

Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias
Sociales. Maestría en Políticas Sociales

Maestrando
Lic. Raúl Demetrio Roznicki

Aproximación a las Representaciones Sociales sobre la Universidad y el Estudiante Universitario en ingresantes al Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Misiones

**Tesis de Doctorado presentada para obtener el título de
“Magister en Políticas Sociales”**

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto,
queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Directora
Mgter. Patricia Mariela Morawicki

Posadas, Misiones, junio 2022



Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN POLÍTICAS SOCIALES

TESIS

“Aproximación a las Representaciones Sociales sobre la Universidad y el Estudiante Universitario en ingresantes al Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Misiones”

Directora:

Mgter. Morawicki, Patricia Mariela

Tesista:

Lic. Roznicki, Raúl Demetrio

Posadas, junio de 2022

Agradecimientos

Quiero agradecer muy especialmente a mi directora de tesis, Patricia, quien desde el primer momento hizo un lugar en su agenda y aceptó acompañarme en este recorrido. Siempre estuvo atenta a mis avances, compartiendo los desafíos, logros y obstáculos propios de la virtualidad, sugiriéndome referentes teóricos y fomentando la autonomía durante el proceso.

A mi compañera de vida que me apoyó en los momentos de crisis y alentó a concretar el trabajo, especialmente cuando el inicio de la pandemia generó muchas dificultades, incertidumbres y dudas con respecto a la posibilidad de avanzar con esta investigación que se iniciaba en marzo del 2020, antes del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

A mis colegas que me alentaron a finalizar esta instancia y a los estudiantes del PUCA que desinteresadamente colaboraron con los cuestionarios y entrevistas, compartiendo la privacidad de sus hogares a través de las videollamadas.

A las autoridades de la Facultad de Ciencias Forestales que en todo momento estuvieron dispuestos a colaborar y facilitar la información solicitada.

Finalmente quiero expresar mi agradecimiento a la institución que posibilitó espacios para que mi formación de posgrado sea posible, ofreciendo propuestas como esta Maestría, que desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales me invitó a mirar la realidad con otros lentes, poner en tensión las prácticas naturalizadas y formateos incorporados, deconstruir y volver a construir conocimientos, siempre desde una perspectiva socio crítica. Por esta experiencia, ¡A la Universidad Nacional de Misiones Muchas Gracias!

ÍNDICE

RESUMEN	1
ORGANIZACIÓN DE LA TESIS	3
CAPÍTULO 1.....	4
1.1 Contextualización de la investigación.....	4
1.2 Planteamiento del problema	6
1.3 Objetivo General	8
1.4 Objetivos específicos.....	8
1.5 Antecedentes	9
CAPÍTULO 2.....	14
2.1 Teoría de la Representación Social (TRS).....	14
2.1.1 Teoría del Núcleo Central.....	17
2.1.2 Génesis de las Representaciones Sociales.....	19
2.1.3 Emergencia de las Representaciones Sociales	21
2.1.4 Tipos de Representaciones Sociales	22
2.1.5 Funciones de las Representaciones Sociales	24
2.2 La Universidad: aproximación conceptual.....	25
2.2.1 La universidad: Desde sus orígenes hasta la actualidad	26
2.2.2 Universidad Nacional de Misiones (UNaM).....	27
2.2.3 La Facultad de Ciencias Forestales de la UNaM	29
2.2.4 Expansión Territorial de la Educación Superior	30
2.3 Estudiantes Universitarios: devenir histórico y significados atribuidos socialmente	33
2.3.1 Representaciones sobre el estudiante universitario actual.....	34
2.3.2 Ser estudiante en la virtualidad	36
CAPÍTULO 3.....	38
3.1 Metodología de Investigación.....	38
3.2 Diseño de la Investigación.....	39
3.3 Dimensiones analizadas.....	42
CAPÍTULO 4.....	44
4.1 Caracterización del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias	44
4.1.1 Caracterización de los ingresantes del PUCA.....	47
4.1.2 El Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias durante la pandemia... “la virtualidad”	53
4.2 Concepciones sobre la Universidad	55
4.3 Organización de la Universidad y espacios de participación política estudiantil	57
4.4 Elección de la carrera: principales condicionantes.....	61
4.5 Difusión y conocimiento de la carrera	64
4.6 Ser estudiante universitario: Expectativas, temores y realidades.	65

4.7 Estudiar en la virtualidad	68
CAPÍTULO 5.....	73
5. Conclusiones	73
BIBLIOGRAFÍA	79
ANEXOS	86

Índice de Tablas

Tabla 1	47
Tabla 2	50

Índice de Figuras

Figura 1	46
Figura 2	48
Figura 3.....	51
Figura 4.....	52
Figura 5.....	56
Figura 6	63
Figura 7.....	65

RESUMEN

La presente investigación responde a la tesis final de la Maestría en Políticas Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM). A través de la misma se realizó una aproximación a las Representaciones Sociales existentes sobre la Universidad y el Estudiante Universitario en los ingresantes al Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias (cohortes 2020-2021) analizando la dinámica de funcionamiento de la sede de Expansión Territorial de San Vicente y su posible influencia sobre dichas representaciones en el contexto de la virtualidad.

La investigación se abordó desde una concepción clásica de las Representaciones Sociales, mediante un estudio plurimetodológico, utilizando técnicas cualitativas como principales estrategias para la exploración y recolección de los datos, priorizando las entrevistas, acompañadas por técnicas cuantitativas básicas como los cuestionarios. La implementación de estos instrumentos fue condicionada por el desarrollo virtual de las clases y la imposibilidad de establecer encuentros presenciales con la población de estudio. Esta situación exigió la selección y readecuación de las técnicas. Tanto los cuestionarios como las entrevistas fueron realizadas de manera virtual durante el período comprendido entre marzo de 2020 y mayo de 2021. Las Representaciones Sociales fueron estudiadas desde la perspectiva psicosocial de Moscovici.

A partir de los resultados obtenidos se podría inferir que la sede de “Expansión Territorial” de San Vicente contribuye significativamente a la ampliación de derechos y al acceso a la educación superior, pero no ofrece las mismas oportunidades que la sede central. La mayoría de los ingresantes reconocieron los términos Pública y Gratuita como premisas de la educación universitaria, mientras que muy pocos mencionaron la Calidad. Del mismo modo, Extensión e Investigación fueron dimensiones poco reconocidas en la sede, por lo que podría suponerse que la Expansión extiende con mayor énfasis la dimensión académica-pedagógica y de manera muy reducida presenta otros espacios de participación estudiantil. Las Representaciones reconocidas fueron clasificadas como *Representaciones Emancipadas*, originadas a partir de grupos sociales determinados (estudiantes universitarios virtuales).

Palabras Claves: Estudiante Universitario, Expansión Territorial, Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias, Representaciones Sociales, Universidad, Virtualidad.

RESUMO

Esta pesquisa responde à tese final do Mestrado em Políticas Sociais da Faculdade de Humanidades e Ciências Sociais da Universidade Nacional de Misiones (UNaM). Por meio dela, foi feita uma abordagem às Representações Sociais existentes sobre a Universidade e o Estudante Universitário nos alunos das Ciências Agrárias (coortes 2020-2021) analisando a dinâmica de funcionamento da sede de Expansão Territorial de São Vicente e sua possível influência sobre as referidas representações no contexto da virtualidade.

A pesquisa foi abordada a partir de uma concepção clássica de Representações Sociais, por meio de estudo multimetodológico, utilizando técnicas qualitativas como principais estratégias de exploração e coleta de dados, priorizando entrevistas, acompanhadas de técnicas quantitativas básicas, como levantamentos. A implementação desses instrumentos foi condicionada pelo desenvolvimento virtual das classes e pela impossibilidade de estabelecer encontros presenciais com a população estudada. Essa situação exigiu a seleção e readaptação das técnicas. Tanto as pesquisas quanto as entrevistas foram realizadas praticamente no período entre março de 2020 e maio de 2021. As Representações Sociais foram estudadas a partir da perspectiva psicossocial de Moscovici.

A partir dos resultados obtidos, pode-se inferir que a sede da "Expansão Territorial" de São Vicente contribui significativamente para a ampliação de direitos e acesso ao ensino superior, mas não oferece as mesmas oportunidades que a sede da faculdade. A maioria dos participantes reconheceu os termos Público e Livre como premissas da educação universitária, enquanto muito poucos mencionaram Qualidade. Da mesma forma, Extensão e Pesquisa foram dimensões pouco reconhecidas na sede, de modo que pode-se supor que na Expansão se estende com maior ênfase a dimensão acadêmico-pedagógica e de forma muito reduzida apresenta outros espaços de participação estudantil. As representações reconhecidas foram classificadas como Representações Emancipadas, originárias de determinados grupos sociais (estudantes universitários virtuais).

Palavras-chave: Estudante Universitário, Expansão Territorial, Professores Universitários em Ciências Agrárias, Representações Sociais, Universidade. Virtualidade.

ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

Esta tesis se encuentra organizada en 5 capítulos:

En el *capítulo 1* se realiza una contextualización de la investigación, exponiendo los motivos que despertaron el interés por la temática, planteando el problema, formulando el objetivo general y los objetivos específicos y presentando los antecedentes consultados.

En el *capítulo 2* se expone el marco teórico, desarrollando la Teoría de las Representaciones Sociales a partir de referentes como Moscovici, Jodelet y Abric. A continuación, se propone una aproximación conceptual sobre la Universidad, haciendo un breve recorrido histórico, con la intención de reconocer las particularidades de la institución en cada momento socio-histórico. En este devenir se presenta la creación de la Universidad Nacional de Misiones y de la Facultad de Ciencias Forestales, se aborda el Programa de Expansión Territorial y finalmente se caracterizan las representaciones históricas y las particularidades del estudiante universitario, introduciendo generalidades sobre el estudiante en la virtualidad.

En el *capítulo 3* se explicita el abordaje metodológico de la investigación, describiendo las técnicas utilizadas para la recolección de los datos y los softwares estadísticos empleados para el análisis de los mismos. Presentando además las dimensiones consideradas para el estudio.

En el *capítulo 4* se comparten los resultados y discusiones. Se inicia con una caracterización de los ingresantes al Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias, describiendo a la carrera durante la pandemia. Luego se desarrollan las representaciones identificadas sobre la Universidad, abordando la organización de la institución y los espacios de participación política estudiantil. Se presentan los principales factores que determinaron la elección de la carrera y los medios de difusión a través de los cuales los estudiantes conocieron la propuesta. Finalmente se analizan las expectativas, temores y realidades del estudiante universitario focalizando la experiencia desde la virtualidad.

En el Capítulo 5 se comunican las conclusiones del trabajo, recuperando los objetivos del mismo y las dimensiones analizadas. Integrando las Representaciones Sociales con las concepciones de Estudiantes, Universidad y Virtualidad.

Capítulo 1

Contexto de la Investigación

CAPÍTULO 1

1.1 Contextualización de la investigación

El interés en la temática surgió a partir de la experiencia del autor en la Coordinación del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias, donde mediante la organización de los cursos de ingreso a la Universidad y las charlas compartidas con estudiantes de la escuela secundaria, durante las visitas realizadas en el marco de la promoción de carrera, se identificó que la mayoría de los alumnos que terminan este nivel educativo no perciben diferencias entre la Universidad y otras instituciones de educación superior. Este hecho despertó la atención y evidenció la necesidad de pensar en alternativas de intervención que permitieran fortalecer la identidad de la Universidad desde dicho nivel educativo, a fin de contribuir con la toma de decisiones al momento de elegir sus estudios superiores. Repensando también las propuestas de los cursos de ingreso, con la intención de caracterizar la Universidad y reconocer las particularidades del Estudiante Universitario, considerando además las peculiares condiciones del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias el cual se desarrolla en una sede del Programa de Expansión Territorial.

La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) crea en el año 2012 el *Programa de Expansión de la Educación Superior* (PROEDESUP) con la finalidad de incrementar las oportunidades de acceso, permanencia y egreso a la educación superior, extender la cobertura territorial y atender a las necesidades y demandas de formación, contribuyendo de esta manera con el desarrollo integral de regiones y localidades. En el marco de dicho programa y apostando a las políticas públicas, la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) firma un convenio (N°1393/12) con el Ministerio de Educación (SPU) e implementa el Programa de Expansión Territorial, creando extensiones áulicas en las ciudades de Puerto Iguazú y San Vicente, ampliando y esparciendo de esta manera sus ofertas académicas.

En el año 2014 se inician las actividades en la sede de San Vicente, localidad que hasta el momento no contaba con ofertas universitarias, públicas y gratuitas. La demanda de la población, especialmente de aquellos estudiantes provenientes de zonas rurales y con

escasos recursos financieros era significativa, por lo cual San Vicente se convierte en un punto estratégico para la creación de una sede de expansión territorial.

En esta localidad, distintas facultades de la UNaM, en el marco del Proyecto de Expansión Territorial, propusieron de manera conjunta el desarrollo *a término* de varias carreras, entre las cuales se mencionan: Licenciatura en Enfermería, por parte de la Escuela de Enfermería - Facultad de Ciencias Exactas Químicas y Naturales (FCEQyN), Licenciatura en Trabajo Social y Tecnicatura Universitaria en Promoción Socio Cultural, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), Técnico Universitario en Producción Agropecuaria, de la Facultad de Ciencias Forestales (FCF) y Técnico Universitario en Mantenimiento Industrial, por parte de la Facultad de Ingeniería (FI).

La Facultad de Ciencias Forestales (FCF) decide acrecentar la apuesta y en el año 2014 presenta ante el Consejo Superior de la UNaM, un proyecto para la creación del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias (PUCA), siendo aprobado mediante la Resolución del HCS N° 107/14. Seguidamente, se firma un Convenio-Programa (M.E. N° 692/15) entre la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la Universidad Nacional de Misiones, obteniendo así el financiamiento necesario para la implementación del profesorado, con una inversión de 7.939.837 (siete millones novecientos treinta y nueve mil ochocientos treinta y siete pesos). El desembolso de estos fondos estaba supeditado a la obtención del reconocimiento oficial de la carrera, que se concreta en el año 2015 cuando el Ministerio de Educación de la Nación reconoce y otorga validez nacional mediante la Resolución (ME N°1256/15). La primera etapa (2015-2018) fue financiada por el convenio-programa (SPU-UNaM) y luego (como estaba estipulado en dicho contrato), con fondos incorporados al presupuesto universitario. A partir de ese momento la carrera se desarrolla exclusivamente en San Vicente, convirtiéndose en la primera oferta de *carácter permanente* que se dicta junto a otras carreras (a término) del Programa de Expansión Territorial. La llegada del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias a esta localidad representó un hito fundamental en la consolidación de la sede, sentando precedentes para el establecimiento definitivo de la Universidad Nacional de Misiones en la región.

San Vicente es la principal localidad del departamento Guaraní, se ubica en la zona centro de la provincia de Misiones (Argentina), aproximadamente a 50 km de las fronteras con Brasil y Paraguay, distante a unos 200 km de la capital (Posadas). Es una ciudad joven, con apenas 60 años, reconocida por su actividad agroforestal como la “*Capital Nacional de la Madera*”. La presencia de habitantes provenientes de Brasil y la cercanía con dicho país generan una impronta brasileña muy marcada que se manifiesta en el discurso, la vestimenta, las prácticas culinarias, las decoraciones hogareñas, la música, televisión y otras rutinas.

1.2 Planteamiento del problema

La sede de expansión de la Universidad Nacional de Misiones, ubicada en San Vicente, no cuenta con un edificio propio, las actividades se desarrollan en un inmueble perteneciente a la Parroquia local, cuya construcción no presenta una estructura edilicia diseñada para el uso académico y además se ubica a pocos metros de la terminal de ómnibus, razón por la cual el sonido de los motores acompaña el desarrollo de las clases. La edificación posee dos plantas en las que se distribuyen los sectores administrativos, biblioteca, sala de informática, de profesores, sanitarios, aulas y fotocopiadora. La mayoría de las aulas son espacios pequeños, separados con divisorias de madera. La dinámica institucional que se reconoce en la sede de San Vicente es muy particular, distinta a lo frecuente y característico de otras unidades académicas de la UNaM. Cada instancia del profesorado tiene asignado un mismo salón de clases para todo el año y los horarios de cursado están distribuidos de manera continua durante el turno tarde (de 13 a 20 hs). Esta organización de cursos y horarios, con el agregado de un “recreo” hacen que la dinámica sea “escolarizada” y semejante a la escuela secundaria.

Dada las condiciones de surgimiento de la carrera, en una región alejada a la sede central, la disponibilidad de los recursos es limitada, tanto así que no cuenta con un campo experimental para la realización de prácticas, siendo esta una carrera relacionada al manejo de los sectores agropecuarios. Dicha ausencia se cubre momentáneamente realizando convenios y prácticas formativas en escuelas agrarias de la región.

Muy pocos trámites y gestiones pueden concretarse en la sede de expansión, debido a la presencia de un solo personal administrativo abocado a las cuestiones *académicas* y a

la ausencia de representantes de otras secretarías como la de Extensión, Ciencia y Técnica. Esto además de dificultar la gestión, invisibiliza la organización funcional de la Universidad. Por lo tanto, aquellos estudiantes que únicamente transiten por esta experiencia universitaria propuesta en la sede, podrían tener una representación muy particular sobre la *universidad* y el *estudiante universitario*.

Los ingresantes de la cohorte 2020 se encontraron con un escenario totalmente novedoso e inesperado en el sistema educativo. Su curso de ingreso fue interrumpido a partir del 19 de marzo debido al inicio de la pandemia mundial de Covid-19. En la institución se suspendieron las clases presenciales e implementaron un conjunto de estrategias para posibilitar el acompañamiento y la continuidad de las trayectorias formativas a través de la “virtualidad”, iniciando este grupo el cursado virtual de la carrera. Cabe señalar que las propuestas pedagógicas del profesorado estaban pensadas para la presencialidad y debieron ser adaptadas al entorno virtual, con los desafíos que esto representó. Los equipos docentes rápidamente innovaron sus clases recurriendo a diferentes plataformas y herramientas digitales, readecuando sus planificaciones y seleccionando los contenidos apropiados para esta modalidad.

Por otra parte, los ingresantes de la cohorte 2021 realizaron su inscripción y el curso de ingreso de manera virtual a través del Programa Nexos (propuesto para todas las carreras de la UNaM). Esta situación generó dos cohortes de estudiantes universitarios muy particulares, que “asistieron” a una *universidad virtual*, sin tener contacto presencial con sus docentes, ni vínculos con sus compañeros, muchos de ellos “*desconocidos*”. Este escenario tan particular llevaría a suponer que esta experiencia de cursado virtual representaría una *aproximación a la vida universitaria*, dejando de lado otros aspectos propios de la presencialidad y dimensiones de la vida estudiantil.

El surgimiento de la carrera en una sede de Expansión Territorial, las características de la misma, sus estudiantes y el desarrollo virtual de las clases en el contexto de pandemia motivaron el interés de esta investigación originando los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las ideas y creencias presentes en los ingresantes del PUCA acerca de la Universidad y el Estudiante Universitario?, ¿Qué dimensiones de la Universidad como institución de educación superior son reconocidas por los estudiantes del PUCA?, ¿Qué representa ser Estudiante Universitario, de manera virtual, en la sede

de Expansión Territorial?, ¿Cuáles son los espacios de participación política estudiantil reconocidos por los estudiantes?, ¿Qué tipos de Representaciones Sociales se reconocen en los estudiantes? ¿De qué manera la dinámica y el funcionamiento de la sede de San Vicente podrían influir en las Representaciones Sociales sobre la universidad y el estudiante universitario en los ingresantes del PUCA?

1.3 Objetivo General

- Reconocer las Representaciones Sociales sobre la Universidad y el Estudiante Universitario en ingresantes al Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias, analizando la dinámica de funcionamiento de la sede de Expansión Territorial de San Vicente y su posible influencia sobre dichas representaciones en el contexto de la virtualidad.

1.4 Objetivos específicos

- Caracterizar a los estudiantes universitarios del PUCA, identificando el sistema de valores, ideas y creencias que poseen sobre la Universidad como institución educativa de nivel superior.
- Identificar las dimensiones y características de la Universidad existentes en las Representaciones Sociales de los estudiantes del PUCA.
- Analizar la influencia de la sede de Expansión Territorial y la virtualidad en la construcción de las Representaciones Sociales sobre la Universidad y el Estudiante Universitario.

Conocer y caracterizar a la población estudiantil de la región permitiría diseñar propuestas de mejoras para el Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias contribuyendo también al diseño de nuevas carreras, programas y proyectos que respondan a las necesidades locales, considerando las posibilidades y limitaciones existentes. Del mismo modo posibilitaría la planificación de estrategias de articulación entre el nivel medio y el universitario, acercando la dinámica universitaria a las escuelas secundarias mediante Programas de Promoción de Carreras que aproximen a los estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria a la lógica de la vida universitaria.

Los resultados de esta investigación podrían ser utilizados institucionalmente como indicadores para evaluar la implementación de la carrera, respondiendo de esta manera a uno de los objetivos propuestos en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2018-2026, que persigue entre sus metas, el fortalecimiento de la presencia territorial de la UNaM y la consolidación de políticas de expansión territorial.

1.5 Antecedentes

El estudio de las representaciones sociales (RS) es considerado un paradigma emergente dentro de la Psicología Social. Su reconocimiento y aceptación en los países de América Latina no fueron uniformes, por el contrario, representó un proceso lento y difícil, cuestionado por algunos y defendido por otros. En este sentido, uno de los primeros países en incorporar el estudio de las Representaciones Sociales fue Venezuela. En la década del '70 "María Auxiliadora Banchs -discípula de Moscovici-, fue la primera que asume la difusión y la discusión ... sobre el pensamiento de este autor en el grupo de Psicología Social crítica" (Camisassa, 2017, p.3). Esto lo realiza, pocos años después de que Moscovici publicara su teoría, pero a pesar de esto, "recién en la década del '80 se da el Boom de las Representaciones Sociales" en este país (Banch 2001 citado en Camisassa, 2017, p.3) ya que el proceso de aceptación de la teoría fue complicado y estuvo cargado de resistencias.

Otros países han demorado un cierto tiempo para reconocerlas. Autores como Tomás Ibañez sostienen que este retraso en la aceptación de la teoría, "radica fundamentalmente en la fuerte influencia del Conductismo, que sólo reconocía el comportamiento manifiesto como objeto de estudio válido y subestimaba cualquier explicación apoyada en elaboraciones subjetivas de los grupos" (Ibañez 1988 citado en Perera Pérez, 2003, p. 3). Se cree que la presencia de los gobiernos militares pudo interferir en el desarrollo de las mismas en países como el nuestro, censurando publicaciones extranjeras y prohibiendo la difusión de las ideas.

Tanto en Argentina como en Brasil, las traducciones de la obra de Moscovici no generaron gran interés. Se podría considerar que la llegada de Jodelet fue fundamental para que estos países reconozcan y acepten la teoría. Esta referente introduce la temática en Brasil durante su visita en 1982, mientras que "el primer hito importante en Argentina,

lo constituyen las I Jornadas Nacionales sobre RS que tuvieron lugar en el año 2003, y fue la primera vez que Jodelet visitó este país” (Camisassa, 2017, p.4) proponiendo en esa oportunidad el uso de la teoría en las investigaciones sociales.

Denise Jodelet, una de las defensoras de la teoría de las representaciones sociales, en una entrevista publicada por Castro (2013), en el marco de *Las Primeras Jornadas en Representaciones Sociales. Investigación y Prácticas*, realizadas en la Universidad de Buenos Aires en 2003, se refería a las razones por las cuales este modelo se puede utilizar en Ciencias Sociales y respondía a las críticas sobre el mismo diciendo:

Metodológicamente, tenemos diversas maneras de concebir la representación alrededor de una concepción central, de una organización de significados y de contenidos que vienen en lugar de la realidad. Es un proceso simbólico. En Inglaterra, Alemania y Austria, por ejemplo, se trabaja principalmente sobre el discurso y la representación como sistema de significación compartida de diferentes grupos. En Italia existe una tendencia a trabajar sobre los procesos de comunicación de todos los tipos, en relación a la transmisión de la manera de ver el mundo. Por último, Escocia desarrolla toda una perspectiva que ve la representación como un producto dialógico.

En la actualidad es cada vez más frecuente encontrar libros, artículos de revistas, trabajos de tesis y otras publicaciones con producciones sobre las Representaciones Sociales, ya no solamente desde el campo de la psicología o la sociología, sino realizadas por diferentes disciplinas que utilizan esta teoría para el estudio de distintas temáticas. Esto evidencia un interés progresivo en su aplicación y demuestra la capacidad que tiene la misma para dar respuesta a los interrogantes planteados por investigadores de diferentes áreas. Teniendo en cuenta lo enunciado, se podría decir que las Representaciones Sociales pueden aplicarse al estudio de *cualquier tópico* ya que evidencian o reflejan las construcciones de un grupo social con respecto a una determinada temática.

Algunos de los trabajos característicos en el campo de las Representaciones Sociales, consultados para esta investigación, se pueden mencionar el capítulo 2 del libro “Develando la Cultura” de Jodelet y Guerrero Tapia (2000), en el mismo Ángela Arruda presenta una investigación realizada en Brasil, mediante la cual pretendía conocer las representaciones sociales y la cultura en el pensamiento ambientalista brasileño. Refiriéndose a su trabajo, la autora explicaba:

La parte cualitativa de dicha investigación está constituida por 90 entrevistas en profundidad con líderes de seis sectores de la comunidad ambientalista brasileña (ambientalistas, técnicos de gobierno/gestores, científicos, empresarios, movimientos sociales y parlamentarios). Se abordan las características culturales consideradas por los entrevistados como positivas o negativas para el desarrollo de una conciencia ecológica en el país. A partir de tales resultados se busca establecer un diálogo con un trabajo anterior acerca del imaginario brasileño sobre el ambiente natural (Arruda, 1998, citado en Jodelet y Guerrero Tapia, 2000, p.31).

Por otra parte, y desde el ámbito educativo, Naigeboren Guzmán y otros investigadores de la Universidad Nacional de Tucumán “analizan las representaciones y significaciones que tienen los alumnos de Ciencias de la Educación sobre qué implica ser estudiante universitario y qué aspectos necesitarían cambiar para mejorar su rendimiento académico” (Naigeboren Guzmán et al, 2013, p.233). Dicho estudio se realizó desde un diseño exploratorio utilizando un cuestionario semiestructurado y comparando posteriormente las respuestas de los estudiantes de ciclo básico y ciclo superior, utilizando ciertas categorías preestablecidas para el análisis.

También, Arias-Holguín y Moya-Espinosa presentan “Aproximaciones al estudio del Rol docente Universitario a partir de las Representaciones Sociales”, una investigación con la cual pretenden reconocer las relaciones existentes entre el rol del docente universitario y las representaciones sociales. “El tipo de investigación utilizado fue el descriptivo con enfoque cualitativo usando el método analógico, deductivo e inductivo. La metodología utilizada para el desarrollo de la investigación fue la revisión teórica, y las aproximaciones al estudio del rol docente universitario a partir de las R.S.” (Arias-Holguín y Moya-Espinosa, 2015, p. 90).

Un antecedente más cercano lo constituye el trabajo de investigación titulado “La formación de docentes críticos en el Profesorado de Educación Especial: análisis crítico desde la mirada de egresados y alumnos”. El mismo fue realizado bajo la dirección de Alicia Guzmán en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones y se publicó en un artículo de la Revista RUEDES, titulado: “Las representaciones sociales de estudiantes y graduados sobre la formación de profesionales críticos y reflexivos en educación especial”. En dicho estudio se indagan las Representaciones Sociales existentes entre los estudiantes y graduados del Profesorado en Educación Especial con respecto a la formación profesional y el currículum

académico. Fue desarrollado en el marco de un Proyecto de Investigación registrado en la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FHyCS bajo código 16H-188. Con respecto a la metodología, la propia autora señala que: consistió en “una investigación inscripta en el modelo paradigmático interpretativo, con una metodología cuantitativa” (Guzmán, 2011, p.61) en la cual se hacen entrevistas a estudiantes y graduados de dicha carrera.

Otro de los trabajos consultados para esta investigación se titula “Representaciones Sociales de la profesión del Psicólogo en ingresantes a la carrera de Psicología de Córdoba, Argentina” en el cual los autores: Chmil, Gañan, Medrano y Flores Kanter analizan las representaciones sociales sobre la profesión del psicólogo en ingresantes a la carrera de Psicología. Como metodología:

Se abordó el contenido de las representaciones como campo semántico mediante un diseño pluri-metodológico desarrollado en dos fases, con la participación total de 260 aspirantes. En la Fase I, se realizó un análisis prototípico de la representación social, considerando el orden de aparición, la frecuencia y la co-ocurrencia de las palabras evocadas. En la Fase II, se trabajó con el valor simbólico de las palabras evocadas, para lo cual se realizaron 42 entrevistas, divididas por sexo en partes iguales. (Chmil, et al., 2017, p.143)

Con los resultados de este estudio los autores pudieron conocer las representaciones que tienen los estudiantes sobre su futuro rol profesional, predominando en ellos el modelo clínico psicoanalítico sobre los demás.

Con respecto al estudio de las Políticas de Expansión Territorial se podría mencionar como antecedente la ponencia presentada por el Dr. Jorge Rodríguez, en las Jornadas Científico Tecnológicas, 45° aniversario de la UNaM (2018), titulada: “La Universidad Nacional de Misiones y el Programa de Expansión de la Educación Superior. Una Política Pública para la ampliación de oportunidades y posibilidades de Educación Superior en provincia de Misiones (2011–2016)”. El autor reconstruye y analiza el Programa de Expansión de la Educación Superior (PROEDESUP), implementado por la Secretaría de Políticas Universitarias entre 2011 y 2016, contextualizando el origen del mismo en el marco de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), definiendo a la Educación Superior como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (Rodríguez, 2018, p.1). El autor concluye su

ponencia reconociendo “un claro ciclo de ampliación de los alcances, diversificación y consolidación del sistema universitario nacional, anclado en un incremento significativo del presupuesto destinado a su financiamiento por parte del Estado nacional” (Rodríguez, 2018, p.8). Si bien reconoce algunas problemáticas y limitaciones del Programa, destaca la importancia del mismo dentro del sistema universitario argentino y señala que la presencia de la universidad en todo el territorio nacional es un ejemplo entre los países de la región.

Por su cercanía con la temática planteada, las investigaciones mencionadas como antecedentes colaborarán con el presente estudio, aportando referentes teóricos y metodológicos.

Capítulo 2

Marco Teórico

CAPÍTULO 2

2.1 Teoría de la Representación Social (TRS)

Fue propuesta por primera vez en 1961 por el psicólogo social francés Serge Moscovici en su trabajo de tesis doctoral denominado “El psicoanálisis, su imagen y su público” en él declaraba su interés por entender la naturaleza del pensamiento social. Su teoría se origina a partir del replanteo del concepto de la teoría de las Representaciones Colectivas propuesto por Durkheim quien señalaba la importancia que ejerce la sociedad sobre los sujetos para que se produzcan las representaciones. Moscovici, por su lado, centró la atención en el *intercambio entre los sujetos del grupo social* como productora de las representaciones. Diciendo además que éstas, “son más que simples opiniones, imágenes y actitudes, se trata de sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particular...de “teorías”, de “ciencia” *sui generis*, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla” (Moscovici et al., 1985, p. 496). Posteriormente amplía su concepto diciendo que la representación del objeto es diferente al objeto representado porque representar no consiste en repetir o reproducir sino en reconstituir, retocar o cambiar el texto del objeto (Moscovici, 1979). Este proceso de representación "implica que siempre haya una parte de actividad de construcción y de reconstrucción en el acto de representación" (Jodelet, 1986, p. 477). Las representaciones se crean y transmiten de diferentes maneras durante la interacción social, la que puede darse a través del lenguaje corporal, gestual, simbólico, los discursos, relatos, textos y tantas otras formas en las que los sujetos del grupo interactúan.

Una representación “es re-presentar, estar en lugar de, sustituir a, hacer presente en la mente, en la conciencia: “representar es la reproducción mental de otra cosa: persona, objeto, acontecimiento material o psíquico, idea, etcétera” (Jodelet, 1986, pp. 475-476). Por lo tanto, una representación siempre hace referencia a un “objeto” concreto, mentalmente hace presente algo materialmente ausente, asigna un determinado concepto a un objeto. Dada que las representaciones son construcciones mentales, pueden estar internalizadas como imágenes, palabras, acciones o símbolos. La construcción de las mismas ocurre “siempre en un proceso selectivo, no arbitrario ni aleatorio; pues una persona no se representa todo lo que le acontece, sino sólo lo que le interesa” (Bruner

1984, citado en Montes Pacheco, 2009, p.27). Ese interés está asociado a los sitios o entornos frecuentados por los individuos en sus interacciones con los demás.

Jodelet (1986) las define diciendo que:

... toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación (p. 475).

Las representaciones sociales “se manifiestan y se institucionalizan en palabras, sentimientos y conductas; por tanto, deben ser analizadas a partir de la comprensión de las estructuras y de los comportamientos sociales” (Briel dos Santos, 2008, p.95). Se forman siempre a partir del sentido común, de los acontecimientos que ocurren en un grupo determinado, están materializadas por las vivencias, experiencias y antecedentes colectivos, es decir, por la cultura del mismo. “Al tener la representación social dos caras -la figurativa y la simbólica- es posible atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura” (Mora, 2002, p.7). Por lo tanto, para conocer estas representaciones es necesario realizar un análisis del mundo subjetivo de los individuos y su contexto.

Plantearémos que a priori no existe realidad objetiva, pero que toda la realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda. Y es esa realidad apropiada y reestructurada lo que para el individuo o el grupo constituye la realidad misma. (Abric, 2001, p. 12).

Las Representaciones Sociales “son evidentemente culturales: varían de una sociedad a otra, en el espacio y en el tiempo, con los cambios culturales” (Bajoit, 2008, p.13). Al ser también dinámicas, pueden ir modificándose dentro del mismo grupo. Esto se puede dar ante la emergencia de algún *hecho* que genere transformaciones y altere el orden, poniendo en tensión la convivencia de los sujetos con este nuevo fenómeno, el cual debe presentar retos para la identidad y la cohesión del grupo, motivando la discusión y la interacción social. Robert Farr señala que las representaciones sociales aparecen “cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación” (citado en Mora, 2002, p.7). Siguiendo la idea de autores como Jodelet se podría decir que las representaciones son los procesos que nos permiten dotar de sentido al mundo, influenciando con ellas nuestras propias prácticas.

Denise Jodelet se refiere a las mismas diciendo que:

Las representaciones sociales conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros; que son forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; que están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y que funcionan como un lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida. (Jodelet y Guerrero Tapia, 2000, p.10).

Una Representación Social siempre estará condicionada por el momento histórico y el contexto en el cual es originada, como plantea Kaplan (1992) “los sujetos construyen “modos de ver el mundo”, este mundo incluye a las personas, a los objetos y los acontecimientos que nos rodean y está influenciado por factores culturales e históricos, una biografía individual y colectiva” (citado en Naigeboren Guzmán et al, 2013, p. 233). Estas representaciones exceden los límites del individuo y adquieren significado cuando se las piensa de manera grupal ya que una representación según Ayestarán (1987) no es una copia interiorizada, sino una elaboración con carácter creativo personal y grupal de la realidad, donde sujeto y realidad participan activamente en la construcción y apropiación del conocimiento social. Podemos pensar que el conjunto de las representaciones individuales formará las identidades o particularidades del grupo social, amalgamándose en una representación intersubjetiva de una realidad “objetiva”. “Jodelet enfatiza en que “lo social” viene del contexto de los individuos y los grupos, de su comunicación y de los marcos a través de los cuales se comunican códigos y valores, bagaje cultural, ideologías, posturas y pertenencias sociales particulares” (citada en Montes Pacheco, 2009, p.29).

Los sujetos no son receptores pasivos de representaciones sino constructores y transmisores activos de las mismas, por lo tanto, también constructores de su propia realidad, pero “todas estas representaciones, sin embargo, resultan "muertas" (vale decir, carentes de realidad subjetiva) a no ser que "vuelvan a la vida" continuamente en el comportamiento humano real” (Berger y Luckmann, 1991, p.99). Por lo tanto, serán las

interacciones sociales de los sujetos en sus contextos las que mantendrán vivas y cambiantes a las representaciones sociales.

2.1.1 Teoría del Núcleo Central

Jean-Claude Abric, profesor de psicología social de la Universidad de Aix-Marsella de Francia, propuso la idea de que toda Representación Social posee elementos estructurales complementarios entre sí que se diferencian en *centrales* y *periféricos*. Dando origen de esta manera a la teoría del núcleo central, también denominada núcleo estructurante, esquema figurativo o núcleo matriz.

Para Abric, el núcleo contribuye a la estabilidad y rigidez de la representación porque ahí están anclados los valores compartidos por el grupo. “La representación se estructura en torno al núcleo, que la dota de significación global y organiza los elementos periféricos, que gracias a su mutabilidad permiten una relativa armonía en las situaciones y prácticas concretas de la cotidianidad” (Perera Pérez, 2003, p.13). “Este núcleo está constituido de elementos cognitivos (opiniones, creencias, informaciones...) que forman el objeto de consenso en el grupo portador de la representación” (Moliner en Rodríguez Salazar y García Curiel, 2007, p.137). Como Abric (2001) lo propone, el núcleo central es el elemento más estable y perenne de una representación, el cual a lo largo del tiempo se resiste al cambio. Cualquier modificación del núcleo central, por consecuencia, ocasiona una transformación completa de la representación. “El núcleo define el objeto de la representación, organiza su imagen, lo construye; es el elemento fundamental de la representación que además tiene dos funciones esenciales, generar sentido, valor, significación... y organizar -unificar y estabilizar- la representación” (Flament, 2001 citado en Montes Pacheco, 2009, p.34). Por lo tanto, el núcleo tiene una dimensión cualitativa y determina la significación y la organización de la representación, garantizando dos funciones esenciales:

Una función generadora: es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor. (Abric, 2001, p.20).

Una función organizadora: es el núcleo central el que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es, en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación. (Abric, 2001, p.20).

Los elementos periféricos son los que se encuentran por fuera del núcleo se organizan alrededor del mismo, más o menos distantes de él y más cercanos a la concreción.

Según Abric (2001) “abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias” (p.11). Están jerarquizados según su cercanía al núcleo, los más cercanos al núcleo otorgan el significado a las representaciones, mientras que los más alejados sirven para aclarar e ilustrar a las representaciones centrales. Estos “al depender directamente del contexto, funcionan como un amortiguador constituyendo la característica móvil y flexible de la representación” (Montes Pacheco, 2009, p.34). Entendemos a este grupo de elementos periféricos como sistemas de defensa del núcleo central, los cuales deberían ser modificados previamente para alterar a los elementos del núcleo.

Los elementos periféricos son el lado más accesible de las representaciones, forman “la interfase entre el núcleo y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación y responden a tres funciones esenciales” (Abric, 2001, p.11). Concreción, regulación y defensa:

- Función de concreción: “Directamente dependientes del contexto, resultan del anclaje de la representación en la realidad, y permiten revestirla en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato” (Abric, 2001, p.11). Estas representaciones hacen referencia al presente y a las vivencias de los sujetos, integrando elementos propios de las situaciones en las cuales las mismas fueron producidas, permiten la adaptación a la realidad concreta.
- Función de regulación: “Elementos susceptibles de poner en duda los fundamentos de la representación podrán ser integrados, ya sea otorgándoles un estatuto menor, sea reinterpretándolos en el sentido de la significación central, concediéndoles un carácter de excepción, de condicionalidad” (Abric, 2001, p.11). Esta función como su nombre lo indica, permite regular la permanencia o la aparición de cambios en el núcleo central. Los elementos periféricos tienen cierta flexibilidad que permitirán la incorporación de nuevos elementos según la evolución del contexto y a partir de la diferenciación de los contenidos.

- **Función de defensa:** Como se expresa en el punto anterior, toda representación evoluciona y puede producir cambios o alteraciones en el núcleo central. La aparición de cambios en el sector más estable, el núcleo, pueden traer como consecuencia la modificación de toda la representación. Para evitar que esto ocurra los elementos periféricos cumplen una función de defensa o filtro protegiendo al núcleo o sistema central.

Los elementos cognitivos del núcleo se caracterizan por mayor estabilidad, rigidez y consensualidad; en tanto el sistema periférico adopta mayor dinamismo, flexibilidad e individualización. La representación se estructura en torno al núcleo, que la dota de significación global y organiza los elementos periféricos, que gracias a su mutabilidad permiten una relativa armonía en las situaciones y prácticas concretas de la cotidianidad (Perera Pérez, 2003, p.13).

2.1.2 Génesis de las Representaciones Sociales

Las Representaciones Sociales se generan básicamente mediante dos procesos que son: la *objetivación* y el *anclaje*, los cuales determinan el contenido y la estructura de las mismas.

La objetivación

Cada individuo a través de la interacción con los demás, relaciona los objetos con las palabras, convirtiendo lo abstracto en concreto. La objetivación consiste en “poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales.” (Jodelet, 1986, p. 481). Mediante este proceso el individuo realiza una asociación de las ideas o conceptos nuevos con imágenes cercanas a su realidad, conocidas por él, de esta manera se eliminan las ideas extrañas o desconocidas generando un “nueva idea” o representación sobre un determinado objeto. “El proceso de objetivación se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. Por medio de él lo invisible se convierte en perceptible” (Araya Umayá, 2002, p.35). Es un proceso por el cual se “pone en evidencia cómo está compuesta la representación social, es decir, los elementos que resumen o caracterizan el objeto que ella aprehende, transformándola en un nuevo pensamiento” (Rodríguez Salazar y García Curiel, 2007, p.60).

La objetivación es considerada como uno de los aspectos de la construcción representativa. “Este proceso implica a su vez tres fases” (Jodelet, 1984, en Araya Umayá, 2002, pp. 35-36):

a. *Construcción Selectiva*: “Implica la depuración de la información disponible sobre el objeto de la representación, dando lugar a las alteraciones... o los sesgos cognitivos, resultantes de los modos de pensamiento, de ideologías, de un sistema de valores o cultura” (Rodríguez Salazar y García Curiel, 2007, pp.60-61). “Se retiene sólo aquello que concuerda con el sistema ambiente de valores que las informaciones con igual contenido, sean procesadas diferencialmente por las personas” (Araya Umayá, 2002, p.35). Este proceso hace referencia a la manera en la cual los individuos de un grupo seleccionan, utilizando determinados criterios culturales, cierta información de su interés, presente en la sociedad. Por lo tanto, podemos inferir que, si existe una selección de la información, también existe una parte de ella que queda excluida por los individuos en el proceso de construcción de sus representaciones. Justamente esta selección-exclusión es la que hace que diferentes grupos sociales tengan distintas representaciones sobre un mismo objeto.

b. *Esquemización estructurante o esquema figurativo*: “Se trata de una suerte de materialización y de simplificación de un fenómeno representado, rindiendo la complejidad conceptual accesible y comprensible a los sujetos” (Rodríguez Salazar y García Curiel, 2007, p.61). En otras palabras, a partir de la información seleccionada se construye la estructura conceptual, un conjunto gráfico, comprensible para los sujetos. “El discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vívidas y claras, es decir, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas” (Araya Umayá, 2002, p.35). Cada individuo relaciona la nueva información con ciertas categorías ya incorporadas en sus estructuras o núcleo central.

c. *Naturalización*: “Es la fase en la que los sujetos utilizan la imagen-representación como una herramienta (mediador) de comunicación entre ellos.” (Rodríguez Salazar y García Curiel, 2007, p.61). En esta última fase de la objetivación, las representaciones se tornan comunes, pasan a ser tratadas como reales y evidentes,

“sustituyendo conceptos abstractos por imágenes, se reconstruyen esos objetos, se les aplican figuras que parecen naturales para aprehenderlos, explicarlos y vivir con ellos” (Araya Umayá, 2002, p.35). Las ideas incorporadas por cada sujeto se manifiestan en el discurso y otras prácticas sociales del grupo. Las imágenes creadas por los mismos reemplazan lo percibido y constituyen ahora su realidad.

El anclaje

La objetivación no tendría ningún significado si no existiera el proceso de anclaje, entendido este como “la *integración cognitiva* del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema, tanto de una parte como de otra” (Jodelet, 1986, p.486). En este sentido, el anclaje es la fijación de la representación y su objeto al pensamiento preexistente de un individuo y por ende de un grupo social. “Se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto” (Jodelet, 1986, p.486).

En palabras de la propia Jodelet, “la representación social produce un doble trabajo sobre el objeto, sobre el grupo social, la sociedad y la cultura” (Jodelet y Guerrero Tapia, 2000, p.66). Este doble trabajo lo explica, por un lado, refiriéndose al concepto de objetivación como proceso que influye sobre el objeto redefiniendo la imagen del mismo y modificando el lenguaje del grupo, reconstruyendo así el objeto y el mundo social que se representa. Por otro lado, la acción sobre el grupo o la cultura la vincula con el proceso de anclaje, mediante el cual el objeto pasa a tener un valor de referencia para un grupo dado, en una dimensión cultural y social del grupo.

2.1.3 Emergencia de las Representaciones Sociales

El psicólogo social Henri Tajfel, creador de la *teoría de la Identidad Social*, sostiene que las representaciones sociales requieren responder a tres necesidades: a) clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos; b) justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos; y c) para diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos en que pareciera desvanecerse esa distinción. En suma, causalidad, justificación y diferenciación social. (Páez 1987, citado en Mora, 2002, p.8). Por su parte, Moscovici basándose en sus investigaciones infiere tres condiciones de

emergencia para las representaciones sociales, estas son: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

- a. *Dispersión de la información:* Según Moscovici, la información que se tiene nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada: “Los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente, a la vez, insuficientes y superabundantes” (Moscovici, 1979, pp. 176-177). Esta diversidad de ideas hace que nunca se tenga toda la información necesaria acerca de un objeto social, razón por la cual la tarea de buscar todas las informaciones y relacionarlas se vuelve difícil. Es decir, “nunca se posee toda la información necesaria o existente acerca de un objeto social que resulte relevante” (Mora, 2002, p.9).

- b. *Focalización.* “Una persona o una colectividad se focalizan porque están implicadas en la interacción social como hechos que conmueven los juicios o las opiniones. Aparecen como fenómenos a los que se debe mirar detenidamente” (Moscovici 1979 citado en Mora, 2000, p.9).

- c. *Presión a la inferencia.* “En la vida corriente, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sean capaces, en todo momento, de estar en situación de responder” (Moscovici, 1979, p.178). Coincidiendo con Mora (2002), se podría decir que “Socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público” (p.9). A medida que un hecho social cobra relevancia, demanda mayor interés por parte de los sujetos, como lo afirma Banchs (1984): “El propósito crucial es no quedar excluido del ámbito de las conversaciones sino poder realizar inferencias rápidas... y un discurso más o menos desarrollado (citado en Mora, 2002, p.9).

2.1.4 Tipos de Representaciones Sociales

Moscovici “empeñándose por demostrar el carácter social de las representaciones, discernía tres modalidades” (Jodelet y Guerreo Tapia, 2000, p.32). Esta clasificación y descripción de los tipos de representaciones, aportan más claridad a su teoría y le permite

responder a las críticas de algunos autores. De esta manera Serge mencionaba las siguientes categorías:

1. *Representaciones hegemónicas*: Tiene un gran parecido con las representaciones colectivas propuestas por Durkheim. Esta categoría “corresponde a las representaciones compartidas por todos los miembros de grupos altamente estructurados, como partidos o naciones” (Jodelet y Guerrero Tapia, 2000, p.32). “Son adquiridas y desarrolladas desde la infancia, o provienen de un tiempo histórico anterior, lo que posibilita su mayor estabilidad...comunes a todos para la comprensión de objetos que poseen una larga historia, como los roles sexuales, la enfermedad, el cuerpo humano.” (Wagner 1998 citado en Jodelet y Guerrero Tapia, 2000, p.34). A partir de lo descrito, se podría inferir que en esta categoría se encuentran la mayoría de las prácticas culturales características de un grupo mayoritario, las cuales se heredan de una generación a otra y se sostienen en el tiempo. Por ejemplo: la constitución del matrimonio en los países árabes o la asociación de determinados colores o tareas con los géneros (celeste para varones, rosa para mujeres).
2. *Representaciones Emancipadas*: También denominadas Representaciones autónomas. Son aquellas que no tienen un carácter hegemónico como las anteriores, sino que surgen de determinados grupos dentro de la sociedad. “Resultan de la circulación del conocimiento y de las ideas de grupos que mantienen contacto...expresan una cierta autonomía con respecto a los segmentos que las producen” (Jodelet y Guerrero Tapia, 2000, p.32). Por ejemplo, las modas punk o las tribus urbanas.
3. *Representaciones Polémicas*: “Surgen en el conflicto y en la controversia social, y no crean unanimidad en la sociedad” (Jodelet y Guerrero Tapia, 2000, p.32) Estas representaciones se oponen a las hegemónicas o a las representaciones que tienen los demás grupos, por esa razón generan polémicas. Wagner (1998) “considera que ellas se manifiestan bajo la forma del consenso en función de la cohesión grupal” (citado en Jodelet y Guerrero Tapia, 2000, p.34). En esta categoría podemos mencionar como ejemplo a los movimientos a favor de la

intervención legal del embarazo (ILE) o la legalización del consumo de marihuana.

Las representaciones polémicas son un elemento fundamental en la construcción de nuevas representaciones, son generadoras del cambio. Por lo tanto, las ideas de Moscovici sobre el juego de mayorías y minorías activas, sirve para entender cómo se producen las representaciones sociales.

2.1.5 Funciones de las Representaciones Sociales

Con respecto a las funciones de las Representaciones Sociales, se reconocen dos grandes categorías, propuestas por diferentes autores. Abric (2001) señala que, si “las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales, es porque responden a cuatro funciones esenciales” (p.7). Las cuales son:

- *Funciones de saber:* permiten entender y explicar la realidad.
- *Funciones identitarias:* definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.
- *Funciones de orientación:* conducen los comportamientos y las prácticas.
- *Funciones justificadoras:* permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos.

Por su parte, Jodelet (1989) propone que las representaciones sociales cumplen tres funciones básicas de: integración de la novedad, interpretación y construcción de la realidad y orientación de las conductas. A estas se le suma una cuarta función: de configuración de las identidades personales y grupales, propuesta por Ibañez (1988).

- *Integración de la novedad:* Posibilita que un grupo integre los nuevos elementos a sus conocimientos ya existentes, volviendo familiar lo desconocido.
- *Interpretación y construcción de la realidad:* Permite que los objetos sociales sean reconocidos a partir del significado social asignado a los mismos, clasificándolos en categorías preexistentes. Las representaciones son las herramientas que utilizarán los sujetos para interpretar su realidad, compartiendo un universo semántico con el grupo, mediante la interacción (Jodelet, 1989).

- *Orientación de las conductas*: La forma de actuar y la toma de decisiones del grupo están directamente relacionadas con la representación del mismo.
- *Conformación de las identidades personales y grupales*: En la medida en que las personas comparten representaciones sociales, se conforman identidades sociales y personales.

2.2 La Universidad: aproximación conceptual

No resulta fácil encontrar una definición que en pocas líneas abarque todas las dimensiones del concepto y a la vez destaque sus particularidades. Para intentar definirla es necesario analizar la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 del año 1995 la cual regula el funcionamiento de la educación en dicho nivel, diferenciando los alcances y competencias asignados a las Universidades y a los Institutos de Educación Superior no universitarios. “El Sistema de Educación Superior de nuestro país es binario, está compuesto por dos subsistemas que tienen diferentes jurisdicciones, funciones y características institucionales. Estos son el subsistema universitario y el de los Institutos de Educación Superior (IES)” (Pérez Rasetti, 2017, p.60).

“Las instituciones universitarias nacionales son personas jurídicas de derecho público, que sólo pueden crearse por ley de la Nación, con previsión del crédito presupuestario correspondiente y en base a un estudio de factibilidad que avale la iniciativa...” (LES, Art. 48). Para que una institución reciba la denominación de universidad deberá “desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines, orgánicamente estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes. Las instituciones que circunscriben su oferta académica a una sola área disciplinaria, se denominan «Institutos Universitarios»” (LES, Art. 27).

La Universidad tiene la misión de formar profesionales capaces de contribuir con la solución de las problemáticas sociales y mejorar la comunidad, es por esto que además de ofrecer una formación académica a través de la enseñanza (*docencia*) también realiza actividades de *investigación* (producción y difusión del conocimiento) y de *extensión* (transferencia de ese conocimiento), con la finalidad de transformar el medio en el cual se encuentra. En otras palabras, es la responsable de la formación del *capital cultural* para el crecimiento científico y tecnológico del país. Además, la universidad “es la única

institución capaz de otorgar título de grado de licenciado y títulos profesionales equivalentes, así como los títulos de posgrado de magister y doctor” (LES, Art. 40).

Las universidades como establecimientos de educación superior tienen una larga trayectoria en nuestro país, “conforman instituciones cuyas características, formas de organización y estructuras conservan, a menudo, rasgos muy antiguos. Por eso, el conocimiento de sus orígenes y su evolución nos permite explicar muchos de sus rasgos contemporáneos” (Buchbinder, 2005, p.1). Sus inicios se remontan al año 1613 con la creación de la Universidad Nacional de Córdoba, asociada ésta a los Jesuitas y movimientos colonizadores y continúa hasta nuestros días con el surgimiento de nuevas universidades como la Universidad Nacional del Alto Uruguay, recientemente (2015) creada en San Vicente, Misiones.

2.2.1 La universidad: Desde sus orígenes hasta la actualidad

La educación universitaria Argentina a lo largo de su historia fue condicionada por diferentes tensiones, pujas de poderes y políticas educativas diseñadas por los distintos tipos de gobierno. En este contexto quizás uno de los hitos más trascendentales en la historia de la educación universitaria Argentina esté representado por el movimiento estudiantil y la Reforma Universitaria del año 1918.

En la actualidad, las universidades argentinas mantienen algunos atributos heredados de la *reforma del '18*, otorgándole ciertas particularidades al sistema universitario. Entre los que se destacan: El cogobierno estudiantil, la autonomía universitaria, docencia libre, libertad de cátedra, concursos docentes por jurados con participación estudiantil, investigación como función de la universidad, extensión universitaria y compromiso con la sociedad, cuerpos universitarios (claustros): docentes, no docentes, estudiantes y graduados.

Los militares fueron los que más alejaron a la universidad de aquel modelo conquistado en 1918. Estos gobiernos intervinieron las casas de estudio bajo el pretexto de que en ellas se gestaban revoluciones y alzamientos contra el poder y consideraron peligroso para el sistema la concentración masiva de estudiantes. Quizá por eso, durante la presidencia de Lanusse (1971-1973) en plena dictadura cívico-militar, se puso en

marcha el plan Taquini, creando en ese período universidades nacionales en todo el país, entre ellas la Universidad Nacional de Misiones en 1973.

El Dr. Alberto C. Taquini (ex decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires) junto a otros miembros de la comunidad universitaria “plantearon hacia 1967 el crecimiento de la población estudiantil universitaria como uno de los problemas socialmente más relevantes. A partir del diagnóstico de la existencia de una “superpoblación estudiantil” (Taquini, et al., 1972, citado en Rovelli, 2009, p.124). En noviembre de 1968:

El “Programa de Adecuamiento de la enseñanza Universitaria Argentina a las Necesidades del Desarrollo” fue presentado en el Coloquio sobre Modernización de las Instituciones Políticas en la Argentina, organizado por la Academia del Plata en la localidad de Chilecito, provincia de La Rioja. El mismo se expuso en un lugar con una fuerza simbólica muy fuerte: la finca de Joaquín V. González en Samay-Huasi. (Rovelli, 2009, p.124).

El Programa de Adecuamiento de la enseñanza Universitaria Argentina a las Necesidades del Desarrollo tenía como objetivos descentralizar la oferta universitaria creando nuevas universidades en las provincias, evitando de esta manera el desplazamiento de estudiantes hacia los centros urbanos y el desborde de las grandes universidades existentes. Sin embargo, el gobierno de facto vio una *oportunidad* en dicho plan para desarticular los movimientos estudiantiles y debilitarlos, buscando evitar la repetición de escenarios y manifestaciones como el Cordobazo, ocurrido en 1969. Podría pensarse que este proceso “oportunisto” utilizado como una estrategia para evitar las “revoluciones estudiantiles” y la conglomeración de la población, representa de alguna manera, un antecedente de federalización y expansión territorial de la educación universitaria en la Argentina, ya que favoreció la diseminación de actores y referentes políticos hacia las nuevas universidades y permitió a más estudiantes acceder a la educación superior y la participación política.

2.2.2 Universidad Nacional de Misiones (UNaM)

La Universidad Nacional de Misiones fue creada por Ley N° 20.286 del Poder Ejecutivo Nacional, el 16 de abril de 1973. En el año 1974 se transfieren a la UNaM, la Facultad de Ingeniería Química, (que dependía de la Universidad Nacional del Nordeste),

la Facultad de Ciencias Sociales (ex Escuela de Servicio Social) y el Instituto Superior del Profesorado, todas con sede en la ciudad de Posadas Misiones, Argentina. De la misma manera en Eldorado se traspasa la Escuela Agrotécnica creándose la escuela de Ingeniería Forestal (hoy Facultad de Ciencias Forestales). En Oberá, el Instituto Superior del Profesorado en Disciplinas Estéticas también es incorporado a la universidad, como así también el Instituto de Administración de Empresas de Posadas. Este mismo año se crea la Facultad de Electromecánica en Oberá y la Escuela de Enfermería Universitaria en Posadas. En el año 1980 se fusionan la Facultad de Ciencias Sociales y el Instituto Superior del Profesorado (creado por la provincia en 1961) dando origen a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Por su parte, la Facultad de Ingeniería Química se convierte en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales incorporando a la Escuela de Enfermería. De esta manera se fueron gestando las diferentes facultades que existen en la actualidad.

Con la elección de Raúl Alfonsín como presidente y “el retorno de la democracia, en 1983, las universidades públicas recuperaron su autonomía basada en el cogobierno y la participación de los claustros.” (Buchbinder, 2017, p.25). Dando inicio de esta manera a un proceso de transformación del sistema que se acentuó a partir de la década del '90 con las políticas neoliberales del gobierno de Menem y la sanción de la Ley de Educación Superior (24.521) en 1995, dando como resultado un incremento en la oferta universitaria, tanto en el ámbito público como privado. “Sectores tradicionalmente excluidos lograron en los últimos años acceder a la universidad en parte gracias a la creación de nuevas instituciones y de políticas públicas destinadas a favorecer su inclusión” (Buchbinder, 2017, p.25).

A partir del año 2003, durante la presidencia de Néstor Kirchner se saldó la deuda del FOMECA (fondo para el mejoramiento de la calidad universitaria) y las universidades recuperaron su financiamiento. Se asignó un presupuesto significativo y se implementó un conjunto de políticas que permitirían la expansión territorial de las universidades.

Refiriéndose a las desventajas que han tenido algunas de estas políticas, Guillermo Tamarit, ex presidente del CIN en una entrevista realizada por la Universidad Nacional de Rio Negro en el marco del ciclo documental “Historia de la Universidad Argentina” hace referencia al surgimiento de nuevas universidades mencionando que la problemática

se presentó a finales de la segunda presidencia de Cristina Fernández, cuando se incrementó la creación de universidades nacionales, pero muchas creadas en respuesta a la demanda de sectores políticos partidarios y en contra de la opinión del CIN, originadas por leyes del Congreso y no por iniciativas del Poder Ejecutivo (Universidad Nacional de Río Negro, 2019, Capítulo 12). En concordancia con esto, Chiroleu (2017) señala que:

Como aconteció en otros ciclos expansivos, estos nuevos establecimientos no surgen de una planificación nacional que tenga en cuenta la oferta y demanda institucional y de carreras existente en cada provincia o región, sino que responde a los reclamos de líderes o caudillos de los partidos mayoritarios o a presiones corporativas. (p.69)

Actualmente muchas de las universidades creadas en los últimos años se encuentran finalizando su proceso de normalización, cumplimentando los requisitos para su aprobación definitiva. Si bien algunos cuestionan el mecanismo de creación de estas instituciones, no se discute la importancia que las mismas han tenido en sus comunidades, representando oportunidades de acceso a la educación universitaria y llegando a zonas geográficas históricamente postergadas.

2.2.3 La Facultad de Ciencias Forestales de la UNaM

La Facultad de Ciencias Forestales se crea oficialmente en diciembre de 1980 por decreto 2428/80 del Poder Ejecutivo Nacional. Este hecho tuvo como antecedentes la creación de la Escuelas Agrotécnica de Eldorado por parte del gobierno provincial en el año 1960 y su posterior transferencia a la UNaM (1974), como así también la existencia del Centro de Estudios del Bosque Subtropical (CEBS) dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, creado en el año 1964. Estas instituciones detectando las necesidades locales en materia de formación forestal fomentaron la creación de una casa de estudios que atendiera a estas demandas y es así que el 12 de julio de 1974 a través de la Resolución Rectoral N° 66 se crea la Escuela de Ingeniería Forestal (EIF) la cual desarrolló sus actividades bajo esa denominación hasta diciembre del año 1980 cuando se convierte en la Facultad de Ciencias Forestales. Actualmente dispone de 12 carreras entre las que se pueden reconocer ofertas de pregrado (3), grado (5) y posgrado (4). La sede central está constituida en la localidad de Eldorado y se presentan carreras en San Pedro, San Antonio, Puerto Rico y San Vicente. En esta última localidad se encuentra de manera permanente el Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias (PUCA).

2.2.4 Expansión Territorial de la Educación Superior

Algunos autores como Krotsch sostienen que el sistema universitario argentino “crece por oleadas” (citado en Paredes, 2017, p.41) siendo la década del '90 un momento clave en este proceso. A partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N°24.521 se comienza a gestar la *segunda oleada* en la creación de universidades nacionales. Este proceso, posterior al de los '70, se caracterizó por “la creación de universidades innovadoras que se diferenciaban de las tradicionales. Universidades que promovieron formaciones vinculadas con esa transformación del país, en términos de profesiones dinámicas, actuales, novedosas y flexibles” (Paredes, 2017, p.42), aparecen también nuevas organizaciones de estas instituciones cambiando la lógica tradicional de las facultades e incorporando departamentos o áreas. La Ley además permitió la creación de Institutos Universitarios y nuevas carreras que despertaron rápidamente el interés de los estudiantes.

En este sentido Paredes (2017) advierte que:

Es necesario mirar críticamente los proyectos académicos e institucionales de las universidades, no porque haya que preservar la academia sino para que no sean, efectivamente, versiones empobrecidas destinadas para los nuevos sectores sociales a los que no les corresponde o no son capaces o no podrán con la versión “verdadera” de la experiencia universitaria (p.45).

El escenario político regional de finales de los '90 y el surgimiento de gobiernos progresistas generó las condiciones ideales para que comenzaran a gestarse nuevos proyectos de gobierno con agendas y objetivos comunes según lo expuesto por Rodríguez (2018). En esa coyuntura político-regional del 4 al 6 de junio de 2008 en la ciudad de Cartagena de Indias (Colombia) se realizó la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES). Dicho encuentro permitió cambiar la concepción sobre la educación superior y el rol del Estado en la misma, fomentando nuevas políticas educativas. El documento final sostiene que “la Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho” (Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008, p.3). Con el protagonismo del Estado como garante se pretende “crear una cultura de ampliación, no sólo de los derechos, sino de los sujetos de los

derechos” (Linhares Barsted, 2003 en Rodríguez, 2018, p.3). De esta manera también se intenta poner freno al avance del mercantilismo, “la educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado” (Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008, p.3). Los gobiernos deben ser los responsables de elaborar políticas educativas que respondan las necesidades y demandas regionales, considerando, diferentes estrategias de ingreso, permanencia y finalización de las trayectorias formativas.

La tercera y hasta el momento más significativa oleada de expansión territorial de la educación universitaria ocurre entre los años 2007 y 2015. En este período se crean 18 universidades nacionales, incluyendo a la Universidad Nacional del Alto Uruguay (UNAU) creada por ley 27.074 el 8 de enero de 2015, 1 instituto universitario y 5 universidades provinciales. En este mismo período se autoriza el funcionamiento de 2 institutos universitarios privados y 7 universidades privadas, de las cuales dos se encuentran en la provincia de Misiones: la Universidad Gastón Dachary (UGD) en 2009, mediante el Decreto 138/09 del Poder Ejecutivo Nacional y la Universidad Católica de las Misiones (UCAMI) autorizada provisoriamente por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional 1643/12 el año 2012.

La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el marco de la Resolución N° 1366/12 del Ministerio de Educación y con el acompañamiento del Acuerdo Plenario N° 802/11 del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), crea en el año 2012 el *Programa de Expansión de la Educación Superior* (PROEDESUP), convalidándose posteriormente por el Ministerio de Educación mediante la Resolución 1368/12. Este Programa de Expansión de la Educación Superior es “una iniciativa sin precedentes en la historia del sistema universitario nacional, que anclada en una perspectiva de derecho, permitió ampliar las oportunidades y posibilidades de acceso a la Educación Superior Universitaria, de sectores y regiones del país históricamente postergadas” (Rodríguez, 2018, p.1). Representando un mecanismo de ampliación de derechos y democratización de la educación superior. Como el Anexo I de la Resolución 1368/12 del Ministerio de Educación lo indica:

El Programa pretende dar una respuesta a la creciente necesidad de educación superior superando las alternativas de fragmentación del sistema, de creación de universidades sin planificación o la proliferación de ofertas de acuerdo a una dinámica de mercado basada solamente en un seguidismo ciego de la demanda más obvia.

Como logros del programa a nivel nacional, en su sitio oficial al momento de esta investigación, se mencionan: 17 Centros Regionales de Educación Superior, 24 subsedes, 19 extensiones áulicas, 195 ofertas académicas implementadas por 31 instituciones universitarias de los 7 CPRES (Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior), alcanzando 60 localidades de 14 provincias. El 47% de las carreras implementadas pertenecen a las Ciencias Aplicadas, 28% a Ciencias Sociales, 12% a Ciencias Humanas, 10% a Ciencias de la Salud y 3% a Ciencias Básicas.

En una sociedad que pasó, en su historia reciente, por una serie de crisis que generaron incrementos en los niveles de pobreza, desempleo, y desigualdad, el sistema universitario comenzó a dar señales de buscar la incorporación de alguna parte de esos nuevos sectores sociales más postergados, sea a partir de la creación de universidades en zonas menos favorecidas, como con el incipiente desarrollo de estrategias presentadas como “democratizadoras” (Chiroleu, 2009, en Unzué, 2014, p.28).

Rodríguez (2018) aludiendo al Programa reconoce cinco niveles de alcance de las políticas públicas de Expansión Territorial, el primero de ellos lo denomina *individual* y se refiere al mismo señalando que es el más inmediato y visible, considerando las huellas que dejarán en cada sujeto, en segundo nivel ubica a las *familias* destacando la relevancia de las políticas logrando en muchos casos la primera generación de estudiantes universitarios. En tercer nivel posiciona al factor *social* y comunitario, abarcando a las localidades en donde se desarrollan las sedes de expansión. En un cuarto nivel nombra al factor *institucional* incluyendo a la unidad académica y sus propias políticas internas. En este sentido, el mismo autor señala que “ceder o posponer el interés individual de una carrera o unidad académica, en bien de un proyecto institucional más amplio, resultó un aprendizaje y un desafío importante en múltiples situaciones” (Rodríguez, 2018, p.7). Finalmente, menciona un quinto nivel de alcance al que denomina *global o macro*, considerando el Programa de Expansión a nivel nacional. Este conjunto de políticas educativas representa para todos sus actores, una oportunidad única de achicar las brechas y disminuir las desigualdades sociales, ampliando las oportunidades de acceso a la universidad.

2.3 Estudiantes Universitarios: devenir histórico y significados atribuidos socialmente

Cada momento histórico está caracterizado por particularidades políticas y sociales que influyen sobre la dinámica de las instituciones y las representaciones sociales de los sujetos. Con la finalidad de comprender la evolución histórica de los significados atribuidos socialmente a los estudiantes universitarios es oportuno realizar un breve recorrido temporal del mismo.

En el siglo XX, “la producción latinoamericana, tanto historiográfica como ensayística, construyó también un conjunto de representaciones sobre el estudiante universitario que recorren el aristocratismo del Ariel de Rodó, la tradición del reformismo latinoamericano y la politización de los años ‘70” (Carli, 2006, p.3).

A inicios del siglo, en 1900 José Rodó publicó su obra literaria “Ariel” mediante la cual “postulaba que cada generación tenía un programa propio a ser realizado históricamente y que el espíritu juvenil se vinculaba esencialmente con la innovación” (Carli, 2016, p.3). Los estudiantes universitarios del momento se asociaban con la figura de “juventud americana” motivados por los ideales hispanoamericanos y opositores del utilitarismo norteamericano. Rodó “planteaba una recuperación de carácter espiritualista e idealista de la tradición hispanoamericana” (Carli, 2006, p.3). En una sociedad que crecía con la llegada de los inmigrantes y estaba teñida por la aristocracia, los estudiantes “eran considerados portadores de autoridad cultural frente a la confusión de las multitudes y de las sociedades inmigratorias” (Carli, 2006, p.3). Esta generación estudiantil gestó hechos históricos como el movimiento reformista producido en la segunda década del siglo.

A mediados del siglo XX las representaciones sobre el estudiante universitario estuvieron fuertemente influenciadas por los hechos ocurridos a partir de los levantamientos estudiantiles que desencadenaron la Reforma del año 1918. En este período se consideraba a los estudiantes universitarios como “juventud que se dirige a los

representantes políticos para señalarles los problemas de la institución universitaria, acosada por la crisis de autoridad y el anacronismo de su régimen” (Carli, 2006, p.3).

En las décadas del 60 y 70 las representaciones caracterizaban a los estudiantes como líderes revolucionarios. “La experiencia estudiantil queda asociada en estas representaciones de los años ‘60 y ‘70 al cambio cultural, a los movimientos políticos y las luchas generacionales” (Carli, 2006, p.4). Existía la idea de los movimientos estudiantiles, “reconstruida desde los avatares de agrupaciones, alineamientos políticos, acontecimientos y manifestaciones públicas, quedando borradas y desconocidas otras dimensiones de la experiencia por esa sobre determinación de lo político propia de la época” (Carli, 2006, p.4). No en vano en este período de gobiernos militares se han producido enfrentamientos con las fuerzas armadas escribiendo algunas de las páginas más oscuras de la historia argentina con títulos como la noche de los bastones largos.

A finales de los 90 y principios del siglo XXI se reconoce la imagen de “un estudiante de tiempo parcial, trabajador, que recurre al apoyo familiar, de mediana edad, e hijo de una generación que en un alto porcentaje alcanzó estudios superiores” (Carli, 2006, p.6). En este período, se presenta una visión de estudiante universitario que supera las fronteras de edad y clases sociales históricamente relacionadas a los mismos. Esta nueva generación no tiene tanto protagonismo político característico de las generaciones anteriores de estudiantes universitarios.

2.3.1 Representaciones sobre el estudiante universitario actual

Sandra Carli (2006) plantea que “es posible acercarse a la experiencia estudiantil desde una triple perspectiva: la identificación de distintas representaciones históricas sobre los estudiantes universitarios, el análisis de algunos datos sobre la situación estudiantil en el presente y la exploración de historias de vida” (p.1). Para conocer quiénes son “nuestros estudiantes” tenemos que estudiarlos y entenderlos en su contexto. Trillo et al., (2017) aseguran que “los contextos (la institución académica, los campus universitarios, la vida universitaria) se estructuran a partir de la conjunción de dimensiones que trascienden ampliamente las tareas de enseñar y aprender” (p.147). Entre estas dimensiones se pueden reconocer:

- Dimensión material: que incluye infraestructura y recursos.
- Dimensión afectiva: abarca el clima relacional y los dispositivos de colaboración y apoyo de que se disponen.
- Dimensión funcional: relacionada con la organización, las tareas, las experiencias.
- Dimensión cultural: referida a las ideas compartidas o no que sirven de base a las actuaciones que en dicho contexto se llevan a cabo.

Conocer la Universidad y el entorno en el cual está inmersa la misma, será clave para entender a los estudiantes y sus acciones. “La idea de enseñar y aprender desconsiderando las condiciones del contexto donde dicho proceso se desarrolla resulta teórica, abstracta, irrelevante” (Trillo et al., 2017, p.147). Por lo tanto, las condiciones particulares de la sede de San Vicente serán factores a tener en cuenta al momento de planificar políticas y propuestas pedagógicas desde la Universidad en el marco del Programa de Expansión Territorial.

La mayoría de los imaginarios asocian a los estudiantes con jóvenes que se dedican exclusivamente a estudiar, pero los estudiantes universitarios actuales no responden a estos estereotipos. Existe una variedad de realidades en las cuales se presentan adultos, padres y madres responsables del sustento de sus hogares que además de estudiar trabajan. “Los estudiantes son, ante todo, personas. Y son también ciudadanos. Ambas cualidades les dotan de una identidad y unos derechos que son superiores a aquellos que se derivan de su condición de aprendices” (Trillo et al., 2017, p.146). La realidad del estudiante universitario actual podría diferir del imaginario que la sociedad tiene sobre el mismo. Como lo mencionan Trillo et al. (2017):

Si los estudiantes solamente fueran eso, estudiantes, y los docentes solo actuáramos como docentes, el complejo proceso de enseñar y aprender resultaría una actividad técnica, simple y, en cierto sentido, controlable. El problema (conceptual y, sobre todo, operativo) estriba en que dicho proceso se sitúa necesariamente en un contexto más amplio y complejo que le da sentido y lo condiciona (p.147).

Aquellos estudiantes que comienzan su trayectoria formativa en la universidad, rápidamente perciben las particularidades y la dinámica propia de una vida estudiantil desconocida por ellos hasta el momento. La lógica universitaria está caracterizada por sus propios tiempos, formatos y terminologías. El ingresante tiene que “amigarse” con las

correlatividades, las materias optativas, las regularidades, los parciales, la modalidad de promoción de las asignaturas y la posibilidad de participar en otras actividades formativas como las adscripciones a la docencia, extensión e investigación. Obviamente son muchos los nuevos aspectos que se presentan al dar los primeros pasos como estudiantes en el sistema universitario, por lo tanto, indudablemente *se aprende a ser un estudiante universitario*.

2.3.2 Ser estudiante en la virtualidad

Estudiar de manera “virtual” requiere cambiar hábitos, lógicas y posicionamientos frente a las prácticas pedagógicas aplicadas en la presencialidad. Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) están representados por plataformas tecnológicas que generan nuevas concepciones del aula, considerada un espacio sin fronteras, de “encuentro” a la distancia, mediadas por dispositivos informáticos que permiten a cada estudiante gestionar sus tiempos. Esta modalidad de enseñanza y aprendizaje debe ser planificada teniendo en cuenta los recursos informáticos, las propuestas pedagógicas, los estudiantes y los resultados pretendidos, “ni la acción docente ni el trabajo del estudiante lógicamente pueden ser de la misma índole que el desarrollado en una acción formativa presencial” (Bautista et al., 2006, p.27). Es por ello que la experiencia de virtualización originada a partir de la pandemia no puede ser considerada enseñanza virtual, sino *enseñanza remota en contexto de emergencia sanitaria*.

Estudiar de manera no presencial representa muchas oportunidades para los estudiantes, pero a la vez, éstas se encuentran limitadas por la disponibilidad de los medios tecnológicos, la falta de destrezas, conocimientos y manejo de los recursos informáticos necesarios para acceder y permanecer en el sistema. Como lo expresa Murray (2001):

Si un estudiante traslada sus destrezas y competencias de la formación presencial a su aprendizaje en un EVEA, sin que exista adaptación o incorporación de destrezas y competencias adecuadas al entorno virtual, muy probablemente no adquirirá las competencias ni los resultados académicos deseados (Citado en Bautista et al., 2006, p.27).

La virtualidad en tiempos de pandemia generó la producción de materiales digitales, webinars, conferencias y un sin número de recursos, brindando la posibilidad de

interactuar directamente con referentes y especialistas de distintas disciplinas. Las aplicaciones y redes sociales exploraron sus usos pedagógicos, las universidades generaron guías para el estudiante virtual con recomendaciones sobre el uso del tiempo, el desarrollo de estrategias y la interacción con los demás. Pero todas estas medidas fueron posible solamente para aquellos estudiantes que contaron con *acceso a internet* y los *recursos tecnológicos necesarios*. Como lo señala el informe de CEPAL-UNESCO (2020):

La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que —más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia— dificulta la socialización y la inclusión en general (p.7).

La pandemia y la experiencia de los estudiantes ha permitido visibilizar desigualdades en la disponibilidad y el uso de las tecnologías en entornos educativos. Advirtiéndolo así la importancia de considerar esta situación en el diseño de nuevas políticas educativas.

Capítulo 3

Metodología de la Investigación

CAPÍTULO 3

3.1 Metodología de Investigación

Estudiar las Representaciones Sociales permite interpretar la realidad, entender la forma de vida y la conducta de un grupo determinado, “reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social ... nos aproxima a la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen” (Araya Umayá, 2002, p.12). El sentido de las representaciones y sus contenidos varían según los grupos sociales y esta variación, de alguna manera los distingue, brindando significado a la realidad de los sujetos y permitiendo la interpretación e interacción con su realidad.

Estudiar la realidad es una tarea compleja, que se demuestra a partir de la observación de los hechos, donde “se busca detectar la ideología, las normas y los valores de personas e instituciones y los grupos de pertenencia y referencia” (Araya Umayá, 2002, p.16). Dada la complejidad de las Representaciones Sociales, su estudio desde un solo enfoque, tanto cuantitativo como cualitativo, es insuficiente para entender la realidad, más aun teniendo en cuenta que estas Representaciones se construyen en escenarios específicos donde lo subjetivo se convierte en intersubjetivo.

Por lo tanto, “cualquier estudio de la representación se debe fundar necesariamente en un acercamiento plurimetodológico” (Abric, 2001, p.71). Es por ello que en este trabajo se utilizará un enfoque mixto o multimodal, el cual combina estudios cualitativos y cuantitativos para la producción del conocimiento, el uso de ambos enfoques, en conjunto, nutren la investigación complementándose mutuamente.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008, citado en Hernández Sampieri et al., 2014, p.534)

En Ciencias Sociales, los estudios de tipo *cualitativo* son esenciales ya que se “considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas... que examina un problema humano o

social” (Creswell,1998 citado en Vasilachis, 2006, p.2). Por su parte, “los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias” (Creswell, 2013a y Lieber y Weisner 2010, citados en Hernández Sampieri et al., 2014, p.534).

Esta investigación aborda las Representaciones Sociales desde la perspectiva de la *escuela clásica*, categorizada por Pereira de Sá (1998). Este modelo tiene como principal referente a Denise Jodelet y sostiene los principios de Moscovici, “el énfasis está más en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones. Metodológicamente recurre, por excelencia, al uso de técnicas cualitativas, en especial las entrevistas en profundidad y el análisis de contenido” (Araya Umayá, 2002, p.47). Analiza las Representaciones Sociales desde un *enfoque procesual* que “descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales, en general” (Araya Umayá, 2002, p.48).

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos para este estudio y las particulares condiciones de producción del conocimiento, en un contexto de aislamiento social producto de la pandemia de Covid 19, se considera que la escuela clásica es la opción más apropiada para el desarrollo del mismo, visto que en este modelo como lo señala Araya Umayá (2002):

El acceso al conocimiento de las RS es por medio de un abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es visualizado como un productor de sentidos...por un interés focalizado sobre el objeto de estudio en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas y por una definición del objeto como instituyente más que instituido (p.51).

3.2 Diseño de la Investigación

Esta investigación se realizó desde un diseño descriptivo e interpretativo, de corte transversal. Utilizando metodologías cualitativas y cuantitativas. El principal objetivo fue reconocer y analizar las Representaciones Sociales sobre la Universidad y el Estudiante Universitario, existentes entre los ingresantes del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias de las cohortes 2020 y 2021. Empleando para ello como principales técnicas la entrevista, el cuestionario y el análisis documental.

El estudio estuvo dividido en dos momentos: En el primero se realizó un abordaje general de la temática administrando formularios semiestructurados. El uso de los cuestionarios es una de las técnicas más utilizadas en investigación, los mismos pueden contener preguntas abiertas, a ser desarrolladas por el/la participante, o cerradas con opciones predefinidas para su elección. En la actualidad y gracias a los avances tecnológicos existe la posibilidad de generar y administrar formularios digitales creados a través de aplicaciones como los Formularios de Google, los cuales además de ser gratuitos y visibles en la mayoría de los dispositivos informáticos, procesan automáticamente los datos recolectados, ofreciendo gráficos estadísticos básicos.

En un estudio de las Representaciones Sociales, “el cuestionario debe ser concebido de manera que permita y valore la actividad de la persona interrogada, por medio de la inclusión de un número mayor de preguntas abiertas y proponiendo a la persona entrevistada un amplio abanico de respuestas” (Araya Umayá, 2002, p.57). Esto permitirá indagar cuestiones propias de los sujetos y diferentes aspectos referidos a las Representaciones sobre la Universidad y el Estudiante Universitario. Se suministró un formulario de Google a la totalidad de los ingresantes de ambas cohortes (47 encuestados en la cohorte 2020 y 15 encuestados en la cohorte 2021) en el que se incluyeron preguntas abiertas como: ¿Cuáles son las primeras 5 palabras que vienen a tu mente cuando piensas en la Universidad?, ¿Qué expectativas tenías sobre la Universidad cuando estabas en la escuela secundaria?, ¿Cuáles fueron los motivos por los cuales elegiste esta carrera?, ¿Cómo definirías al estudiante universitario?, ¿Qué es o significa para vos estudiar en la universidad? Como se aprecia, su formulación brinda la posibilidad de que los sujetos expresen sus representaciones enriqueciendo el uso del instrumento y recolectando datos más significativos para el estudio. En el Anexo I se comparten las preguntas del formulario administrado.

En un segundo momento a partir de un *muestreo no probabilístico* se realizaron entrevistas, entendidas como “una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente” (Benadiba y Plotinsky, 2001, citados en Sautu et al., 2005, p.48). “En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema” (Janesick, 1998, citado en Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403). Para su concreción se seleccionaron sujetos claves de ambas

cohortes, considerando según *criterios de conveniencia: la modalidad de la escuela secundaria* (ingresantes procedentes de escuelas con y sin orientación agraria), *la cohorte de pertenencia* (con el fin de obtener equitativamente representantes de las cohortes 2020 y 2021) y el *sexo* de los entrevistados. Teniendo en cuenta además como criterio de selección, *la conectividad a internet*, debido a que esta investigación se desarrolló en un contexto de virtualidad. Se comunicó a cada entrevistado la confidencialidad de los datos y obtuvo el consentimiento de los mismos. A través de esta técnica, se indagaron cuestiones referidas a la experiencia educativa previa a la universidad y su experiencia dentro de la misma como estudiantes universitarios virtuales, considerando los aspectos característicos del nivel universitario. La variante seleccionada fue la entrevista semiestructurada. “Este tipo de entrevista tiene una serie de temas y algunas preguntas sugeridas, pero presenta apertura en cuanto al cambio de tal secuencia y forma de las preguntas, de acuerdo a la situación de las personas entrevistadas” (Alvarez-Gayou Jurgenson, 2007, en Burgos Ortiz, 2011, p.90). Se realizaron 6 entrevistas (3 representantes de cada cohorte) utilizando el guion compartido en el Anexo II.

Acompañando a los datos obtenidos mediante las entrevistas y los cuestionarios se ha realizado un análisis documental, examinando la Ley de Educación Superior, los Proyectos de Expansión Territorial de la UNaM, el Proyecto de creación del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias, la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, entre otras resoluciones de interés e informes estadísticos proporcionados por la Facultad de Ciencias Forestales. El análisis de las diferentes resoluciones, leyes y proyectos institucionales posibilitan comprender la temática estudiada. Los documentos públicos y oficiales “permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen” (Taylor y Bogdan, 1987, p.149). El análisis realizado a la documentación disponible tuvo como objetivo identificar los marcos regulatorios de las políticas expuestas y comprender los contextos en los cuales fueron formuladas. Por lo tanto, no se profundizó en un análisis minucioso de la documentación o del discurso.

Los datos obtenidos en los cuestionarios fueron procesados y analizados con el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 20. El cual permitió representar gráficamente los resultados y realizar cruzamientos de variables de interés. Por ejemplo, lugar de procedencia y conectividad.

Por otro lado, las entrevistas fueron realizadas mediante la plataforma de videoconferencia Zoom y desgrabadas posteriormente, elaborando una matriz de análisis mediante el método comparativo, considerando los interrogantes, las respuestas de los entrevistados y los aportes teóricos sobre la temática. López Noguero (2002) señala que:

Se puede considerar el análisis de contenido como una forma particular de análisis de documentos. Con esta técnica no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse (p.173).

Se utilizó el Software MAXQDA 2020 para analizar la frecuencia de palabras mencionadas tanto en la entrevista como en las preguntas abiertas del formulario, logrando de esta manera reconocer los términos más enunciados en cada una de las respuestas y asociarlos con las representaciones del grupo, infiriendo así los elementos centrales y periféricos.

Cabe señalar que el diseño original contemplaba el trabajo con grupos focales y la asociación libre de palabras, pero debido a las condiciones de aislamiento la propuesta fue readecuada llevando además a definir a priori las categorías para el estudio.

3.3 Dimensiones analizadas

Para la realización del estudio se consideraron dos grandes dimensiones: Una relacionada a las Representaciones Sociales sobre la Universidad y la otra al Estudiante Universitario en tiempos de pandemia/virtualidad. A continuación, se amplía cada una de ellas con sus respectivas subcategorías:

1. Representaciones Sociales sobre la Universidad

- 1.1 Concepción de la Universidad como institución de educación superior.
- 1.2 Expectativas e ideas previas sobre el significado de la Universidad.
- 1.3 Elección de la Universidad como institución de educación superior.
- 1.4 Organización funcional de la Universidad en la sede de Expansión Territorial.

2. Representaciones sobre el Estudiante Universitario en la virtualidad

- 2.1 Experiencias educativas y trayectorias académicas de los estudiantes universitarios durante el cursado virtual.
- 2.2 Organización estudiantil y participación/integración en la vida política universitaria desde la virtualidad.
- 2.3 Ser estudiante universitario de manera virtual en la sede de Expansión Territorial.

Capítulo 4

Resultados y Discusiones

CAPÍTULO 4

4.1 Caracterización del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias

La Expansión Territorial permitió a la Universidad Nacional de Misiones “acercarse” a nuevos territorios, ofreciendo oportunidades de acceso a la educación superior a sectores menos favorecidos. El 28 de noviembre de 2013 la institución firma un Convenio (N°1393/13) con la Secretaría de Políticas Universitarias creando la sede de expansión territorial de San Vicente, en ese marco elabora un Proyecto de Expansión proponiendo, en primera instancia (2014 – 2016) las carreras de Licenciatura en Enfermería, Técnico Universitario en Promoción Socio Cultural y Técnico Universitario en Producción Agropecuaria. En un segundo proyecto (2015 – 2017) amplía las ofertas de la sede incorporando la Tecnicatura en Mantenimiento Industrial.

En el año 2016 el Consejo Superior de la UNaM, mediante la Resolución N° 007/16 transforma el Proyecto de Expansión Territorial en un Programa Permanente, denominado Programa de Expansión Territorial de la Educación Superior, a desarrollarse en la órbita de la Secretaría General Académica, contemplando la incorporación de nuevas propuestas hasta el año 2022 y atendiendo de este modo a una demanda creciente de educación superior universitaria en las diferentes regiones de la provincia.

A partir de la implementación del Programa de Expansión Territorial y el antecedente de la Tecnicatura Universitaria en Producción Agropecuaria, la Facultad de Ciencias Forestales crea en el año 2015 el Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias (PUCA) con la finalidad de formar recursos humanos capacitados para desempeñarse como profesores en las diferentes modalidades de las escuelas agrarias: Técnico Profesional en Producción Agropecuaria, Bachilleres en Agro y Ambiente, Bachilleres en Agro en Alternancia y en espacios curriculares afines a las Ciencias Agrarias en el nivel superior. Con la implementación de esta carrera, la Facultad aumentó su oferta académica, incrementando la matrícula de estudiantes, como así también, la cantidad de docentes y no docentes. Contando actualmente (2021) con 1800 estudiantes, 170 docentes y 48 no docentes.

Paredes (2017) señala que “esta expansión nos permite afirmar sin ninguna duda que el sistema ha cambiado, ha crecido, se ha diversificado, se ha multiplicado, se ha expandido geográficamente y se ha democratizado” (p.45). En este aspecto la autora introduce un debate sobre el significado de esa democratización y expone diferentes opiniones sobre la expansión y la transformación del sistema universitario, presentando argumentos en los cuales se ponen en tensión las dicotomías inclusión-calidad, inclusión-deserción, inclusión-democratización. “El sistema universitario está redefiniendo sus propósitos, su sentido, su intencionalidad a partir del imperativo del derecho a la educación superior y diseña modelos institucionales a favor de una genuina democratización de los estudios universitarios” (Paredes, 2017, p.45). La misma autora nos invita a pensar en:

Otros argumentos que interpelen el sentido de la universidad y que desafíen a encontrar modos de recibir a los nuevos públicos con propuestas renovadas, que no pongan en riesgo la calidad de la propuesta formativa ni el valor social del certificado, pero que si discutan las definiciones de universidad como el lugar de los elegidos (Paredes, 2017, p.45).

Conocer la población estudiantil del PUCA y su contexto permite interpretar las Representaciones Sociales existentes, considerando que las mismas “constituyen una formación subjetiva multifacética y polimorfa, donde fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio estructural dejan su impronta; al mismo tiempo que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos participan en su constitución” (Perera Pérez, 2003, p.8). Es precisamente este carácter socio-cultural el que dará identidad a las representaciones estudiadas, considerando además el particular momento histórico de producción de las mismas, en el marco de una pandemia mundial.

El Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias se originó en la Facultad de Ciencias Forestales, es la segunda carrera de formación docente de esta unidad académica y se desarrolla exclusivamente en la sede de San Vicente, siendo en la provincia la única *oferta universitaria gratuita* que forma profesionales para el ejercicio de la docencia en el campo de las Ciencias Agrarias.

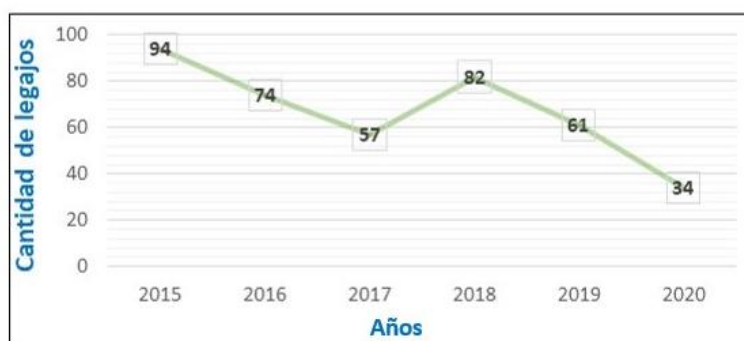
El plan de estudios se estructura en cuatro campos de formación (Campo de la Formación General, Campo de la Formación Pedagógica, Campo de la Formación

Disciplinar Específica y Campo de la Formación Práctica Profesional Docente). Su dictado es presencial con una carga horaria total de 3050 horas distribuidas en 34 espacios curriculares, acompañados de espacios extracurriculares obligatorios para la obtención del título, como inglés, informática y la realización de una semana de guardias en escuelas agrarias.

Desde el año 2015 y hasta el 2020¹, según los registros institucionales, la facultad realizó la apertura de 402 legajos estudiantiles para el PUCA, como se observa en la Figura 1, el primer año de implementación de la carrera fue el que mayor número ha generado (94), disminuyendo en el año 2017 (57), recuperándose en el 2018 (82) y posteriormente descendiendo año tras año hasta el 2020 (34).

Figura 1

Legajos estudiantiles del PUCA desde 2015 a 2020



Viendo esta proyección y considerando la situación particular del año 2020, podría atribuirse esta cifra a los efectos causados por la pandemia. Cada legajo representa un estudiante que cumplimentó su documentación y efectivamente inició su trayectoria académica en la institución, a diferencia del número de preinscriptos que suele ser más elevado.

La finalización de las trayectorias académicas y la graduación representan una etapa fundamental en la vida de los estudiantes. A partir de este momento podrán acceder al mundo laboral y/o continuar sus estudios de posgrado, ejerciendo la profesión que han elegido.

¹ Datos obtenidos de la Secretaría Académica FCF-UNaM. El año 2021 aún no estaba disponible.

Como se observa en la Tabla 1, desde el año 2018 y hasta las primeras mesas de exámenes del año 2021 se han graduado 33 Profesores Universitarios en Ciencias Agrarias.

Tabla 1

Cantidad de graduados del PUCA desde la primera promoción

Año	Graduados
2018	13
2019	8
2020	11
2021 (1° semestre)	1
Total	33

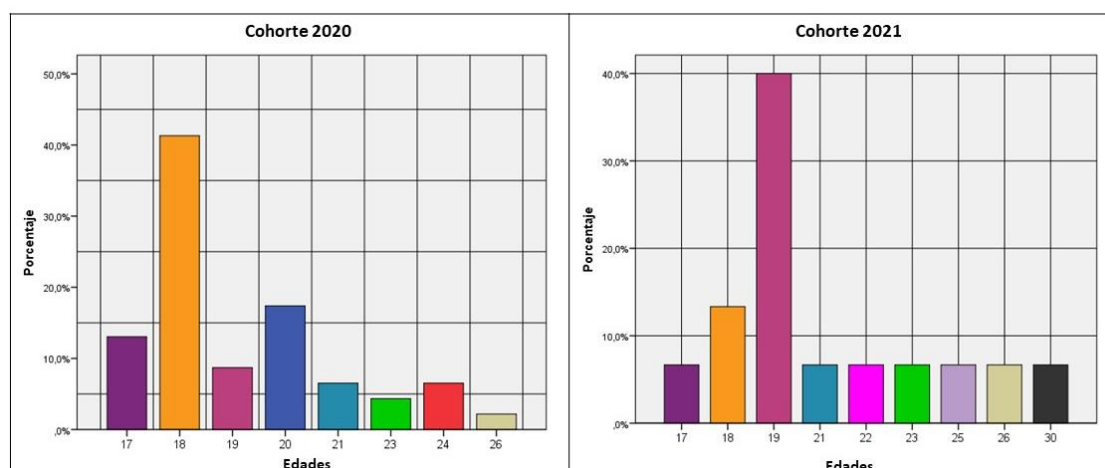
El número reducido de estudiantes favorece el desarrollo de una dinámica particular que permite a los docentes generar mayor vínculo con los ingresantes, reconociéndose así “la importancia de los profesores de primer año como primeros referentes visibles de la institución” (Pierella, 2014, p.57). Este acompañamiento es clave en el inicio de la vida universitaria debido a que los estudiantes se insertan a una dinámica y lógica institucional desconocida por muchos de ellos y diferente a la escuela secundaria. Como lo sostiene Aguilar (2007) el pasaje de nivel es una situación compleja a la cual “se le agregan variables como la desmotivación, confusiones y dudas respecto a la elección de la carrera, pobre formación académica previa, sentimientos de inseguridad, descenso de autoestima entre otras cosas” (citado en Penengo Ricci, 2015, p.6). En este sentido, además de las variables expuestas se podría considerar que el cursando en contexto de pandemia acentuó las inseguridades y limitó las posibilidades de socialización entre pares y docentes, imposibilitando superar los temores y dificultades propias del ingreso a la vida universitaria y condicionando la continuidad de muchas trayectorias académicas.

4.1.1 Caracterización de los ingresantes del PUCA

El grupo de ingresantes al Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias presenta características muy variadas. La mayoría de los estudiantes recientemente finalizaron la escuela secundaria y sus edades oscilan entre 17 y 30 años, distribuyéndose la mayor frecuencia (alrededor del 40%) en el rango comprendido entre 18 y 19 años, tal como se observa en la Figura 2.

Figura 2

Edades en ingresantes del PUCA, cohortes 2020 y 2021



Se identifica una población estudiantil joven, que en un alto porcentaje (entre 80 y 90%) inicia por *primera vez* sus estudios superiores y representa la *primera generación de estudiantes universitarios* en sus familias. Entendidos estos como “aquellos cuyos padres no han concurrido al ciclo. En otros casos, minoritarios, la noción refiere a alumnos cuyos padres no se graduaron pero que pueden haber tenido alguna experiencia postsecundaria” (Choy, 2001 citada en Ezcurra, 2011, p.23). Indagando el grado académico alcanzado por los padres se reconocieron algunas experiencias formativas de nivel superior no universitario, por lo tanto, se sigue considerando que sus hijos representan la primera generación familiar que logra acceder a la educación universitaria.

A diferencia de la imagen del estudiante universitario de finales de los 90 y principios del siglo XXI caracterizado por Carli (2006) como “hijo de una generación que en un alto porcentaje alcanzó los estudios superiores” (p.6), estos estudiantes son los primeros en sus familias en comenzar una carrera universitaria. “Que las familias tengan la posibilidad de que sus hijos/as puedan cursar estudios universitarios, conllevaba incluso, la posibilidad y oportunidad de ampliación de los propios marcos de referencia y significación de las propias familias” (Rodríguez, 2018, p.6), evidenciando así la ampliación de oportunidades en el acceso de nuevos públicos al sistema universitario y el impacto familiar o de *segundo nivel* de las políticas de Expansión Territorial.

La educación universitaria está perdiendo su tradición elitista, abriendo sus puertas a nuevos públicos, representando un cambio de concepción y modelo. Bourdieu en su libro “La elección de los elegidos” demostró que las instituciones escolares actuaban otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas (burguesía) intensificando las desigualdades sociales. Así mediante “un cálculo aproximativo de las posibilidades de acceder a la universidad según la profesión del padre hace aparecer que van desde menos de una posibilidad entre cien para los hijos de los asalariados agrícolas” (Bourdieu, 2009, p.13). Con estos datos señalaba que los estudiantes que efectivamente podían acceder a la educación universitaria eran considerados “elegidos” y “herederos de la cultura” ya que en su mayoría eran hijos de padres con profesiones liberales los que tenían mayor posibilidad de realizar estudios universitarios. En contraste con este escenario, se podría asegurar que el Programa de Expansión de la Educación Superior permitió a las clases sociales más postergadas ingresar a la educación universitaria, posibilitando su desarrollo y reconociéndolos como sujetos de derecho.

Alrededor del 60% de la población estudiantil de ambas cohortes está conformada por estudiantes mujeres, 58,7% (2020) y 60% (2021). Estos valores se correlacionan con el registro histórico del profesorado, en el cual desde la primera cohorte (2015) hasta el momento del estudio se contabiliza un 55% de ingresantes mujeres. De esta manera se pone en tensión la perspectiva de género e imaginarios, repensando los roles asignados culturalmente a cada uno y reconfigurando el rol de la mujer en las Ciencias Agrarias y la ruralidad, teniendo en cuenta que “el sujeto agrario aún hoy sigue siendo identificado con lo masculino” (Rojo y Blanco, s/f, p.27), considerándose de su exclusividad la realización de tareas como el manejo de maquinarias agrícolas (tractores, motosierras, motoguadañas) o la realización de prácticas como la castración de animales, faenas, entre otras. Esta tendencia superior de estudiantes mujeres llevaría a suponer que está ocurriendo un “*empoderamiento femenino*” en las Ciencias Agrarias, “este concepto abarca tanto al proceso, como al resultado del proceso por medio del cual las mujeres ganan un mayor control sobre los recursos intelectuales y materiales, y desafían la ideología del patriarcado y la discriminación por género” (Casique, 2010, citado en Erazo et al., 2014, p.151).

Entre los ingresantes al Profesorado se reconocieron jóvenes que no se dedican únicamente al estudio, son padres o madres que también tienen otras obligaciones familiares. En la Tabla 2 se observa que el 6,5 % de los ingresantes de la cohorte 2020 tienen hijos, representados en su totalidad por mujeres. Mientras que en la 2021 el porcentaje total de estudiantes con hijos es del 13,3%, de los cuales, un dato a destacar es la presencia de un 6,8 % de varones con hijos, repitiéndose el 6,5% de estudiantes madres.

Tabla 2

Número de madres y padres según cohorte

	Madres	Padres	Total con hijos
Cohorte 2020	6,5%	0%	6,5%
Cohorte 2021	6,5%	6,8%	13,3%

Tanto la maternidad como la paternidad demandan mayor responsabilidad en la vida del estudiante, posicionándolo de una manera diferente frente a las obligaciones académicas y exigiéndoles una organización particular de los tiempos y las rutinas de estudio. Como lo señalan Trillo et al., (2017):

Tratarlos solo como estudiantes resulta insuficiente y suele provocar desajustes entre las expectativas docentes (que aprendan todo lo que les proponemos) y la aceptación efectiva que los estudiantes hacen de la misma (tengo demasiadas cosas en mi cabeza y en mi vida en estos momentos como para dedicarme solo a estudiar) (p.146).

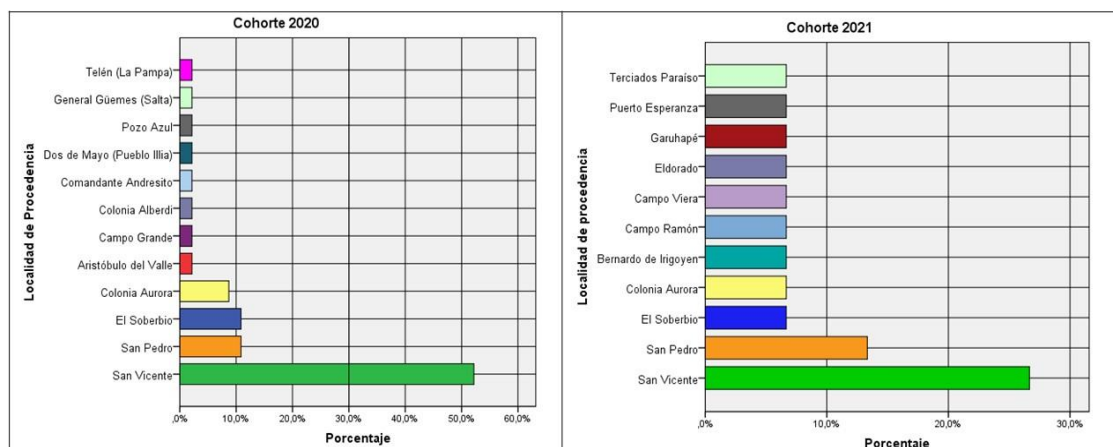
Algunas de las características de la población estudiantil del PUCA coinciden con la imagen del estudiante universitario propuesta por Carli (2006) cuando lo define como “un estudiante de tiempo parcial, trabajador, que recurre al apoyo familiar, de mediana edad” (p.6). Si bien el ritmo de cursado propuesto en el profesorado es un factor que permite a los estudiantes trabajar en el turno mañana, el porcentaje que lo hace es muy bajo (4% en la cohorte 2020, creciendo esta cifra a 27% en la cohorte 2021). Se podría pensar que “el ideal del estudiante a tiempo completo ha comenzado a ceder espacios, en la tradición universitaria argentina” (Unzué, 2014, p.35). Un entrevistado compartía su experiencia comentando cómo se organiza con su trabajo y la Facultad, diciendo: “se me están acumulando las cosas, pero tal vez porque no sé manejar los tiempos o demanda mucho tiempo y en lo particular ahora que trabajo en la construcción...se me atrasó todo, y bueno, me inscribí y quería aprovechar esta oportunidad que tenía para estudiar y

arranque bien complicado” (Entrevistado 1, comunicación personal, 26 de abril de 2021). En concordancia con lo expuesto anteriormente por Unzué (2014), se puede reconocer que muchos de los estudiantes que ingresan a la vida universitaria se encuentran con el desafío de dividir su tiempo entre el estudio y el trabajo, situación que muchas veces es desconocida por los docentes y representa un condicionante en las trayectorias académicas estudiantiles.

La mayoría de los estudiantes que eligieron estudiar en el PUCA proviene de la zona de San Vicente, representando el 52,2% de los ingresantes de la cohorte 2020, en segundo lugar, se reconocen localidades cercanas como San Pedro y El Soberbio (ambas con un 10.9%). En la cohorte 2021 se repite el mismo patrón de procedencia con diferentes porcentajes. San Vicente (26,7%), San Pedro (13,3%) y El Soberbio (6,7%) tal como se presenta en la Figura 3.

Figura 3

Procedencia de los estudiantes, cohortes 2020 y 2021



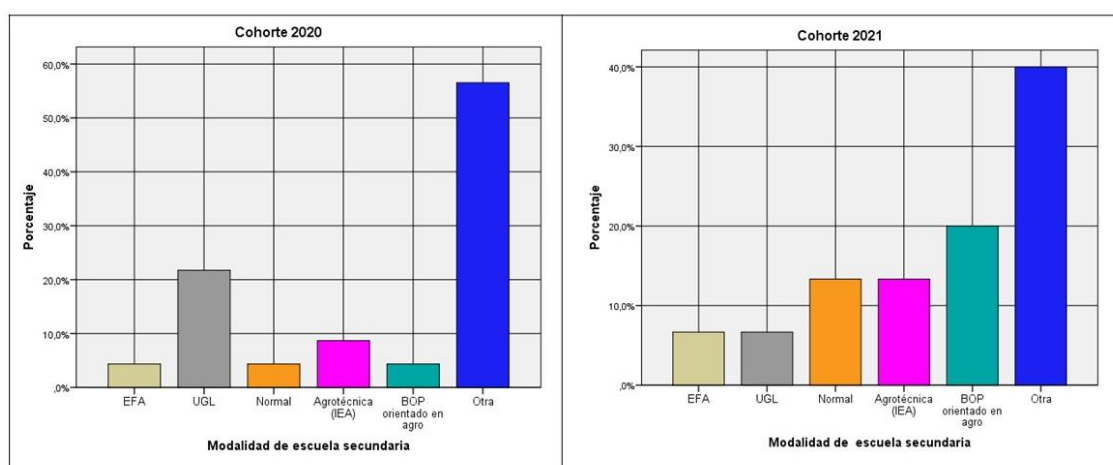
Comparando estos datos con el registro histórico del PUCA, se pudo determinar que San Vicente (44%), El Soberbio (9%) y San Pedro (8%) son las principales localidades de procedencia estudiantil. En la cohorte 2020 se identificaron dos casos llamativos de estudiantes procedentes de La Pampa y Salta, atraídos por la oferta académica. Estos datos llevan a reflexionar nuevamente sobre el impacto que tienen las Políticas de Expansión Territorial y la creación de nuevas sedes, resultando interesante aumentar y diversificar las ofertas en las mismas.

Consultando sobre la relación de los estudiantes con el medio agropecuario, se reconoció que el 70% de los ingresantes de la cohorte 2020 poseen chacras o se dedican a la actividad productiva, mientras que en la cohorte 2021 solamente el 53% presenta esta situación. Estos números señalan que hay *nuevos públicos* estudiando Ciencias Agrarias, de los cuales muchos no provienen del entorno rural.

Al momento de indagar acerca de la modalidad de las escuelas secundarias de las cuales provienen los ingresantes se reconoce que en la cohorte 2020 el 17,3% egresó de *escuelas agrarias* (4,3% corresponden a Escuelas de la Familia Agrícola (EFA); 8,6% a Institutos de Enseñanza Agropecuaria (IEA) y un 4,3% a BOP (Bachillerato Orientado Provincial con orientación en Agro y Ambiente). Por otro lado, como se observa en la Figura 4 un alto porcentaje (82,7%) de ingresantes provienen de escuelas con otras modalidades. Escuelas Normales (4,3%), UGL (Unidad de Gestión Local)² (21,7%) y otras (56,5%) como Escuelas de Comercio y Bachilleratos con orientaciones no agrarias. En la cohorte 2021 el 40% de los ingresantes procede de escuelas agrarias (20% BOP orientado en agro, 13,3% IEA y 6,7% EFA). Mientras que el 60% no tienen formación agraria en su escolaridad secundaria (Normal, UGL, otra).

Figura 4

Modalidad de escuelas secundarias de procedencia, cohortes 2020 y 2021



Estas cifras llevan a cuestionar el grado de influencia que tiene la modalidad de la escuela secundaria al momento de elegir los estudios superiores, considerando que “las

² UGL: Escuelas rurales que funcionan en modalidad plurigrado, en edificios de escuelas primarias.

diferentes experiencias en relación con el conocimiento también guardan relación con el colegio de procedencia (Pierella, 2014, p.54). Aquellos estudiantes que provengan de escuelas agrarias tendrán mayor conocimiento sobre el campo disciplinar a diferencia de sus compañeros. Esta condición no es menor y pone en discusión la necesidad de incrementar las prácticas disciplinares asociadas a los diferentes sectores didácticos productivos de las escuelas agropecuarias.

En ambas cohortes no se registró ningún ingresante procedente de la Escuela Agrotécnica de Eldorado (EAE), institución perteneciente a la Universidad Nacional de Misiones. En este sentido, es importante señalar que la articulación entre las diferentes unidades académicas es un factor a tener en cuenta al momento de planificar el Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad, considerando que el Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias podría realizar mayor cantidad de prácticas formativas en los entornos didácticos productivos pertenecientes a la Escuela Agrotécnica de Eldorado. La articulación entre los distintos niveles del sistema educativo se percibe como un desafío o tema pendiente. La Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) señalaba que:

La Educación Superior tendrá que hacer efectivo el desarrollo de políticas de articulación con todo el sistema educativo, colaborando en la formación de sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes, de tal manera que los estudiantes que ingresan al nivel superior cuenten con los valores, las habilidades, destrezas y capacidades para poder adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad (p.5).

Considerando las diferentes necesidades propias de cada una de las carreras, sería oportuno que las propuestas educativas de Expansión Territorial fortalezcan su relación y articulación con diferentes instituciones existentes en el medio, optimizando sus recursos y visibilizando la presencia de la Universidad a través del trabajo con la comunidad.

4.1.2 El Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias durante la pandemia... “la virtualidad”

En marzo del año 2020 y debido al rápido aumento de casos de Coronavirus (Covid19) se declaró la pandemia mundial. En Argentina el presidente Alberto Fernández anunció

una serie de medidas adoptadas para prevenir la transmisión de esta enfermedad, estableciendo mediante un Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) N° 297/2020 una cuarentena estricta o Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Este hecho generó la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo. En este contexto la Universidad Nacional de Misiones rápidamente adaptó sus propuestas y continuó de manera remota el desarrollo de las clases. Esta modalidad de enseñanza y aprendizaje fue denominada *educación virtual*, “definida como la educación a distancia a través del ciberespacio, posible mediante la conexión y uso de internet, que no necesita de un tiempo y espacio específicos, que permite establecer un nuevo escenario de comunicación entre docentes y estudiantes” (Bonilla, 2016, citado en Expósito, et al., 2020, p.2). Sin embargo, cabe aclarar que las propuestas originadas durante la pandemia no corresponden al modelo pedagógico de enseñanza virtual o educación a distancia (EaD) propio de las ofertas creadas para esa modalidad, pero en este contexto tan particular de pandemia, “cada docente con sus estudiantes, han generado entornos de aprendizaje de características singulares. Los espacios virtuales, se han ido configurando de distintas formas, mediante los recursos disponibles y las voluntades de toda la comunidad educativa” (Expósito, et al., 2020, p.3).

Los docentes del PUCA diseñaron diferentes alternativas para el desarrollo de las clases, la mayoría de ellas de manera virtual asincrónica debido a las deficientes condiciones de conectividad y escasos recursos informáticos de los estudiantes, considerando además que la mayoría regresó a sus domicilios en zonas rurales, alejadas de la ciudad, donde la conectividad representó un verdadero obstáculo en las trayectorias estudiantiles. Un entrevistado se refería a esta situación diciendo: “no aguanté más estar solo porque consideré todo lo de la virtualidad y como nos dijeron que era muy improbable la presencialidad, viendo que aumentaban los casos y mis padres estaban preocupados me volví a casa” (Entrevistado 1, comunicación personal, 26 de abril de 2021).

Esta situación de aislamiento y soledad podría haber sido un factor motivador de las deserciones de esta cohorte, acrecentado las incertidumbres propias del ingreso a la vida universitaria. Por otro lado, los ingresantes de la cohorte 2021 en su mayoría finalizaron de manera virtual el nivel secundario y contaban con algunas competencias digitales que le permitieron encarar el inicio de la vida universitaria de una manera diferente.

4.2 Concepciones sobre la Universidad

La Universidad “como su propio nombre lo indica, es un ámbito de unificación de múltiples tipos y formas de conocimiento, lo que se refleja en diversidades en todos los actores que participan en ella, también en los estudiantes” (Camou et al., 2014, p.16).

Los ingresantes a través de sus relatos definieron a la universidad como una etapa de nuevos desafíos y experiencias que demandan mayor dedicación, compromiso, responsabilidad y esfuerzo que la escuela secundaria. Una gran oportunidad para formarse alcanzando los objetivos y las metas personales, independizarse, crecer y progresar en la vida, obteniendo un título que les permita desempeñarse en la profesión elegida, posibilitando un futuro mejor para ellos y su familia, mediante el acceso a una educación pública y gratuita. También la reconocieron como un sitio emocionante donde se hacen nuevas amistades, un lugar gratificante, maravilloso, en el cual pueden profundizar temas de interés, aprender tanto de manera individual como grupal y *familiarizarse* con el futuro ámbito laboral.

Trillo et al., (2017) consideran que:

La universidad va a suponer para muchos estudiantes un momento de acceso a la adultez. La universidad es libertad, es tener que gestionar el propio tiempo, distribuir y equilibrar a modo propio los momentos de estudio y de ocio. En definitiva, recuperar la autonomía y asumir la responsabilidad (al menos, relativa) sobre su propia vida. Dentro de esa autonomía aparece, incluso, el ámbito de los estudios, del qué y cómo estudiar (p.149).

Los datos obtenidos en los cuestionarios y las desgrabaciones de las entrevistas se procesaron mediante el software MAXQDA2020 generando una nube de palabras en la cual se reconocieron los términos que con mayor frecuencia mencionaron los ingresantes. Esta construcción gráfica podría asociarse con la Representación Social de los estudiantes sobre la Universidad. La palabra central es la más evocada y el tamaño de las demás guarda relación con la frecuencia de las mismas dentro del documento analizado.

En la Figura 5 se puede reconocer la centralidad del término *universidad* acompañado de otros que dan significado a las Representaciones de los estudiantes. Se

percibe que los ingresantes reconocen a la universidad como un momento *único, distinto* donde pueden *comenzar a estudiar* una carrera.

Figura 5

Principales términos asociados a la universidad



Asociando estas palabras con las dimensiones propuestas por Trillo, et al., (2017) al momento de entender los contextos educativos, se identificaron expresiones relacionadas a la *dimensión afectiva* en vocablos como: *amigo, grupo, sentir, acordar*. Éstas además evidencian las expectativas de *relación* y socialización con las cuales los ingresantes llegan a la universidad. De la misma manera, se reconoció la *dimensión funcional* en términos ligados a la experiencia de las *clases virtuales* como ser: *virtualidad, plataformas, WhatsApp; apunte, escribir, enseñar, profesor, decir, hablar, pensar, estudiar, preguntar, docente, alumno, grupo, información, imaginar, educación, actividad, recordar, propuesta, cátedra*. Estas palabras se circunscriben al desarrollo de las clases o dimensión académica, pero no incluyen aspectos propios de la dinámica funcional de la sede. Las *dimensiones culturales y materiales* no se identifican significativamente, quizás debido a las particulares condiciones del cursado no presencial.

Por otro lado, las premisas *pública* y *gratuita* se identificaron con menor frecuencia en palabras como *público, gratuito, entrar*. Un entrevistado hacía alusión a la

dicotomía universidad pública y privada diciendo: “La calidad educativa se puede encontrar en cualquier universidad como también puede estar en cualquier universidad el déficit de profesores o personal, eso no es propio ni de una ni de otra... lo que sí las diferencia es la posibilidad de acceder y cursar de manera gratuita sin tener que pagar una cuota abultada” (Entrevistado 6, comunicación personal, 21 de mayo de 2021). El carácter gratuito convierte a la universidad pública en un privilegio, posibilitando el acceso a una educación superior sin importar la clase social o condición económica. Como lo señala Rodríguez (2018) allí donde antes solo existían instituciones privadas, gracias al Programa de Expansión Territorial “comenzaban a existir propuestas públicas y gratuitas... que entendían que la educación no era un privilegio de algunos pocos que podían acceder, sino un derecho social de todos y cada uno de los/as ciudadanos/as” (p.7). Cabe aclarar que desde el año 1949 y por más de 70 años, la educación superior universitaria de grado en Argentina es *gratuita*. Tal como señala el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN):

El carácter gratuito de la universidad argentina conforma uno de los pilares fundamentales del sistema de educación superior del país, condición que se integra con la autonomía, las funciones de enseñanza, investigación y extensión y su implicancia para el desarrollo humano, democrático, productivo y tecnológico de la Nación. Resultado de dichas tradiciones, la universidad argentina es democrática en su organización, popular en su composición estudiantil y está socialmente comprometida con su medio.

4.3 Organización de la Universidad y espacios de participación política estudiantil

Las expresiones de la mayoría de los estudiantes dejaron en evidencia una “*imagen reducida*” de la universidad, que podría estar condicionada por la experiencia en la sede de *expansión* y el contexto propio de la *virtualidad*. Al referirse a la universidad y en comparación con la escuela secundaria un entrevistado decía: “Tal vez tenga alguna diferencia en la forma de organización, es lo único que se me ocurre” (Entrevistado 1, comunicación personal, 26 de abril de 2021). Si bien los ingresantes reconocen algunas particularidades como la composición de los equipos de cátedras y la presencia de adscriptos, no identifican otras dimensiones como por ejemplo la estructura y organización funcional de la Universidad o de la propia Facultad de Ciencias Forestales. La mayoría no conoce a las autoridades, cómo se eligen, cuánto duran en su mandato y

qué función desempeñan, tampoco evidencian conocimiento sobre la presencia de los claustros, el co-gobierno universitario (heredado y defendido desde la Reforma Universitaria de 1918) y la composición de los órganos de gobierno.

La universidad es una institución democrática y ofrece espacios de participación política, pero la población estudiada no los reconoce. Los estudiantes manifestaron no haber tenido contacto durante el *curso virtual* con ninguna agrupación estudiantil ni con miembros o representantes del Centro de Estudiantes, lo que podría disminuir la posibilidad de participación debido al desconocimiento de la dimensión político-institucional de la universidad, probablemente condicionada por esta modalidad de curso. Este grado de participación política estudiantil podría denominarse de *primer nivel*, definida por Giacomo Sani, como “una participación “pasiva” (mínima, limitada o básica); se trata de “comportamientos esencialmente receptivos”, tales como la presencia en reuniones, la exposición voluntaria a mensajes políticos o la concurrencia a actos comiciales de carácter obligatorio” (citado en Camou et al., 2014, p.35). Con respecto a la participación política estudiantil, Unzué (2014) señala que “los estudiantes tienden a desertar de ese rol político que la universidad les asigna, lo que se expresa en muy elevados niveles de ausencia de participación y desconocimiento de las formas de funcionamiento de los gobiernos universitarios” (p.37). El mismo autor sostiene que:

El actual ciclo de profundas transformaciones que se va dando en el sistema universitario en el último cuarto de siglo, que tiene un relevante impacto en el universo de los estudiantes volviéndolo más amplio, complejo y heterogéneo, no siempre ha contado con la participación determinante de esos estudiantes, involucrados mayoritariamente en una especie de exclusión política por apatía (Unzué, 2014, p.37).

Esta tendencia de no participar en las decisiones políticas ni ocupar los lugares que la Universidad les tiene reservado, representa como los señala Unzué (2014) “una importante anomalía que jaquea la tradición democrática y participativa de la Universidad Argentina, desplegándose de modo acentuado en los procesos de cambios contemporáneos” (p.38). Es importante que exista la participación política estudiantil y la intervención de los diferentes actores institucionales en la universidad dado que “es en el cogobierno donde se suscitan debates sustantivos y donde se concretan perspectivas definidas para encauzar el conjunto de demandas de los diversos sectores, razón por la cual constituyen sitios privilegiados en los que acontece” (Kandel, 2010, p.100). La

presencia de un co-gobierno genuino es fundamental para la existencia de una verdadera democracia institucional.

Como menciona Unzué (2014):

La asociación de las ideas de democracia y universidad ha permanecido latente, pero además, “ha sido la participación de los estudiantes en el gobierno uno de los pilares de la apelación a la democratización, lo que llevará posteriormente a la figura del co-gobierno tripartito (profesores, estudiantes, graduados)”³ (p.27).

Otro factor que podría influir y condicionar el acercamiento de los estudiantes a la esfera política institucional es el cursado de la carrera en una nueva sede. En estudios realizados en la Universidad de Buenos Aires, Carli (2012) reconoció que “las etapas iniciales de nuevas sedes...estaban menos acechadas por la masividad o por la dinámica “invasiva” de las agrupaciones políticas” (p.122). En este sentido también se observa que los estudiantes del PUCA, al encontrarse en una sede de Expansión Territorial, no tienen referentes políticos estudiantiles como modelos a seguir, hecho que sí ocurre en la sede central donde coexisten diferentes carreras con una matrícula elevada y la presencia de estudiantes que acreditan cierta trayectoria dentro de las agrupaciones estudiantiles, lo cual favorece la inserción de los nuevos estudiantes a la dimensión política estudiantil.

Al momento de realizar esta investigación, tanto la página oficial de la UNaM como la de la Facultad de Ciencias Forestales no presentaban un organigrama que posibilitara reconocer la organización, estructura y composición de los órganos de gobierno, aunque sí los mencionaban. Debido a la relevancia que han adquirido últimamente los sitios web, se considera un aspecto clave la difusión gráfica e interactiva de las diferentes alternativas de intervención estudiantil en la vida institucional, permitiendo el acceso a la información y dando a conocer los espacios de participación política, entendida como “un conjunto de prácticas por las cuales un actor toma parte “activa, voluntaria y personalmente” en un proceso público de toma de decisiones” (Sartori, 2009, citado en Camou et al., 2014, p.8).

Teniendo en cuenta el desconocimiento de los estudiantes con respecto a su rol y participación en el gobierno universitario, se considera oportuno como estrategia, incluir temáticas referidas a la participación política estudiantil como parte de los contenidos

³ Se conservan las comillas utilizadas por el autor.

abordados desde el curso de ingreso, involucrando a representantes del Centro de Estudiantes y a la Coordinación Estudiantil, con el fin de dar a conocer las particularidades del gobierno universitario y el rol clave de los estudiantes en la composición del mismo. Esta temática también podría ser abordada desde los espacios de tutorías, fomentando así la participación y democratización.

Los estudiantes reconocieron algunas de las Secretarías como la Académica y la de Bienestar Estudiantil y manifestaron que esto ocurrió al momento de realizar trámites para rendir exámenes o gestionar becas. Un entrevistado se refería a la situación diciendo: “Tuve que rendir una materia y me acuerdo de la palabra Secretaría Académica” (Entrevistado 1, comunicación personal, 26 de abril de 2021). Otras secretarías como la de Extensión o la de Ciencia y Técnica no fueron mencionadas por la población estudiada. En relación a esta situación, Paredes (2017) advierte que “habrá una simulación de democratización si persisten las desigualdades encubiertas en ofertas formativas diferentes para diferentes sectores sociales y se diluye su papel fundamental en la producción de ciencia y técnica al servicio de la sociedad” (p.45). Generándose así una imagen “distorsionada” de la universidad, dejando de lado las dimensiones de Extensión, Ciencia y Técnica, emblemas y orgullo de la universidad pública argentina.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los entrevistados expresaron que el término *facultad* es utilizado indistintamente para referirse a cualquier institución de educación superior se infiere que la Universidad podría estar siendo confundida con otras instituciones de educación superior debido a que “el Sistema de Educación Superior de nuestro país es binario” (Pérez Rasetti, 2017, p.60) y esta particularidad muchas veces dificulta interpretar el significado del término “facultad” definida por la Ley de Educación Superior (Art. 27) como una de las posibles estructuras organizativas de las universidades, la cual comprende áreas disciplinares afines como por ejemplo la Facultad de Ciencias Forestales. Esta temática también sería oportuna trabajarla en la articulación con las escuelas secundarias y los cursos de ingreso.

Al consultar sobre el Programa de Expansión Territorial, las respuestas de los estudiantes del PUCA demostraron desconocimiento sobre el mismo, algunas de las voces dijeron: “escuche mencionar, pero no tengo noción de qué es” (Entrevistado 6, comunicación personal, 21 de mayo de 2021), “escuche hablar, pero muy poco y no

investigué tampoco, así que no sé qué es” (Entrevistado 3, comunicación personal, 21 de mayo de 2021), “puede que haya escuchado, pero no me acuerdo” (Entrevistado 2, comunicación personal, 27 de abril de 2021). Los demás entrevistados manifestaron desconocer el tema. Este hecho llama la atención ya que la sede de San Vicente fue creada por el Programa de Expansión Territorial.

4.4 Elección de la carrera: principales condicionantes

Comenzar los estudios superiores es un momento clave, “la elección del programa y de la institución donde cursarlo, son trascendentales en la vida de un estudiante, ya que influirán de manera directa en su futuro profesional y personal” (Sjoberg Tapia, et al., 2018, p.89). Elegir una carrera es también comenzar un proyecto de vida, el éxito o el fracaso de esta experiencia están asociados al modo de elección, por eso es importante “conocer si la elección es el resultado de un análisis profundo, y la valoración por parte del estudiante de sus posibilidades reales de estudiar una carrera o como resultado del azar, de la adopción acrítica de las decisiones de otros” (Tristá, Da Graça y Ervin, 2013, citado en Penengo Ricci, 2015, p.99). La familia y las amistades tienen un rol protagónico en la decisión, sobre todo en aquel estudiante que recientemente finaliza la escuela secundaria, muchas veces la decisión estará influenciada por las experiencias y la formación académica del grupo familiar. Del Olmo (2009) resalta que:

La decisión que el alumno potencial toma no es libre, ya que está condicionada por aspectos económicos, el nivel educacional de los padres, la limitación de plazas en ciertas universidades, los costos directos y de oportunidad de las universidades y las restricciones de distancia a la sede entre otros factores (citado en Sjoberg Tapia, et al., 2018, p.90).

Mediante las expresiones de los entrevistados se puede caracterizar a “la práctica de elección como un asunto personal, familiar, financiero, geográfico” (Montero Mendoza, 2000, p.14). En relación a ello un ingresante expresaba: “Cuando estaba por salir de quinto año no sabía qué estudiar, una profesora me preguntó y me empezó a decir todas las carreras que podía seguir y me gustó mucho ésta porque estaba cerca” (Entrevistado 3, comunicación personal, 21 de mayo de 2021), como lo señala Ardisona (2012) muchas veces el ingresante “no ha tenido la ocasión de conocer la gama de posibles profesiones que se le ofrecen” (citado en Penengo Ricci, 2015, p.6). Más adelante el mismo entrevistado menciona “elegí esta universidad porque me queda cerca y como yo vengo

de la chacra, vivo en la chacra, tengo conocimientos acerca de lo agrario y también fui a una EFA, me interesa y gusta mucho trabajar en el campo” (Entrevistado 3, comunicación personal, 21 de mayo de 2021). El ingresante reconoce y considera sus habilidades al momento de optar por una carrera, pero el foco de su interés se centra en lo disciplinar ya que no se refiere a la docencia como futura profesión sino a lo relacionado al campo agrario. En otro relato se evoca el mismo factor cuando un entrevistado expresa: “No pensaba tanto en la universidad, simplemente quería seguir mis estudios, no tenía tampoco definida una carrera específica por lo que estando en quinto más o menos a unos tres meses de finalizar comencé a procurar carreras cercanas y encontré ésta que me llamó la atención” (Entrevistado 1, comunicación personal, 26 de abril de 2021). Se advierte que el ingresante elige la carrera a pocos meses de finalizar el nivel secundario, esto llevaría a cuestionar el grado de profundidad y análisis de su decisión. Es importante “conocer si la elección es el resultado de un análisis profundo, y la valoración por parte del estudiante de sus posibilidades reales de estudiar una carrera o como resultado del azar, de la adopción acrítica de las decisiones de otros” (Tristá, Da Graça y Ervin, 2013, citado en Penengo Ricci, 2015, p.99), porque el éxito y la continuidad muchas veces estará asociado al protagonismo que ha tenido el propio estudiante al momento de seleccionar la carrera.

Analizando las entrevistas y cuestionarios se pudo reconocer que la elección de la carrera está condicionada por múltiples factores entre los que se encuentran principalmente la *cercanía* y *gratuidad*, acompañados de otros como: los conocimientos previos del estudiante, su afinidad al campo disciplinar, los vínculos o amistades referentes en la carrera, entre otros. Las nubes de palabras presentadas en la Figura 6 contienen los términos mencionados con mayor frecuencia por los estudiantes al momento de responder los motivos por los cuales eligieron la carrera. La cantidad de palabras se correlaciona con el número de respuestas de cada una de las cohortes.

En ambas cohortes, la *cercanía* ocupa un espacio central y de mayor tamaño, predominando como término más evocado, acompañado de otros como: *la carrera*, *un futuro mejor*, *gratuidad*, *pública* y *estudiar*. Siguiendo lo expuesto por Del Olmo (2009) se puede considerar que la *restricción de distancia a la sede* fue sin dudas el principal factor considerado en la mayoría de los casos al momento de iniciar los estudios superiores en el PUCA.

Figura 6

Motivos de elección de la carrera en cohortes 2020 y 2021.



Teniendo en cuenta la multiplicidad de factores que entran en juego al momento de elegir una carrera y a modo clasificarlos, se han categorizado los motivos de elección dividiéndolos en diferentes aspectos o dimensiones considerando: lo individual, familiar, social e institucional. A continuación, se comparten dichas categorías acompañadas de frases representativas, obtenidas de los cuestionarios y entrevistas.

Aspectos individuales o personales: “ser alguien en la vida”, “perder el miedo a hablar, no dejar pasar esta etapa y ser profesional”, “crecer, tener un futuro mejor, progresar y salir adelante”, “me gusta porque es una carrera relacionada al agro y soy de la colonia y ahí ya sabemos lo básico del agro”, “pocas opciones, situación económica”, “me críe en la chacra”, “me encanta enseñar”, “quiero ser profesor de ciencias agrarias”, “por mi orientación secundaria”.

Aspectos relacionados a lo familiar: “mi hermana estudiaba esta carrera”, “para tener un título y ayudar a mi familia”, “tengo primos que se formaron en la carrera”, “mi esposa estudió Trabajo Social en la UNaM y ahí como que empezó un poquito la idea de estudiar en la universidad”.

Aspectos relacionados al entorno/contexto social: “me la recomendaron”, “oportunidad”, “no tuve otra opción de la UNaM en San Vicente”, “elegí esta carrera porque no me quedó otra”, “queda cerca de donde vivo”, “era la única con inscripción abierta”.

Aspectos relacionados a la institución: “pública”, “porque es una universidad gratuita”, “brinda apoyo”, “puedo encontrar instrucción de personas capacitadas”.

A partir de esta categorización se puede evidenciar lo expuesto por Montero Mendoza (2000) cuando señala que “quienes deciden sobre su carrera profesional lo hacen desde una cierta “cosmovisión”, es decir, a partir de valores, creencias o imágenes interiorizadas en espacios de socialización” (p.14). Los contextos particulares de cada sujeto, como lo señala Jodelet (1986), influyen en la construcción de las Representaciones Sociales del grupo, dado que entran en juego los marcos de referencia, códigos de comunicación, valores y bagajes culturales de cada realidad particular. Al momento de elegir los estudios superiores, son diversas las variables consideradas, sin embargo, después de la *cercanía*, los factores personales y familiares fueron los más reconocidos en la población de estudio.

4.5 Difusión y conocimiento de la carrera

El medio por el cual los estudiantes conocieron la carrera varía significativamente en ambas cohortes. En los ingresantes 2020 el 54,3% lo hizo a través de amigos, mientras que un 15,2% mediante internet. Con respecto a la cohorte 2021, el porcentaje que conoció la carrera por amigos se reduce a 26,7% y aumenta llamativamente a 46,7% la influencia de internet (Figura 7). Este hecho podría atribuirse a las consecuencias del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) originado por la pandemia de Covid-19, considerando que las restricciones impuestas imposibilitaron compartir presencialmente espacios de socialización y encuentros entre amigos, demandando mayor tiempo de conexión a internet y adaptando la rutina estudiantil a la modalidad virtual.

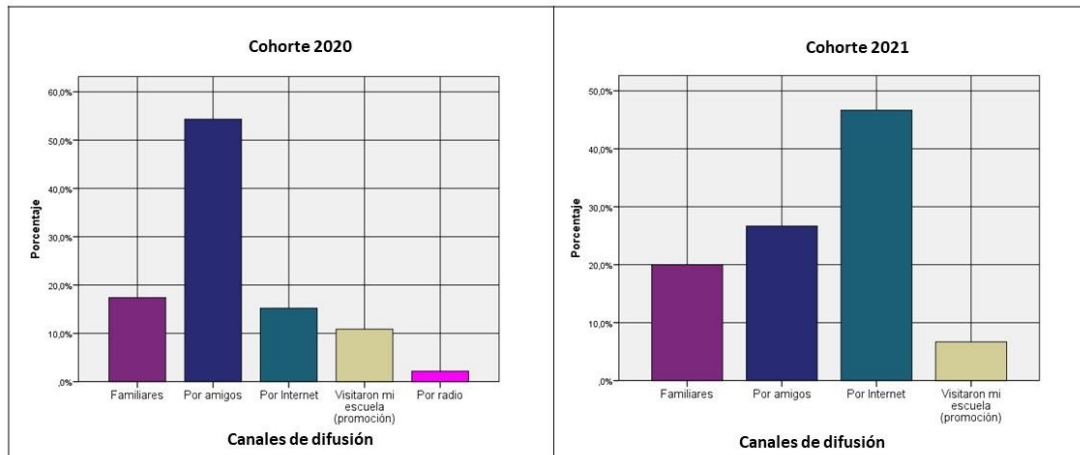
Las visitas y actividades realizadas en las escuelas asociadas también fueron reconocidas como medios de promoción, un entrevistado comentaba: “Conocí el profesorado cuando los estudiantes avanzados hicieron sus guardias⁴ en el colegio que yo iba, en esa oportunidad pude charlar con ellos y me gustó la carrera” (Entrevistado 6, comunicación personal, 21 de mayo de 2021). La influencia familiar y de las amistades también se identificaron en expresiones como: “Una amiga de mis padres me comentó que su hija estaba en esta carrera ... ella fue la que me inculcó” (Entrevistado 6, comunicación personal, 21 de mayo de 2021), “Mi hermana está cursando el cuarto año de esta carrera” (Entrevistado 2, comunicación personal, 27 de abril de 2021). Tal como

⁴ En el tercer año de la carrera, los estudiantes realizan “guardias” en escuelas agrarias. Permanecen durante una semana recorriendo los diferentes sectores didácticos productivos e interactuando con docentes y estudiantes.

lo expresa Brooks (2002) “es importante considerar la influencia que pueden llegar a ejercer las redes sociales, tanto la familia, los amigos y también los profesores del colegio” (Brooks en Orozco Blum, 2009, p.8.). Cabe señalar que en la cohorte 2021 no se mencionó a la radio como un canal de difusión.

Figura 7

Comparación de los medios por los cuales conocieron la carrera las cohortes 2020-2021



El creciente uso de la tecnología podría representar un indicador institucional a tener en cuenta al momento de diseñar y comunicar la información en la página web o las redes sociales oficiales, considerando que muchos *ingresantes potenciales* acuden a ellas al momento de elegir una carrera.

4.6 Ser estudiante universitario: Expectativas, temores y realidades.

El inicio de la vida universitaria representa para los estudiantes un “abanico heterogéneo de toma de decisiones que son nuevas para ellos. En primer lugar, han de hacerse protagonistas (al menos en parte) de su propia vida y tener el coraje de prediseñar su proyecto de vida” (Trillo et al., 2017, p.147). Al indagar las expectativas de los ingresantes sobre estudiar en la universidad curiosamente la mayoría de las respuestas referenciaron al cursado presencial, “me imaginaba que sería presencial ... la típica de estar en clases y tomar apuntes lo más rápido posible, tenía incluso miedo de no llegar a apuntar todo lo que el profesor hablaba” (Entrevistado 1, comunicación personal, 26 de abril de 2021), otro de los relatos mantiene la idea de la presencialidad e incorpora la esperanza de socializar y hacer amistades, diciendo: “me imaginaba encontrarme con clases presenciales, poder estudiar el año entero con nuevos compañeros en la

presencialidad, conocerme con ellos y adaptarme a la universidad teniendo a los compañeros al lado, personalmente” (Entrevistado 2, comunicación personal, 27 de abril de 2021), también expresaron que se imaginaban “concurriendo, interactuando, escuchando, en un espacio físico y no virtual” (Entrevistado 1, comunicación personal, 26 de abril de 2021).

La socialización es uno de los factores claves en la construcción de la identidad estudiantil y la inserción a la vida universitaria, por tal motivo “el mayor conocimiento de las partes entre sí condicionaría formas de comunicación más fluidas y lazos asentados en la confianza” (Pierella, 2014, p.56). Debido a la pandemia esto no se produjo, postergando la construcción del sentido de pertenencia y la afiliación a la universidad, entendida esta de dos maneras: “la afiliación institucional (comprensión de los dispositivos formales que estructuran la vida universitaria) y la afiliación intelectual o cognitiva (comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores y profesoras y de la institución en general)” (Alain Coulon, 2008, citado en Pierella, 2014, p.56). Se podría suponer que la identidad del estudiante universitario se va construyendo a medida que los ingresantes reconocen la dinámica institucional y adquieren habilidades que les permiten desenvolverse sin mayores dificultades dentro del sistema, pero esta construcción pudo verse ralentizada ya que los espacios de interacción institucional fueron muy limitados durante el cursado virtual.

Es evidente reconocer la influencia de la virtualidad en las respuestas de los ingresantes. Antes de esta situación de pandemia y enseñanza remota, difícilmente alguno de ellos podría imaginarse que “ir a la universidad” representaría estar en su casa, frente a una pantalla. A partir de esta situación y recuperando aportes teóricos sobre las RS se reconoce en las entrevistas el proceso de *objetivación*, mediante el cual ocurre “la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. Por medio de él lo invisible se convierte en perceptible” (Amaya Uraya, 2002, p.35). La virtualidad pasará a tener un significado particular para estos estudiantes, los cuales a partir de su propia experiencia y de la información circulante en su entorno construirán dicho concepto, incorporándolo a su estructura cognitiva, relacionando esta nueva información con las ya existente en su esquema figurativo, produciéndose así lo que Jodelet (1986) denomina la integración de la novedad, volviendo familiar lo desconocido. Con el paso del tiempo los sujetos naturalizarán conceptos sobre la

virtualidad, como: aula virtual, clases virtuales, encuentros sincrónicos y asincrónicos, utilizándolos en su representación como parte de sus discursos y comunicaciones, constituyendo su nueva realidad y actuando a partir de ella, produciéndose la conformación de las identidades personales y grupales (Ibañez, 1988).

El estudiante universitario fue caracterizado por transitar un período de cambio, tanto en lo académico como en lo personal, “estudiar en la universidad cambia muchísimo porque hay que esforzarse más, si no entendiste tenés que preguntar a todos hasta entender, pero es una experiencia muy linda” (Entrevistado 3, comunicación personal, 21 de mayo de 2021). “No cabe duda de que el salto entre la secundaria y la universidad es profundo y está lleno de riesgos” (Trillo et al., 2017, p.145). Cambia la forma de estudiar, las actividades, la manera de evaluar, demanda mayor organización y exige la generación de nuevos hábitos para desenvolverse en un escenario desconocido, un entrevistado se refería a esto señalando que “estando acá el nivel es más elevado, más complejo, demanda más tiempo y acostumbrarme cuesta” (Entrevistado 6, comunicación personal, 21 de mayo de 2021). En este escenario de ingreso a la universidad “los profesores de los primeros años constituyen actores institucionales claves a considerar en el diseño de políticas de admisión de carácter inclusivo” (Pierella, 2014, p.51), su acompañamiento en los inicios de la vida universitaria puede favorecer la continuidad de las trayectorias académicas como así también, la falta de empatía y afinidad podría determinar un abandono temprano.

La madurez es otro de los aspectos que caracterizan al estudiante universitario, un entrevistado reflexionaba sobre su propia experiencia diciendo “por ahí en la secundaria uno no tiene idea... en ese momento de inmadurez, no piensa qué quiere ser en el futuro, pero acá es diferente y se nota mucho” (Entrevistado 5, comunicación personal, 29 de abril de 2021). “En la universidad el estudiante está mucho más centrado, incentivado a estudiar y recibirse para trabajar en lo que le gusta, capaz en la secundaria uno lo toma más en ‘joda’ (sin responsabilidades), es más libre, en la universidad es más complejo nuestra cabeza va con otro pensamiento porque ya estamos más maduros y se va a cumplir un objetivo: recibirse” (Entrevista 2, cohorte 2021). “En la universidad la administración del tiempo y la toma de decisiones implica un posicionamiento más activo del sujeto en relación con la institución” (Pierella, 2014, p.57). Se puede reconocer el cambio que representa para los estudiantes el ingreso a la universidad y el posicionamiento de los

mismos frente al compromiso y al estudio, las metas personales y la voluntad propia de graduarse para tener un futuro mejor. La mayoría señaló que el estudiante universitario debe tener y saber administrar el tiempo, organizarse, ser dedicado, responsable y comprometido.

Al consultar sobre los temores, en la mayoría de los estudiantes, se pudo reconocer que los principales son los exámenes, desaprobación de las instancias evaluativas, no llegar a tiempo con la entrega de los trabajos. Algunos manifestaron tener vergüenza de su expresión oral (portuñol), timidez a la hora de participar en clase, no saber responder a las preguntas de los docentes, dificultades para la adaptación, la relación con los compañeros y el trabajo en equipo. Por otro lado, se identificaron temores relacionados a la disponibilidad de recursos como no contar con una notebook para la realización de los trabajos o no tener internet. Seguidos por otros como: desaprobación, recurrir, que sea muy complejo, no llegar con las correlatividades. También se reconocieron algunas asignaturas como parte de los temores de los estudiantes, como ser: Matemática, Bioestadística y Biología, señalando la complejidad de los contenidos y los escasos saberes previos sobre los mismos.

4.7 Estudiar en la virtualidad

Los estudiantes que ingresaron a la Universidad tanto en el año 2020 como en el 2021 se encontraron con una modalidad de cursado muy particular a la que consideran “un cambio muy alocado” (Entrevistado 1, comunicación personal, 26 de abril de 2021), señalando que nunca usaron tanto la computadora para leer documentos en formato PDF y realizar escritos en Word. Esta nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje representó el traslado de muchas clases presenciales a la virtualidad, sin considerar los alcances y las limitaciones de la misma, lo que lleva a suponer que la mayoría de las propuestas no tuvieron una inclusión genuina de la tecnología. Como lo plantea Maggio (2012):

Dado que las nuevas tecnologías atraviesan las formas en que el conocimiento se construye en la actualidad en todas sus versiones, disciplinares y no disciplinares, la idea de inclusión genuina reconoce estos atravesamientos, busca entenderlos y recuperarlos a la hora de concebir propuestas didácticas (p.21).

De este modo las propuestas didácticas trasladadas a la virtualidad y mediadas por la tecnología, limitadas al uso de los procesadores de textos o a las plataformas de videoconferencia, no representan una inclusión genuina de la misma. Los docentes deberían generar las condiciones para la producción del conocimiento en línea, desarrollando además procesos reflexivos en los estudiantes mediante entornos virtuales. Las actividades de aprendizaje tendrían que ser pensadas de tal manera que se logre superar la lógica del copie y pegue o el parafraseo de tareas ajenas, contemplando además las posibilidades de acceso a los recursos informáticos.

Los entrevistados expresaron que en la virtualidad el vínculo docente-estudiante no es igual, no se originan debates ni intercambios como en la presencialidad. Las clases en su mayoría son unidireccionales o grabadas, aunque pueden volver a reproducir estas clases, no existe un momento de interacción durante el desarrollo de las mismas. A diferencia de los ingresantes del año 2020, muchos de los estudiantes de la cohorte 2021 finalizaron la escuela secundaria de manera virtual, por lo tanto, manifestaron conocer la modalidad, señalaron tener algunas experiencias de acercamiento a la metodología y haber utilizado la tecnología para el desarrollo de las clases. En este sentido, un entrevistado destaca la diferencia entre la experiencia previa y la universidad, “en el secundario, tuve muy pocos encuentros sincrónicos, como nosotros ya teníamos afinidad con los profesores ellos nos mandaban un audio, nos manejábamos con WhatsApp nomás, nos enviaban la actividad o un PDF para leer y nosotros mandábamos fotos de la carpeta, todo por ese medio” (Entrevistado 6, comunicación personal, 21 de mayo de 2021). En cambio, en la Universidad cada cátedra utiliza uno o varios medios para el desarrollo de las clases virtuales entre los cuales como principales plataformas y aplicaciones tecnológicas se mencionan: Moodle (aula virtual de la institución), Google Drive, JitsiMeet, Zoom, Google Meet y WhatsApp.

Debido a las deficientes condiciones de conectividad en la región, la mayoría de los entrevistados coincide que Google Meet resultó ser la aplicación más apropiada para el desarrollo de las clases sincrónicas y WhatsApp se llevó el mayor protagonismo para la comunicación, los trabajos en grupos y el intercambio de archivos. Un entrevistado ponía esto en evidencia diciendo: “Usamos mucho WhatsApp para comunicarnos con los profesores, incluso había chicos que no podían ingresar al aula virtual por la conectividad y como en WhatsApp si tenés crédito y señal podés descargar y subir archivos, el que

podía descargaba del aula y compartía en el grupo” (Entrevistado 1, comunicación personal, 26 de abril de 2021). Haciendo referencia a esta nueva forma de estudiar, Maggio (2012) señala que “a la hora de la tarea saben que no la están realizando solos si hay otros compañeros que están en línea” (p.144). Pero para que se produzca ese encuentro virtual entre pares “se requiere que los y las alumnos/as como sujetos ciudadanos, accedan a los dispositivos tecnológicos adecuados, logren la conectividad y formen parte de las redes sociales virtuales en equidad de condiciones” (Fornasari, 2020, p.9). Precisamente la inexistencia de estas equidades de condiciones dificultó la trayectoria estudiantil de la población estudiada, llevando a valorar las políticas públicas implementadas para reducir las brechas digitales, educativas y sociales como el Programa Conectar Igualdad, creado en el año 2010, a través del cual se otorgaba una computadora a cada estudiante y docente de instituciones educativas de gestión pública (primarias, secundarias e IFD).

La experiencia de cursado virtual presenta algunas ventajas reconocidas por los estudiantes entre las que se mencionan: la posibilidad de tener todos los materiales digitalizados en la computadora, volver a mirar las clases, hacer los trabajos en los tiempos disponibles, estar cómodos sin salir de sus casas y no pagar alquiler.

Por otro lado, como desventajas, en primer lugar, se menciona la problemática del acceso a internet, ya que solo un 70% de los estudiantes de ambas cohortes manifestaron tener conectividad en sus domicilios mientras que un 30% señaló no tener acceso a internet en el lugar donde vive, debiendo desplazarse varios kilómetros para recibir señal y comunicarse desde sus dispositivos móviles. El 74% de los estudiantes de la cohorte 2020 y el 80% de la cohorte 2021 manifestaron tener computadoras, pero reconocieron que sus equipos informáticos no están actualizados, lo cual dificulta el acceso y uso de algunas herramientas y recursos como Zoom. Según un informe de la CEPAL (2020) “la brecha virtual o digital es una de las problemáticas que más afecta esta situación, por las diferencias en el acceso a los recursos tecnológicos y a la conexión/conectividad a internet, especialmente para los países latinoamericanos” (citado en Expósito, et al., 2020, p.4). Dada las condiciones de virtualidad y las propuestas mediadas por la tecnología, el porcentaje de estudiantes que no tienen conexión a internet ni cuentan con un dispositivo tecnológico apropiado difícilmente puedan continuar su trayectoria al mismo ritmo que

sus compañeros, presentándose así un posible motivo de abandono por incomunicación y falta de socialización.

Refiriéndose a la metodología de las clases, los entrevistados mencionan propuestas sincrónicas y asincrónicas, en estas últimas, manifiestan la dificultad de organizarse y gestionar el tiempo necesario para la realización de las actividades, “al no tener que ir a la facultad y estando en tu casa es probable que se interpongan otras cosas y te olvidas de hacer las actividades” (Entrevistado 1, comunicación personal, 26 de abril de 2021). También señalaron que es importante tener una agenda o cronograma que permita organizarse con las tareas académicas. Iparraguirre (en Maldonado, 2013) define a la Agenda Académica como “un gráfico de doble entrada en donde los alumnos esquematizan una semana de lunes a domingo incluyendo los horarios desde que comienzan su día hasta que lo finalizan” (p.104). La realización de esta agenda permite un mejor aprovechamiento del tiempo y la distribución de tareas, considerando todas las dimensiones de la vida estudiantil.

Los estudiantes revelan la falta de un espacio propio para el estudio en los hogares y lo difícil que resultan hacer las actividades de la facultad, rodeados de la dinámica familiar, los ruidos y las rutinas de la casa, que no se pueden pausar o silenciar para asistir a una clase sincrónica.

Otro aspecto identificado como negativo fue no conocer presencialmente a los docentes, en algunas ocasiones los veían por cámara en las videoconferencias. Esto llevó a valorar la importancia del vínculo presencial con los mismos, señalando que no se aprende de igual manera desde la virtualidad. La falta de un momento de interacción con los docentes y la dificultad para conocer a sus pares al momento de realizar trabajos grupales profundizaron estas desventajas. “Desde el punto de vista pedagógico, la virtualidad supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede generar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, o por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas” (CEPAL-UNESCO, 2020, p.11). En este sentido un entrevistado decía: “Con el tema de la computadora y de procesar todo lo que me llega se me amontonó un poquitito y consideré abandonar, pero voy a intentar, voy a seguir” (Entrevistado 4, comunicación personal, 28 de abril de 2021). Los entrevistados reconocen que el seguimiento que hacen los profesores y la preocupación que tienen para

que aprendan es muy bueno y destacan la figura de los adscriptos y su participación en los grupos de WhatsApp. “La información sobre el aprendizaje individual de cada estudiante, a través de ejercicios de diagnóstico y de seguimiento, permite a las y los docentes proporcionar retroalimentación a sus estudiantes y modificar sus estrategias pedagógicas para que sean más efectivas” (CEPAL-UNESCO, 2020, p.9). Este acompañamiento personalizado por parte de los equipos de cátedra fue clave para sostener a los estudiantes dentro del sistema educativo y motivarlos a continuar su trayectoria formativa. Pero solo fue posible con aquellos que contaban con los medios de comunicación y conectividad.

La pandemia además de visibilizar las desigualdades, favoreció al modelo capitalista. Aquellos estudiantes que no tuvieron conectividad o recursos informáticos apropiados quedaron “excluidos” de la ciudadanía digital. Como lo señala De Sousa Santos (2020):

Esta versión del capitalismo sometió a todas las áreas sociales (especialmente a la salud, educación y seguridad social), al modelo de negocio de capital, es decir, las áreas de inversión privada que deben gestionarse para generar el máximo beneficio para los inversores. Este modelo deja de lado cualquier lógica de servicio público e ignora así los principios de ciudadanía y derechos humanos (p.67).

Por lo tanto, es importante considerar estas nuevas formas de dominación del capitalismo al momento de planificar políticas públicas que permitan la inclusión de los estudiantes a la nueva ciudadanía digital.

Capítulo 5

Conclusiones

CAPÍTULO 5

5. Conclusiones

Esta investigación permitió indagar las Representaciones Sociales sobre la Universidad y el Estudiante Universitario en ingresantes al Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias, cohortes 2020 y 2021. La implementación de la metodología de estudio fue condicionada por el inicio de la pandemia, la cual imposibilitó el encuentro presencial, obligando a aplicar técnicas que permitieran contactar virtualmente a la población de estudio, considerando las dificultades y problemas de conectividad, principalmente en aquellos estudiantes residentes en zonas rurales. Esta situación desfavorable no propició las condiciones para la realización de otras técnicas como los grupos focales y llevó a definir previamente las categorías de análisis.

Ha quedado en evidencia que el inicio de la vida universitaria sin dudas representa un momento clave para los estudiantes, caracterizado por la existencia de sentimientos encontrados. Invadidos por la incertidumbre, el temor a lo desconocido y las dudas sobre la carrera elegida, expectantes con el nuevo universo y su formación profesional. Este periodo para muchos ingresantes significa también la transición hacia la vida adulta, la madurez, la adquisición de responsabilidades y el desarrollo de la autonomía. La llegada a un nuevo escenario educativo, con otros tiempos, términos, lógicas y exigencias los desafía a salir de la *zona de confort*, la vida universitaria les exige ser protagonistas de su propio aprendizaje y la autonomía se convierte en una de las claves para continuar y tener éxito durante la trayectoria académica.

El grupo estudiado no reconoció diferencias organizacionales significativas entre la universidad y el nivel secundario, más allá de la conformación de los equipos de cátedra, la nueva terminología propia del nivel superior, la cantidad y complejidad de los contenidos abordados. Teniendo en cuenta esta situación sería importante fortalecer la *identidad de la Universidad* abordando tempranamente la temática desde la Promoción de Carreras; diseñando e implementando programas que articulen efectivamente a los estudiantes del último año de las escuelas secundarias con la Universidad y proponiendo actividades que permitan reconocer el rol del *Estudiante Universitario* y el de la

Universidad como institución de educación superior desde los cursos de ingreso y los espacios de tutorías.

Los estudiantes eligieron estudiar Ciencias Agrarias principalmente porque es una carrera *gratuita* que se encuentra *cerca* de sus domicilios. Muy pocos llegaron atraídos por la oferta académica o la docencia como futura profesión. Contrariamente a lo que se esperaba encontrar, un alto porcentaje de estudiantes provienen de escuelas secundarias cuyas modalidades *no son agrarias*. Este hecho llama la atención y lleva a pensar en la importancia que tiene la sede de San Vicente dentro del Programa de Expansión Territorial y la necesidad de aumentar y diversificar las propuestas formativas de la misma. Las premisas de la universidad pública que más se mencionaron en los discursos de los estudiantes fueron *pública y gratuita*, mientras que la *calidad* fue menos evocada. Resulta llamativo que este atributo no se reconozca siendo una de las características emblemáticas de la universidad pública argentina.

Extensión, Ciencia y Técnica son dimensiones que no aparecen en las representaciones que tienen los estudiantes sobre la Universidad, esto abona la idea de una *imagen reducida* de la misma donde se reconoce un predominio de la función de docencia sobre las demás. Si bien la virtualidad podría haber influido en estas representaciones, aquellos estudiantes que estuvieron de manera presencial a inicios del 2020 tampoco han tenido contacto con representantes de estas Secretarías. La inexistencia de las diferentes Secretarías universitarias en la sede de Expansión Territorial de San Vicente invita a repensar la organización de la misma y a interrogarnos la manera en la cual se amplían las oportunidades para el acceso a las funciones de investigación y extensión en estos nuevos espacios, preguntándonos además si la organización funcional de éstas podría influir sobre la imagen/representación que la población de esas localidades generará sobre la Universidad al asociarla solamente con la propuesta de Expansión Territorial. Por las características mencionadas, la dinámica y el funcionamiento de la sede de San Vicente podrían contribuir con la formación de una imagen “empobrecida” de la Universidad, principalmente en lo que respecta a Investigación y Extensión.

Las caracterizaciones del estudiante universitario construidas mediante esta investigación indican que la mayoría son jóvenes que por primera vez inician sus estudios superiores, pero además, la totalidad de ellos representa la *primera generación* de

estudiantes que acceden a la Universidad. Este hecho pone en evidencia la importancia y el impacto del Programa de Expansión Territorial de la Educación Superior, posibilitando el acceso a los sectores más postergados. Esta generación de estudiantes universitarios ya no son *los herederos* de Bourdieu, sino nuevos sujetos de derecho que se empoderan, capacitan, mejoran su condición de vida, la de sus familias y de la comunidad.

La pandemia y las clases virtuales fueron dos grandes aspectos que condicionaron las representaciones de los estudiantes. Esta situación expuso y visibilizó desigualdades muy marcadas en la población. El cierre de las instituciones y el regreso de muchos ingresantes a sus hogares, en zonas rurales, complejizó enormemente el panorama. Las oportunidades de acceso brindadas por las políticas de expansión territorial fueron empañadas por las posibilidades reales de cada estudiante, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la conectividad a internet. Estudiar de manera remota significó para muchos un grado más de reducción en la imagen de la universidad.

El traslado de las propuestas presenciales a la virtualidad, sin una capacitación previa de los docentes, generó saturación de tareas y actividades solicitadas a los estudiantes, aumentó el volumen de los materiales de lectura y demandó el desarrollo de nuevas competencias digitales. Quedó en evidencia lo difícil que resultó la organización en los hogares, la gestión del tiempo, la realización de actividades grupales y sobre todo la interacción con los docentes y compañeros durante las clases sincrónicas. La aplicación WhatsApp, gracias a su bajo requerimiento de conexión, se convirtió en la herramienta fundamental para la comunicación y la socialización de los materiales, mientras que Google Meet fue la plataforma de videoconferencias más utilizada con mejores resultados. La mala calidad o la inexistencia de conexión a internet representaron el principal obstáculo para las trayectorias formativas de los estudiantes, contribuyendo a ampliar la brecha digital y “excluir” a muchos. Los “sobrevivientes” de esta “nueva realidad” gestaron el *oficio del estudiante virtual*, caracterizado por la pérdida del vínculo presencial y la escasa socialización. La ausencia de la intersubjetividad podría poner en riesgo la riqueza del aprendizaje que según Vigotsky se produce en situaciones *sociales* significativas.

Los estudiantes reclamaron espacios de encuentro presencial, manifestando la necesidad de conocer a sus docentes e interactuar con sus compañeros. Teniendo en

cuenta que el PUCA es una carrera de formación docente, es preocupante la falta de interacción de los estudiantes y la escasa realización de prácticas relacionadas al desarrollo de los contenidos disciplinares durante este período, no detrás de una pantalla con las cámaras apagadas y los micrófonos silenciados, sino resolviendo situaciones reales en las escuelas asociadas.

La Universidad como institución de educación superior se caracteriza por su organización y forma de gobierno donde la participación estudiantil constituye uno de los pilares fundamentales de la vida política institucional siendo el legado del movimiento reformista de 1918, a partir del cual los estudiantes se convirtieron en copartícipes de las políticas y decisiones institucionales. Las sucesivas generaciones de estudiantes universitarios se caracterizaron por ser defensores acérrimos de la educación pública, avasallada muchas veces por los distintos gobiernos, siendo el modelo de Estado neoliberal y la mercantilización de la educación las principales amenazas, aún latentes en nuestros días con la emergencia de nuevas formas de dominación como el capitalismo conectivo.

Actualmente varios autores advierten con preocupación que las nuevas generaciones de estudiantes universitarios presentan una pérdida progresiva de interés en la participación política. Este fenómeno también se pudo reconocer en los estudiantes del PUCA quienes desde su ingreso a la universidad no identificaron espacios para la participación política, ni la existencia de las agrupaciones en la sede durante la virtualidad. La presencia y el acompañamiento del Centro de Estudiantes durante el período de cursado virtual fue inexistente, no han tenido contacto o acercamiento con los ingresantes y tampoco realizaron acciones como la digitalización de materiales o reuniones virtuales con los grupos. Esta situación quizás esté fuertemente condicionada por la virtualidad, pero de ser así, el interrogante que se genera es: ¿De qué manera se tendrían que transformar o reinventar los espacios para asegurar la participación política desde la virtualidad? Considerando esta misma situación: ¿Cuáles serán las oportunidades reales de participación en política, investigación y extensión que podrán tener los estudiantes en carreras completamente virtuales o a distancia? Este planteo se realiza teniendo en cuenta que la Universidad Nacional de Misiones se encuentra en las últimas etapas de la aprobación del SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia). Entonces, aparece otro interrogante: ¿Estas ofertas podrían garantizar la participación

política de sus estudiantes o contribuirían al desinterés y debilitamiento de la misma? Advirtiendo también los riesgos que representaría para el futuro de la institución, la existencia de una universidad políticamente debilitada frente a las amenazas neoliberales ya mencionadas.

La sede de San Vicente contribuye enormemente con la ampliación de oportunidades y el acceso a la Universidad, pero no ofrece la misma coyuntura que la sede central. La cohorte 2020 al momento de esta investigación, ha transitado la mitad de la carrera sin dimensionar las características del sistema universitario. Se podría decir que la expansión territorial extiende la dimensión académica-pedagógica de la Universidad, dejando de lado otros espacios y oportunidades. En este sentido los estudiantes que finalizan su trayectoria académica/formativa en la sede, tendrán una representación de Universidad muy diferente a la construida por aquellos que transitaron otras unidades académicas, convivieron con diferentes carreras y experimentaron otra vida universitaria. Pero a pesar de ello, se puede reconocer la importancia, sin antecedentes, de la Expansión Territorial de la Educación Superior, desplazando representaciones hegemónicas sobre la universidad (para los elegidos) y convirtiendo a las sedes en oportunidades genuinas de ampliación de derechos y acceso a la educación universitaria. Podría pensarse que el sistema universitario argentino está dando señales de *reconfiguración*, contemplando nuevas realidades y diseñando propuestas formativas que permiten la democratización de la educación universitaria.

Estudiar en la virtualidad podría ser considerado un fenómeno que generó retos en la identidad y cohesión del grupo, favoreciendo la emergencia de nuevas representaciones. En este contexto, buscando hacer concreto lo abstracto los estudiantes mediante la *objetivación* realizaron un proceso *selectivo* de la información circulante y la relacionaron con sus *esquemas conceptuales*, *naturalizándolos* y sustituyendo conceptos antiguos por nuevos términos y códigos que dieron identidad al grupo. Modificaron su lenguaje, incorporando en sus discursos terminologías como encuentros sincrónicos o asincrónicos, documentos colaborativos y plataformas de videoconferencia, compartiendo así un universo semántico e integrando la “novedad” (pandemia, enseñanza virtual) a su esquema de conocimientos existentes. Se podría evidenciar la *integración cognitiva* y el anclaje de estos nuevos términos a su esquema figurativo, construyendo el nuevo objeto “universidad” y “estudiante universitario”. Las representaciones se tornaron comunes

incorporándose al pensamiento de los estudiantes para los cuales asistir a la Universidad o ser Estudiantes Universitarios ya no tiene el mismo significado que tenían estos conceptos antes de la pandemia dado que sus Representaciones fueron modificadas.

Analizando las modalidades de Representaciones propuestas por Moscovici, se podría considerar a las reconocidas en los estudiantes virtuales como “representaciones emancipadas” dado que no tienen un carácter hegemónico y surgieron a partir de un grupo social determinado (estudiantes universitarios virtuales).

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas Sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán S.A de C. V.
- Araya Umayá, S. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO.
- Arias-Holguin, M. y Moya-Espinosa, P.I. (2015). La relación entre las teorías de las representaciones sociales y la importancia de su estudio en los docentes universitarios. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 6 (1). 61-71. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6763106.pdf>
- Ayestarán, S. (1987). *Las representaciones sociales del grupo*. En: Páez, D. et al. Pensamiento, Individuo y Sociedad. Cognición y Representación Social. Fundamentos.
- Bajoit, G. (2008). La renovación de la sociología contemporánea. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 9-31. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102008000200001
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje*. Narcea, S. A.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Bruel dos Santos, T. C. (2008) *Representaciones Sociales de género: Un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Repositorio virtual de la universidad. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/3965/27615_bruel_dos_santos_teresa_cristina.pdf?sequence=1
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Sudamericana.
- Buchbinder, P. (2017). Las universidades en la Argentina: una brevísima historia. *Voces en el Fénix*. (65). 19-25 <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5ac65f2f7d30b.pdf>
- Burgos Ortiz, N. M. (2011). *Investigación Cualitativa. Miradas desde el Trabajo Social*. (1ª ed.) Editorial Espacio.

- Camisassa, E. (2017). *Difusión de la Teoría de las Representaciones Sociales en Argentina*. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29161808>
- Camou, A., Prati, M. y Varela, S. (2014). Tras las huellas de la participación política. Un estudio sobre la experiencia reciente de estudiantes universitarios. *Universidades*, (60), 6-25. <http://publicaciones.udual.org/pdf/Universidades60.pdf>
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad* (25) 1-11. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. (1ª ed). Siglo Veintiuno Editores.
- Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, (60), 41-50. <http://publicaciones.udual.org/pdf/Universidades60.pdf>
- Castro, V. (2013). *Entrevista a Denise Jodelet. Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales*. <https://www.educ.ar/recursos/120612/denise-jodelet-vigencia-de-lasrepresentaciones-sociales-y-su-incidencia-en-las-practicas-profesionales>
- Cepal-Unesco. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/45904/S2000510_es.pdf
- Chiroleu, A. (2017). La universidad en los gobiernos Kirchner: la expansión de oportunidades y sus matices. *Voces en el Fénix*. (65). 66-73 <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5ac65f2f7d30b.pdf>
- Chmil, F., Gañan, F., Medrano, L. A. y Flores Kanter, P. E. (2017). Representaciones sociales de la profesión del psicólogo en ingresantes a la carrera de psicología de Córdoba, Argentina. *Informes Psicológicos*, 17 (1), 143-158. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n1a08>
- Consejo Interuniversitario Nacional. (s.f.). *70 aniversario de la sanción de la gratuidad universitaria en Argentina (1949 – 2019)*. <http://gratuidaduniversitaria.cin.edu.ar/informacion/historia>
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/La-cruel-pedagogia-del-virus-1.pdf>

- Decreto 297 de 2020 [con fuerza de ley]. *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio*. 19 de marzo de 2020. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741>
- Erazo, M. I., Jiménez, M. y López, C. (2014). Empoderamiento y liderazgo femenino; su papel en la autogestión comunitaria en el corregimiento El Hormiguero - Valle del Cauca. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32(1), 149-157. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.10](https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.10)
- Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Ezcurra, A. M. (2011) *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. (1ª ed.) Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Facultad de Ciencias Forestales (2014). *Anteproyecto de Creación de carrera: Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias*.
- Facultad de Ciencias Forestales (s.f.). *Historia, Misión y Visión*. <https://www.facfor.unam.edu.ar/la-facultad/mision-vision/>
- Facultad de Ciencias Forestales (s.f.). *Plan Estratégico Institucional 2016-2019*. <https://www.facfor.unam.edu.ar/la-facultad/plan-estrategico-pei/>
- Fornasari, M. L. (2020). La Pandemia en contextos educativos. Un enfoque ético sobre los tiempos virtuales y el porvenir. <https://es.scribd.com/document/486280680/Fornasari-M-2020-LA-PANDEMIA-EN-CONTEXTOS-EDUCATIVOS-UN-ENFOQUE-ETICO-SOBRE-LOS-TIEMPOS-VIRTUALES-Y-EL-PORVENIR-pdf>
- Guzmán, A. C. (2011) Las representaciones sociales de estudiantes y graduados sobre la formación de profesionales críticos y reflexivos en educación especial. *Revista RUEDES*, (2), 60-110. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3934/guzmanruedes2.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6º edición. McGraw-Hill.
- Ibáñez, T. (1988). *Representaciones Sociales: Teoría y Método*. En: Ibáñez, T. (Coord.), *Ideología de la Vida Cotidiana*, pp 13-90. Sendai Ediciones.
- Iparraquirre, A. E. (2013). *La vida académica y sus avatares*. En Maldonado, H. (Comp.) *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad* (pp. 101–118). Córdoba, Argentina: UNC.

- Jodelet, D. (1986). *La Representación Social- Fenómenos Concepto y Teoría*. en S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (1989) (Ed.) *Las Representaciones Sociales*. Presses Universitaires de France (PUF). París.
- Jodelet, D. y Guerrero Tapia, A. (coords) (2000) *Develando la Cultura: estudios en representaciones sociales*. Facultad de Psicología. UNAM.
- Kandel, V. (2010) Gobierno universitario y participación estudiantil. Consideraciones sobre el cogobierno y la democracia en la universidad pública. *Propuesta Educativa*, (34), 97-103.
http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wpcontent/uploads/2019/12/art_kandel.pdf
- Ley 24.521. Ley de Educación Superior (7 de agosto de 1995).
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/actualizacion>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI: Revista de Educación* (4). 167-179.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la Enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. (1ª ed.). Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación (s/f). Programa de Expansión de la Educación Superior. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/expansion-educacion-superior>
- Montero Mendoza, M.T. (2000). *Elección de la carrera profesional: visiones, promesas y desafíos*. (1ª ed). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Montes Pacheco, L. del C. (2009) *Representaciones sociales de la Nueva Estructura Curricular en Ciencias e Ingenierías de Docentes de la Universidad Iberoamericana Puebla* (Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana Puebla)
 Repositorio Institucional ITESO
https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1175/I_Luz_Carmen_Montes.pdf?sequence=2
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista Athenea Digital* (2). 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1985) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y Problemas Sociales*. Serie Cognición y desarrollo humano. Paidós.

- Naigeboren Guzmán, M., Caram, G., Gil De Asar, M. y Bordier, M. S. (2013). *¿Qué significa ser estudiante universitario? Representaciones de los alumnos de ciencias de la educación de la UNT*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-054/451>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. <http://hdl.handle.net/11086/10911>
- Orozco Blum, L. A. (2009) Variables que inciden en la elección de carrera y casa de estudios, en la perspectiva del género. (Tesis de grado, Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile). Repositorio institucional. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111782/Tesis%20Lorena%20Andrea%20Orozco%20Blum.pdf?sequence=1>
- Paredes, S. (2017) Expansión y transformación del sistema universitario en la Argentina desde la recuperación de la democracia hasta el año 2015. *Voces en el Fénix*. (65). 38-45 <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5ac65f2f7d30b.pdf>
- Penengo Ricci, V. (2015) El ingreso a la vida universitaria: un recorrido incierto. (Tesis de grado, Facultad de Psicología, Universidad de la República (Uruguay)). Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7842>
- Pereira de Sá, C. (1998). *A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. UERJ.
- Perera Pérez, M. (2003) A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. <https://core.ac.uk/download/pdf/35230413.pdf>
- Pérez Rasetti, C. (2017) La coordinación del sistema universitario. *Voces en el Fénix*. (65). 58-65 <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/5ac65f2f7d30b.pdf>
- Pierella, M.P. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*. (3). 26-48. http://revistaraes.net/revistas/raes3_art2.pdf
- Pierella, M.P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), 51-64. <http://publicaciones.udual.org/pdf/Universidades60.pdf>

- Resolución N°1368/12. Educación Superior. Resolución del Ministerio de Educación de la Nación. (14 de agosto de 2012)
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/200000-204999/201323/texact.htm>
- Rodríguez, J. (2018). La Universidad Nacional de Misiones y el Programa de Expansión de la Educación Superior. Una política pública para la ampliación de oportunidades y posibilidades de educación superior en provincia de misiones (2011–2016). Ponencia presenta en el marco de las Jornadas Científico-Tecnológicas. 45° Aniversario de la UNaM. Posadas Misiones.
- Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. de L. (Eds.) (2007) *Representaciones Sociales. Teoría e investigación*. (1ª ed.) Universidad de Guadalajara.
- Rojo, F. y Blanco, V. (s/f). El Desarrollo Rural desde el enfoque de género. Guía práctica para técnicos y técnicas rurales. UCAR. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. Presidencia de la Nación Argentina.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_desarrollo_rural_desde_el_enfoque_de_genero.pdf
- Rovelli, L. (2009). Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada. *Temas y Debates*, (17), 117–137. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i17.97>
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005) *La construcción del marco teórico en la investigación social. Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/metodologia/Sautu1.pdf
- Sjoberg Tapia, O., Oyarzún Lillo, F. y Ormeño Milla, F. (2018) Determinantes en la decisión de estudiar en un plan especial universitario para trabajadores. *Revista Chilena de Economía y Sociedad*. (12). 86-101. <https://rches.utem.cl/?p=814>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trillo, F., Zabalza, M. A. y Vilas, Y. (2017). Estudiar en la universidad un momento especial en la vida. *Revista Argentina de Educación Superior*. (14). 144-164.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6530318>
- Universidad Nacional de Córdoba (s.f.). *Manifiesto Liminar*.
<https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

- Universidad Nacional de Misiones. (2013). *Proyecto de Expansión Territorial de la Educación Superior: "Sede UNaM - San Vicente"*.
- Universidad Nacional de Misiones. (2014). *Proyecto de Expansión Territorial de la Educación Superior: "Sede UNaM - San Vicente". Ampliación Oferta Académica 2015 – 2017*.
- Universidad Nacional de Misiones. (s/f). Plan de Desarrollo Institucional 2018-2026.
https://unam.edu.ar/images/documentos/planificacion/pdi_unam_2018_2026.pdf
- Universidad Nacional de Misiones. (s.f.). *Autoridades Universidad Nacional de Misiones*
<https://www.unam.edu.ar/index.php/institucional/autoridades>
- Universidad Nacional de Río Negro. (2019). Historia del Sistema Universitario Argentino: "Expansión del Sistema" (2002 - 2015) - Capítulo 12 [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=GiVQl-HkXqY&list=PLBQgNvLvPrb6XqEGaX-dX0qLE1t-KLQJg&index=12&t=1190s>
- Unzué, M. (2014). La diversificación del mundo estudiantil y la cuestión del gobierno de la universidad. *Universidades*, (60), 26-40.
<http://publicaciones.udual.org/pdf/Universidades60.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gredisa.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO I

Preguntas del cuestionario realizado a ingresantes 2020/2021

Edad

Sexo

¿Tiene hijos? (si/no)

Nos gustaría que escriba de qué tipo de escuela secundaria egresó o el nombre de la misma.

¿Cómo se enteró del Profesorado?

¿Qué idiomas entiende o habla?

¿De qué localidad o pueblo proviene?

¿Adónde vivirá durante el cursado de la carrera?

¿Con quién vive actualmente?

¿Tiene chacra o se dedica a la actividad agropecuaria? (si/no)

¿Tiene computadora? (si/no)

Donde vive ¿Tiene conexión a internet? (si/no)

Actualmente ¿Trabaja? ¿En qué trabaja?

Donde vive ¿Son comunes los medios de comunicación brasileños? (si/no)

Mencione qué medios de comunicación brasileños son comunes en su región.

¿Es su primera carrera universitaria? (si/no)

¿Qué carrera universitaria inició o cursó anteriormente?

¿Algún otro integrante de su familia realizó una carrera universitaria? (si/no)

Por favor escriba la carrera, nombre de la universidad y si finalizó la misma.

¿Cuáles son las primeras 5 palabras que vienen a tu mente cuando piensas en la Universidad?

Escriba una oración en la cual exprese ¿Qué es o significa para usted estudiar en la universidad?

Seleccione las diferentes Secretarías que conoce dentro de la Universidad (con opciones)

Escriba 5 palabras que indiquen sus preocupaciones o temores sobre la Universidad

Escriba qué otra carrera le gustaría que se curse en la UNaM, sede San Vicente.

Escriba 5 palabras que indiquen los motivos por los cuales eligió estudiar en la Universidad

A su criterio: ¿Estudiar en la universidad es diferente a estudiar en otra institución de nivel superior? (si/no)

A su criterio: ¿Qué hace a la universidad distinta de otras instituciones educativas?

A su criterio: ¿Por qué le parece que no hay diferencias entre estudiar en la universidad o en otra institución de educación superior?

ANEXO II

Guion de las Entrevistas

Preguntas Generales

1. ¿Qué edad tenés?
2. ¿Hace cuánto tiempo finalizaste la escuela secundaria?
3. ¿De qué escuela egresaste? ¿Modalidad? Ubicación de la misma (rural-urbana).
4. ¿Dónde y con quién vives durante el cursado de la carrera? ¿Tuviste que mudarte?
5. ¿Tenés empleo?
6. ¿Tenés hijos?
7. ¿Tenés chacra?
8. ¿Tenés computadora e internet en tu domicilio?
9. ¿Tus padres u otro familiar realizaron estudios universitarios? ¿Cuáles, dónde, finalizó?

Representaciones sobre la Universidad

10. ¿Cuándo decidiste estudiar en la universidad? ¿Qué te motivó a elegir estudiar en la universidad? ¿y en la carrera?
11. ¿Cómo te imaginabas a la universidad cuando estabas en el último año de la secundaria?
12. ¿Cuánto se parece a lo que imaginabas/pensabas y cuánto no?
13. ¿Reconoces alguna diferencia entre la universidad y la escuela secundaria? ¿cuáles?
14. ¿Qué universidades existen en la zona donde vivís?
15. ¿Cuáles crees que son las características de las universidades públicas nacionales?
16. ¿Por qué crees que el eslogan de la Universidad dice: Pública, Gratuita y de Calidad? ¿Cómo interpretas cada término?
17. ¿Qué entiendes por facultad, es lo mismo que universidad? De no ser así ¿qué diferencias tienen?

18. ¿Qué sabes al respecto o escuchaste sobre del Programa de Expansión Territorial de la UNaM?
19. ¿Conociste algún representante del Centro de Estudiantes? ¿En qué situación?
20. ¿Qué podés decir sobre la universidad, su estructura y organización, quién la dirige, cómo se eligen a los docentes, quién lo hace? ¿Sabes quiénes son las autoridades? Decano, Rectora.
21. ¿Qué Secretarías Universitarias conoces?
22. ¿Qué importancia representa para el país tener universidades públicas y qué diferencia tienen éstas con otras instituciones de educación superior?

Representaciones sobre el estudiante universitario

23. ¿Qué características debería presentar un estudiante universitario? ¿Cómo consideras que debería ser?
24. ¿Cuáles son los desafíos que representa estudiar en la universidad?
25. ¿A tu criterio, qué diferencias existen entre el estudiante de la universidad y el de la escuela secundaria?

El Estudiante universitario en la virtualidad

26. ¿De qué modo la virtualidad influye sobre el estudiante universitario? ¿Qué ventajas y desventajas identificas?
27. ¿Cuál es el principal medio por el cual se desarrollan las clases?
28. ¿Tuviste invitaciones a participar de reuniones virtuales o formar parte de grupos de WhatsApp relacionados con actividades políticas de las agrupaciones estudiantiles?
29. ¿Qué espacios de participación político/estudiantil identificas como estudiante universitario?