ese celular “de morondanga”.

Desde su nueva casa, Sandra tiene catorce cuadras hasta el colegio. No puede pagar taxi, ni transporte pero por suerte pasa un ómnibus por la esquina que la deja a la vuelta.

A Sandra le gusta el ómnibus, siempre disfrutó del trayecto que hacía desde la casa de su madre hasta la universidad. Aprovechaba a estudiar, a leer, o a mirar la ciudad. Cuantas cosas recuperó desde que su ex le prohibió la entrada al country cuando se enteró que ella le había contado al médico de la familia sobre el incidente de la rotura del vidrio del living. Recuperó sus amigas del barrio, sus caminatas por la plaza, los viajes en ómnibus, los libros, el tiempo, la música, los olores, su ritmo, su cama, su capacidad de discernimiento. Y sobre todo, las ganas de respirar, piensa Sandra cuando baja del ómnibus y siente el aire fresco en su cara. Camina relajada hacia el colegio hasta que un bocinazo la sobresalta. Voltea para ver quién es:

—¡Sandy, gorda! —grita Flor—. Subí que te alcanzo.

Sandra sube de mala gana; hace varios meses que intenta evitar a Flor porque cada vez que se la cruza quiere sacarle algo sobre su situación.

—Gorda, estás hermosa hoy. ¿Qué te pasó que cambiaste el jogging por el *prêt-à-porter*? Vos andás en algo. ¿Conociste a un tipo?

Sandra le mira las uñas esculpidas sobre el cuero del volante y automáticamente esconde las suyas.

—Me voy a presentar a un trabajo.

—Noooo ¡Dios mío! ¡Qué bajón! ¡Pensá que vos no necesitás trabajar! Él tiene que mantener tu nivel de vida y además, está la división de bienes...

Sandra agita la cabeza, se acomoda el pelo y en ese momento Flor dirige su infrarrojo a las manos de Sandy.

—¿No me vas a decir que estás sin empleada doméstica? Vos no podés seguir así gorda —estaciona en doble fila frente al colegio—. En el club estuvimos pensando mucho en

vos y todas creemos que deberías repensar tu actitud. Estamos seguras de que él te ama y no quiere perderte pero, vos, vos tenés que poner de tu parte.

—Por mí no se preocupen, estoy muy bien. Te digo una cosa: la felicidad está dentro de uno — Sandra pronuncia esas palabras con placer mientras Flor la escucha estupefacta.

—Bueno, bueno, bajate.

Sandra se baja a buscar a sus hijos y automáticamente percibe la mirada de las otras mamás sobre ella: este año es diferente, ahora la saludan desde lejos con la mano bien alta y una expresión de compasión en el rostro, como si su estado fuese contagioso.

Sandra deja a las nenas en la casa de su mamá y camina hasta la calle Buenos Aires para tomar el ómnibus. Cuando llega a la parada mira a los estudiantes sentados en la vereda y a los que están apoyados en la pared.

—Disculpame ¿pasó el ocho? —le pregunta Sandra a un chico con mochila y boina.

—Hace 20 minutos que lo esperamos... —dice con una sonrisa.

Se adaptan a todo, piensa y repasa con la mirada a los estudiantes que están concentrados en un libro, en el celular o en la música que escuchan. Tal vez ella debería intentar entrar en la dimensión de esos chicos para volver a disfrutar de la vida. ¿Cómo hacerlo? Se pregunta mientras camina hacia el cordón de la vereda y mira hacia el horizonte ahora enmarcado por edificios. Ve un cartel luminosos con un ocho rojo y se pone contenta al descubrir que lo puede distinguir a la distancia. Sandra sube a la vereda e intenta ponerse en la cola pero un chico le dice: pase usted primer primero. El chofer le susurra: buen día, qué elegancia. Lindo hombre pero se podría haber guardado el piropo y sería más interesante. Camina unos pasos y automáticamente sus ojos se dirigen hacia una dentadura blanca. La jovencita de ojos café le sonríe también con la mirada y levanta las cejas para avisarle “acá hay lugar”. Sandra capta la señal, se acerca y se sienta, justo detrás del chofer.

—Hola, soy Magda.

—Sandra ¿Vas a la universidad? —dice y ve un libro abierto sobre las piernas de la chica.

—Sí, hoy tengo examen ¿Y usted?

—Soy Sandy —se sonríe—. Voy a concursar. Soy profesora de lengua —dice y cuando levanta la vista ve que el chofer le guiña el ojo por el espejo retrovisor.

—A mí me gusta mucho leer. ¡Poné más fuerte Fedee!
—le grita la chica al chofer.

Suena un bandoneón, el violín y el piano. Sandra se

estremece con la música que le recuerda a su abuelo. Magda susurra la letra:

*Se va la vida...
se va y no vuelve.*

—¿Te gusta el tango? —pregunta la chica.

—Me gustaba...—dice y de repente el recuerdo de su abuelo enseñándole a bailar se vuelve tan cercano que la deja sin palabras.

—Soy profesora de tango. Te invito a una clase hoy a las cinco en el aula de arte.

Sandra asiente con un movimiento involuntario mientras siente el olor a colonia, las manos ásperas que la sostienen y el pecho amplio que la abarca. Desde que perdió a su abuelo nunca más volvió a bailar con nadie.

Sandra mira la dentadura de la chica e intenta copiar ese gesto con la boca y, aunque le cueste, está segura que logrará en poco tiempo sonreír como ella.

—Bueno, voy a repasar —dice la chica y fija la vista en el libro.

Sandra mira hacia afuera. Las veredas siguen rotas en esa zona, no como en el centro que hay veredas nuevas y calles angostas. Gracias a eso, es imposible transitar en auto; deberían hacer el centro peatonal, piensa Sandra.

Dos cuadras antes de llegar a la plaza Roca el ómnibus se detiene, se escuchan bocinazos y gritos. Unos minutos de demora por el embotellamiento. Sandra calcula que antes, cuando ella era estudiante, su recorrido era de cuarenta minutos hasta la universidad, ahora debería pensar en una hora de trayecto, una hora donde podría aprovechar a hacer la comida, lavar la ropa, hacer las compras. Pero todo eso ya lo hizo en el pasado y es tiempo que esa hora de viaje la dedique a leer, a escuchar música o a contemplar el paisaje urbano.

Banda Norte se transformó en un pueblo aparte, tiene vida propia. La gente parece más feliz, piensa Sandra cuando ve un señor paseando a su perro, dos estudiantes tomando mates afuera con la puerta abierta de la casa y una señora barriendo la vereda. Debe ser el oxígeno de las plantas del Parque Sarmiento, debe ser porque las calles son anchas, hay pocos edificios y desde cualquier punto donde uno se para se ve un horizonte.

Sandra quiere a su ciudad como si hubiese nacido en ella. Aunque varias veces tuvo que dejarla siempre pensó en volver para que sus hijos estudiaran en la universidad, en la Nacional. Y recuerda las eternas peleas con su ex sobre la educación pública y sobre las posibilidades que la universidad de Rio Cuarto les ofrece a tantos jóvenes.

Sandra ve los edificios de la universidad y automáticamente se pone de pie, como cuando era alumna y quería salir corriendo a clases, pero cuando toma consciencia que faltan varios metros para llegar a la parada, se vuelve a sentar. Magda le recuerda que la espera a las cinco en la clase de tango. Le da un beso y le dice que le encantó conocerla. Sandra se queda sentada por unos instantes pensando adonde tiene que ir. ¿Recuerda el camino hacia el departamento de Lengua? Aunque el tiempo haya pasado nunca olvidará su vida de estudiante, sus almuerzos bajo los árboles y, los días de frío, las lecturas en la biblioteca.

Quiere hacer el mismo recorrido: entrar a la biblioteca para llevarse un libro, comprar un yogurt de durazno en el comedor y pasar por bedelía. Pero mira el reloj y apura la marcha mientras piensa que muy pronto recuperará aquella anhelada rutina.

Cuando llega al cubículo toca la puerta y una señora la atiende: de pelo rubio brillante, alta y delgada.

—¡Sandy! ¡Qué alegría verte! Pasá... —le dice la señora mientras le da un abrazo.

A Sandra esa voz le resulta familiar y su mente comienza a viajar hacia el pasado.

—¿Hace cuanto no nos veíamos? —dice la señora y se saca los lentes.

Sandra descubre que esa mujer es Fernanda: el mejor promedio de la carrera.

—¿Diecisiete años?

—La última vez fue cuando me fuiste a despedir a la terminal.

—¡Cuando te fuiste a hacer el posgrado a Madrid!

—Lo terminé y me fui a cumplir nuestro sueño: el doctorado en la Sorbona —dice Fernanda con los ojos llenos de luz.

—¡Qué maravilla! Sueño cumplido —Sandra le entrega su curriculum que no tiene doctorado y siente ganas de abrazarla.

—Me dijeron que te separaste.

Sandra asiente.

—¿Y vos Ferchu? ¿Te casaste?

—Vivo con mi mamá...—dice y se acerca para darle un abrazo a Sandy.

Sandra respira aire fresco: su pasado era apenas una porción de su vida. Lo vivido traería como las olas del mar una corriente de recuerdos que jugaran con su pelo y después la

dejaran en paz.

Fernanda la invita a tomar un café y durante una hora charlan de París. Sandra se siente a gusto en el cubículo saludando a las demás colegas que entran y salen apuradas. Fernanda le dice que necesitan a alguien como ella para cubrir esa vacante y que está segura de que ganaría el concurso.

Se despiden y Sandra mira el reloj: las cinco y cuarto. Camina bajo el sol. Sus zapatos hacen crujir las hojas. Mira hacia adelante y ve a un grupo de estudiantes sentados en el césped tomando mate, más lejos una chica estudiando; Sandy se queda observándola y mientras lo hace piensa en que no desea estar en otro lugar, que quiere recuperar aquellos años de felicidad. Escucha una música lejana, mira hacia la derecha y ve un aula pintada de diferentes colores. Cuando se acerca, respira profundo, se apoya contra la pared, cierra los ojos y siente la voz inconfundible de Troilo entonando *“Solo se quiere una vez”* y espera para cantar la estrofa donde cita los versos de Rubén Darío:

Juventud, divino tesoro/ ya te vas para no volver/ cuando quiero llorar no lloro/ y a veces lloro sin querer.

Abre los ojos camina hasta la venta y ve a unas parejas bailando. Aguza la vista en una mujer y admira la destreza sobre sus tacos altos. El hombre la sostiene como a la hoja de un libro que uno no quiere terminar: una vuelta, una caricia, ese olor inconfundible y se acerca el final. El corazón que late aunque te toque cambiar, piensa Sandra y se da cuenta que podría escribir tranquilamente la letra de una canción. Cuando la mujer gira Sandra le ve la cara; no puede creer que esa mujer es Mari, la compañera de Alejo Ledesma que vivía en las residencias. Mira a su alrededor, ve los edificios nuevos ¿Cómo pudo haber estado tanto tiempo alejada de ese universo que la compone y la completa? Vuelve a mirar a Mari que sonríe. Respira profundo se acerca, abre la puerta y siente que pasa a otra dimensión.

46.

MATILDE

Joaquín Vázquez¹

SON VARIAS LAS historias que circulan en torno a ella. Algunas ubican el origen de su demencia en el fondo del Barrio Alberdi, donde al parecer vivía con su hijita, a la que encontró muerta en la cama. Otras dicen que sus hijos, todos varones, la abandonaron por turno al llegar a la adultez y por eso enloqueció, de tristeza y soledad. Nadie habla de maridos. Se ignora su edad, pero se la ve muy vieja. Suele ser vista en el centro, rengueando al cruzar las calles y vestida con ropa muy sucia: una bombacha de gaucho que abandonó el matiz verde para acercarse al gris tiznado; varias remeras desbocadas, puestas una sobre las otras; una montaña de tres gorras sobre su cabeza y las infaltables alpargatas negras, usadas como chancletas.

Sólo se toma colectivos que la llevan a la Universidad. Cuando sube a ellos la gente trata de alejarse, porque el olor que la acompaña es de orina vieja, de semanas sin baño. Pero no le importa. Se sienta en un asiento individual, bien cerca del conductor y, sin soltar su bolsa de Rosetti, observa con mirada ausente la ciudad en movimiento.

¹ Licenciado en Filosofía. Docente del Dpto. de Filosofía de la FCH de la UNRC.

A pesar de que almuerza todos los días de semana en el comedor universitario no hay quien sepa qué hace durante las noches y los fines de semana. Se comenta que cada tanto duerme en lo que queda del bosque nativo del bajo de la Uni. La imagino bajo un árbol tendida boca arriba con la costumbre del hambre en el frío de sus noches sin cena. O mejor, abriendo los ojos a la luminosidad del sol matutino que se filtra entre el follaje, acompañada por el calor de algunos perros ocasionales.

Cuando pasa con su bandeja metálica vacía y se saltea toda la cola de estudiantes famélicos, los trabajadores del comedor le hacen chistes que la enojan. “Matilde” de acá, “Matilde” de allá y sus palabras que se ovillan en una tonada serrana de voz muy aguda: “Que no me iamo Matilde. Mi nombre es María”. Y desde su baja estatura lanza miradas de odio profundo a esos hombres, que entre broma y broma le sirven su comida y fingen no verla cuando se roba una botella de Coca de las heladeras que están tras las cajas. “¿Así que sos María?”, insisten, y ella se aleja con un farfuleo inaudible, del que pueden esperarse algunas maldiciones.

Cuando se terminan los turnos y la masa de docentes, becarios y estudiantes vuelve a las aulas, a los cubículos o laboratorios, se adueña del comedor y despliega su voluntad de orden. Deambula de una punta a la otra levantando sillas que terminan con el respaldo sobre las cabeceras de las mesas largas. Si por casualidad alguna queda habitada, se convierte en vate y narra a su público largas sagas de personajes que nadie a excepción de ella conoce.

Matilde, con los extremos curvos, artríticos, de sus dedos arrugados, sostiene un cigarrillo entre las uñas amarillentas, los ojos de un celeste rabioso y la boca con pocos dientes, me cuenta en el recuerdo que, hacia el sur, hace no muchos años, doce reyes reinaron en doce castillos, que su hija murió y pregunta si sé lo que es eso. Me dice ‘mhijo’. “¿Sabe, mhijo, lo que es eso?”.

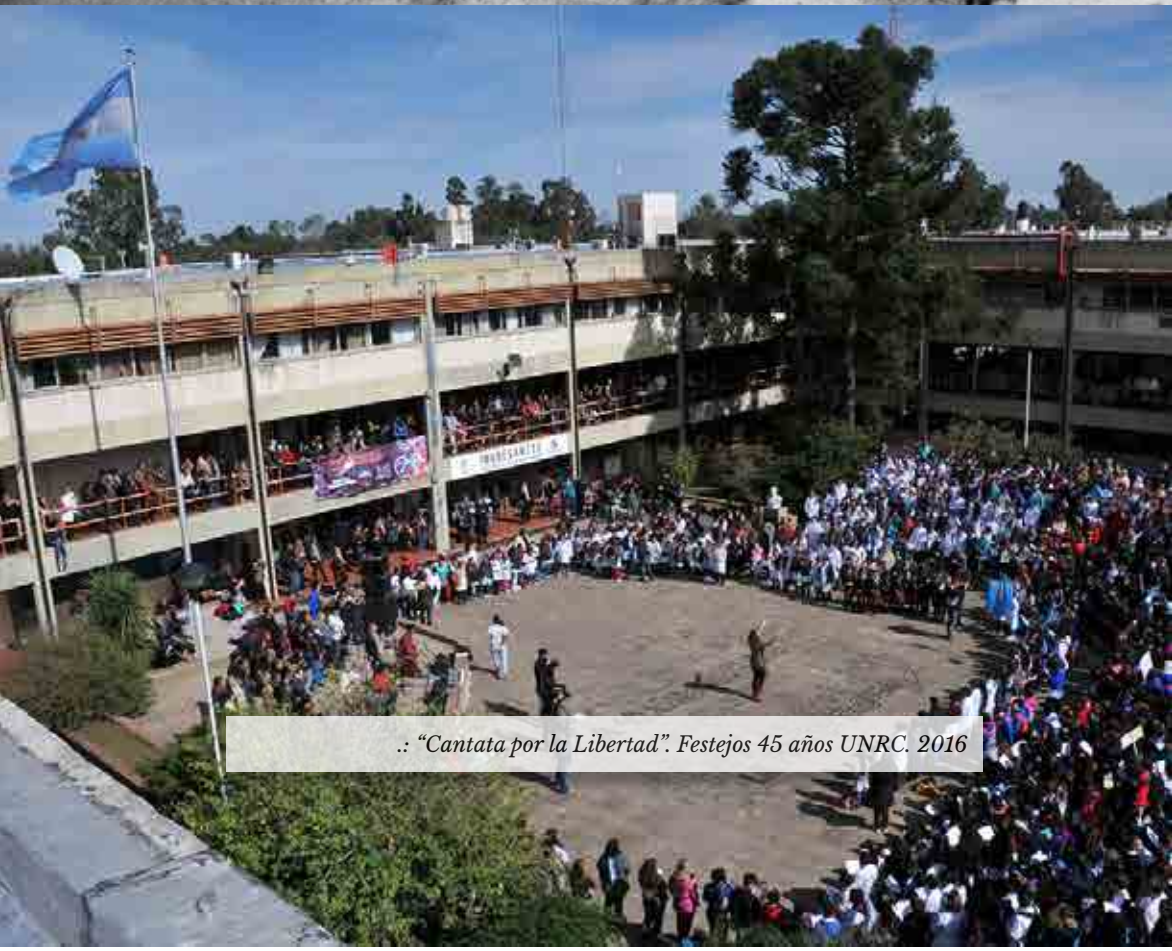


•

ΕΠÍΛΟΓΟ



.. Vista aérea de los primeros pabellones. 1972



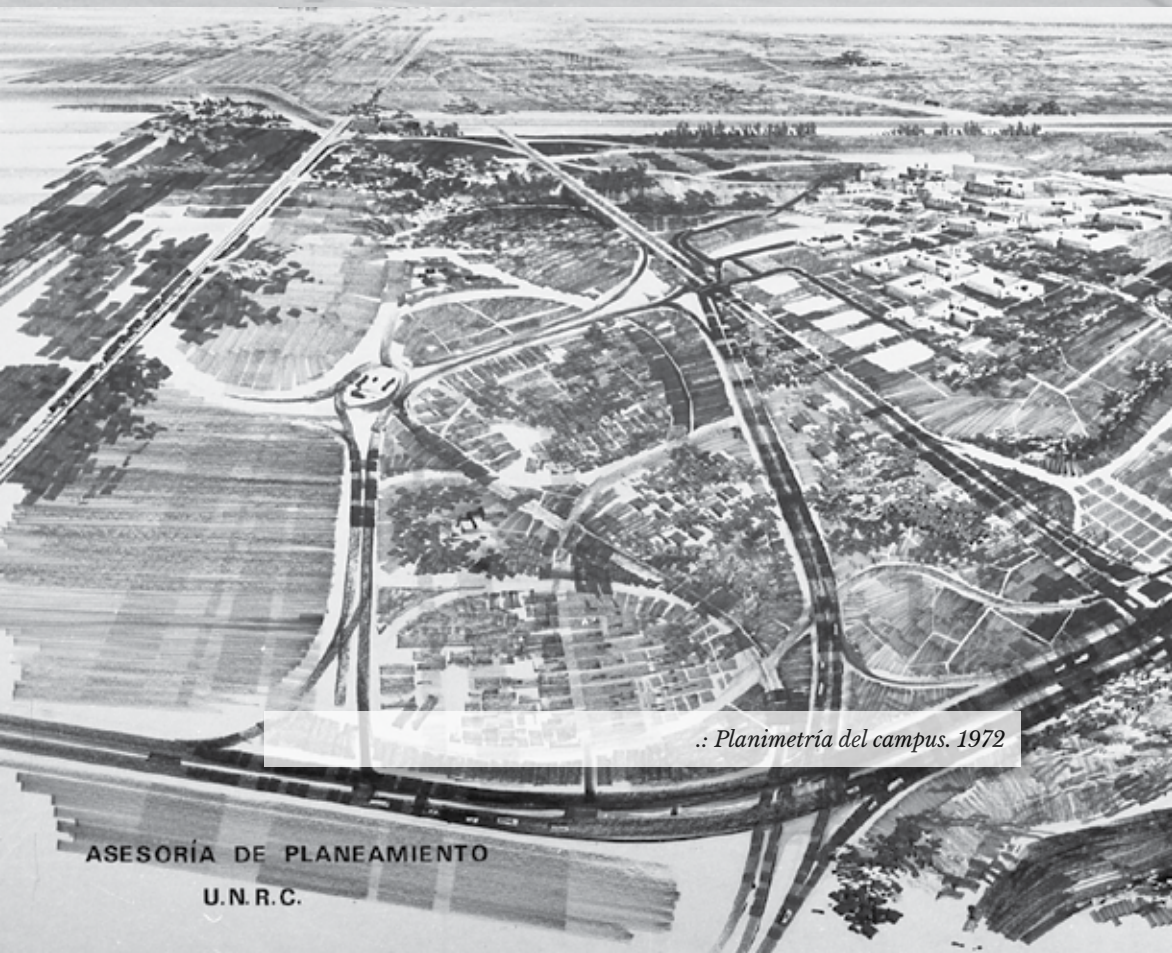
.. "Cantata por la Libertad". Festejos 45 años UNRC. 2016



.: Diplomas de nuevos graduados. 2016



.: Hotel Bristol. Residencia de estudiantes varones. 1972



.: Planimetría del campus. 1972

PALABRAS DE CIERRE

*... la verdad, cuya madre es la historia, émula del tiempo,
depósito de las acciones, testigo de lo pasado, ejemplo y aviso
de lo presente, advertencia de lo por venir.*
Cervantes, Borges, Pierre Menard

45 años NO *es nada...* para tanta historia nació de una convocatoria impulsada por la Secretaría Académica para celebrar el 45 aniversario de la fundación de la UNRC en el contexto mayor del Bicentenario de la Declaración de la Independencia de la República Argentina. Todas esas letras mayúsculas resaltan el carácter institucional del volumen y lo revisten de una funcionalidad inequívoca.

De la génesis del libro, de las secciones que lo integran, del estatuto de los autores y del modo en que fue financiado, da cuenta el texto de la **Presentación**. La **Introducción** describe y expone puntillosamente las colaboraciones que integran el libro subrayando los contextos, contenidos y sujetos que se traman en ellas. La lectura revela que una pluralidad de miradas, de voces y de registros determina la complejidad polimorfa y heterogénea de *45 años no es nada...* en la que conviven tensionados el esplendor de los grandes episodios institucionales con el destello de lo ocurrido puntualmente y cuyo suceder fugaz mereció, también, un recordatorio.

En *45 años no es nada...* la historia ocupa una posición de privilegio. Es el horizonte temporal donde se inscribe lo acontecido, el cúmulo de hechos que ocurrieron efectivamente, los lugares donde los sucesos afincaron y los sujetos cuya participación comporta un motivo y una intencionalidad; es la comprensión que ubica lo singular en un decurso que lo abarca y justifica; es signo de autoconciencia y reflexividad; es la narración que entreteje los vestigios de la memoria y los fragmentos del testimonio en una totalidad abierta que per-

mita otorgarle a lo vivido, a lo experimentado, a lo recordado un sentido y una inteligibilidad iluminadora del presente y anticipadora del porvenir.

El título de este libro evoca la letra de un tango enclavado en nuestra memoria popular; algunos de sus versos introducen (al modo de epígrafe) cada una de las cinco secciones. Los versos refinados de Lepera con su prosodia modernista, esos mismos que Gardel canta, desde la eternidad, cada día mejor, hablan del transcurso irrefutable del tiempo, de su paso fugaz, y hablan también de la fuerza devastadora del olvido, de la corrosión, de la nostalgia.

En la letra de “Volver”, el ausente (dispuesto a iniciar el viaje de regreso) toma conciencia de la sucesión irreversible por las marcas que el tiempo ha dejado en él; las arrugas y las canas son los rastros del pasado, las huellas indelebles de la distancia, las marcas de la ausencia. El viajero que vuelve, temeroso de encontrarse con su pasado, sólo conversa con los recuerdos, que son fantasmas de lo que alguna vez fue. El retorno a la tierra materna es recuerdo dulce, llanto. “Volver” dice que no se puede volver (aunque se vuelva), que la vida pasa a toda velocidad, que el pasado (que lo pasado) es recuerdo apacible y ausencia blanda.

Sin embargo, ni esa melancolía embriagadora ni esa fruición derrotista asoman en las páginas, en las texturas, en las historias de *45 años no es nada...* La invitación a pensar y a reconstruir el pasado, a ejercer la memoria y a producir interpretaciones, no removi6 ruinas, tampoco invoc6 fantasmas. Volver en el tiempo para pensarnos como comunidad universitaria, explorar retrospectivamente las trazas de nuestra identidad y escribirnos en tanto que historia aún viviente y activa, despert6 voces y escrituras variadas. En la pluralidad que las constituye no mora la nostalgia contemplativa y desfalleciente sino un foro, intenso y lúcido, de respuestas al desafío, asimismo múltiple, de recordar, explicar, comprender, narrar y escribir.

Esos actos -para los cuales el pasado resulta materia maleable y fuente de verdades no exentas de escrutinio y controversias- determinan que la celebración se vuelva algo mucho más que una efeméride reducida a la mecánica de un acto escolar o a los prolijos protocolos de las conmemoraciones obligadas. Por el contrario, le otorgan el sentido y el valor de un rito propiciatorio, de un llamado a seguir fundándonos interminablemente.

En *45 años no es nada...*, la historia y sus memorias se hacen presentes para conjurar los desconciertos del presente y ahuyentar los vientos gélidos de la desesperanza y celebrar la vida (que también es sueño, voluntad y amor).

45 años no es nada... para tanta historia

Trayectorias, memorias y narratorias
sobre la UNRC desde
la diversidad de voces

Ana Vogliotti, Silvina Barroso y Daniela Wagner
(Compiladoras)

En esta propuesta editorial, historia, testimonio y memoria se conjugan en un universo de significaciones que recuperan trayectorias personales imbricadas en lo institucional y trayectorias institucionales que se articulan a la vivencia de una comunidad y, en ese gesto simbólico y político, festejan los 45 años de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Este libro recupera el sentido de la palabra plural para la actualización de la historia institucional. Abierto a la pluralidad de géneros y registros, a la multiplicidad de perspectivas, a la heterogeneidad de voces, y con ellas de sujetos, da cuenta de la complejidad implicada en los procesos de reconstrucción de miradas retrospectivas que asumen la función de compartir y construir memoria.

45 años no es nada... para tanta historia se asume como puntapié inicial de una colección que desde UNIRIO Editora se propone como un ejercicio de construcción colectiva y social en la que se hagan visibles los principios que guían la producción de sentido institucional, que recupera sus políticas de gestión y sus modos de ser y hacer comunidad.

Este libro es el resultado de la convocatoria titulada **La UNRC y sus historias desde la diversidad de voces** (Resolución Rectoral N° 1343/2015)



Universidad Nacional
de Río Cuarto
Secretaría Académica

UniRío
editora