



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

2021

Título: *DISEÑO DE DISPOSITIVOS DE ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE TESINAS FINALES DE GRADO EN LA LICENCIATURA EN RELACIONES LABORALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE*

Autor: *Bartlett Joaquín*

Directora: **Esp. Blanca Sobol**

Asesora: **Prof. Yésica Arenas**

Índice	
Resumen descriptivo de la propuesta	2
Introducción	3
Caracterización del tema	5
Objeto de estudio y formación en el campo de las Relaciones del Trabajo	9
Prácticas de enseñanza en la Lic. en Relaciones Laborales: posicionamientos y debates en torno a la tesina.	12
Síntesis del diagnóstico y su relación con la propuesta de innovación	16
Objetivo General	17
Objetivos Específicos.....	17
Lineamientos conceptuales: introducción a la propuesta	18
Investigación y extensión como una relación dialógica y horizontal.....	18
Paradigma dominante y paradigma emergente en la producción y reproducción de saberes .	23
Metodologías participativas: la investigación-acción participativa (IAP)	25
Diseño de la innovación propuesta: caracterización y relevancia	28
Obstaculizadores: fundamentación y propuestas orientadoras.....	31
Presentación de la propuesta	33
Taller A: dificultades en la dirección y realización de tesinas	34
Taller B: problematizaciones comunes entre proyectos de extensión e investigación.....	35
Taller C: abordajes metodológicos y análisis.....	36
Estrategias de evaluación de la propuesta	38
A modo de conclusión.....	39
Bibliografía	42
Anexo	45

Resumen descriptivo de la propuesta

El presente Trabajo Final Integrador aborda como discusión general la relación entre prácticas de investigación y extensión en el marco de la Licenciatura en Relaciones Laborales de la Universidad Nacional del Nordeste. Tomando como caso la elaboración de tesinas finales como requisito último de titulación, nos proponemos problematizarlo a partir de su caracterización como obstáculo y aspecto recurrente en la deserción y rezago de los/las estudiantes; caracterización que implica el desafío de dar cuenta de las múltiples dimensiones que intervienen. En este sentido proponemos la elaboración de dispositivos pedagógicos que lo articulen con espacios y proyectos de extensión e investigación, en tanto marco que permitirían subsanar las dificultades presentadas. Al mismo tiempo que presentamos, a modo de diagnóstico inicial, las tensiones inherentes en el campo disciplinar por medio de las propuestas formativas y el papel que cumple la investigación en las dinámicas y consolidación del objeto de estudio de la carrera.

Introducción

La propuesta de innovación que presentamos tiene como pregunta orientadora la búsqueda de dispositivos pedagógicos que acompañen y sirvan de soporte en la experiencia de realización de tesinas de grado en el marco de la carrera de Relaciones Laborales (RRL) de la Universidad Nacional del Nordeste¹ (UNNE). En este marco indagamos en las prácticas y en la relación general entre investigación y extensión como dimensiones que pueden constituirse en espacios relacionados de inserción de estudiantes en su etapa final de cursado.

Organizamos el escrito a partir de tres grandes apartados que buscan en primera instancia describir contextualmente la carrera, su campo de estudio y objeto, para lo cual indagamos en los planes de estudios disponibles, presentando las principales diferencias en cuanto a trayectoria académica proponen. Conviene subrayar que las diferencias encontradas las enmarcamos en las tensiones inherentes al campo disciplinar y el objeto de estudio de las relaciones del trabajo. Sobre todo tratando de explicar las diferencias en un sentido no azaroso, sino más bien, producto de las perspectivas teóricas implicadas en la formación. A partir de allí, tratamos de articular y exponer los objetivos generales y específicos que creemos pertinentes al diagnóstico y problematización inicial.

En un segundo apartado presentamos los lineamientos que funcionan a modo de marco referencial-teórico de la propuesta. De manera puntual, intentamos abordar la relación entre investigación y prácticas de extensión partiendo de la necesidad de discutir sus postulados y perspectivas en el ámbito académico. Para ello indagamos en las premisas que sostienen la Investigación Acción Participativa como herramienta teórica-metodológica; especificando las diferentes discusiones que se presentan sobre todo para la relación del ámbito académico con las esferas sociales y políticas. En este punto también nos detenemos en una descripción general del funcionamiento normativo de la investigación y extensión en la UNNE; para finalizar tratando de conectar con la propuesta operativa del diseño de innovación como último gran apartado.

¹ A continuación utilizaremos las abreviaturas RRL y UNNE.

En el apartado de diseño tratamos, en un primer orden, de presentar la propuesta a partir de la descripción de las particularidades que presentan las prácticas de innovación en un sentido general y, específicamente, en las implicancias que tendría en el contexto de la carrera de RRL y la instancia de elaboración de tesina. De ese modo retomamos la discusión sobre los tres ejes transversales que emergen del diagnóstico y el marco referencial dado por: las formas de problematizar las temáticas de tesina, los abordajes metodológicos implicados y los diagnósticos y propuestas emergentes. Entendemos que este recorrido se da a partir de la necesidad de reducir paulatinamente los grados de abstracción que puede presentar cualquier diseño de innovación en lo que se refiere a su marco teórico. En concreto y para finalizar el apartado operativizamos el diseño de talleres vinculados a los tres ejes, especificando los roles implicados y las formas de evaluación sugeridas. Sumado a los tres apartados, el escrito finaliza con una síntesis argumentativa y apertura de interrogantes que tienden a remarcar los principales puntos del diseño en cuanto a obstáculos que se pueden presentar y su posible viabilidad por fuera del campo disciplinar de las relaciones del trabajo.

Caracterización del tema

Las problemáticas vinculadas a la deserción y rezago en la educación universitaria resulta una temática compleja que se inscribe en múltiples variables. Contrariamente a lo que sugiere un principio de voluntarismo por parte del estudiante -perspectiva muy común en parte del discurso público- los procesos de desgranamiento en la educación superior remiten a escenarios heterogéneos relacionados con los capitales económicos, sociales y simbólicos que sirven de soporte en la trayectoria de las/los estudiantes²; como así también los espacios institucionales que en diferentes etapas facilitan u obstaculizan el aprendizaje y la trayectoria regular de los/las estudiantes. Por otra parte las tasas de permanencia y egreso universitario se presentan, cada vez más, como indicadores de “calidad” institucional al momento de evaluar bajo criterios eficientistas a las universidades. Si bien la comparación de cifras dificulta la descripción del fenómeno, ya sea por su ausencia o disparidad de criterios, es significativo la diferencia sustancial entre promedios de ingreso y egreso de estudiantes³.

Como se plantean en estudios previos (Hammond, 2017; Lattuada, 2017; Losio y Macri, 2015) las particularidades de la educación superior en la Argentina (en comparación a grandes rasgos con el contexto latinoamericano) están dados por la gratuidad y acceso libre que a su vez se contrapone con las bajas tasas de egreso. Aspecto no menor, si se tiene en cuenta los procesos y experiencias de mercantilización y privatización de la educación que operan como argumento contra fáctico y crítica a la gestión estatal. De igual modo remarcamos que la importancia de un acceso libre y gratuito a la educación superior está dado en su condición de Derecho Humano Universal y la responsabilidad que implica para los Estados de sostenerlo y ampliarlo como señala la Declaración Final

² En esta perspectiva, los estudios previos, retoman generalmente los aportes de Bourdieu (1990), donde los factores que inciden en el éxito o fracaso en los estudiantes son explicados a partir de las condiciones objetivas del campo y las disposiciones subjetivas (*habitus*) del individuo. Justamente, en la correspondencia que opera en la perspectiva constructivista del autor, entre las exigencias de un determinado campo y los recursos de que dispone el individuo (capitales) se delimitan o amplían las posibilidades de éxito.

³ Si tomamos a la Universidad Nacional del Nordeste en su conjunto para el periodo 2017 tuvo 2265 egresados/as sobre un total de 11.988. Para el caso de la Licenciatura en Relaciones Laborales, el promedio histórico de inscriptos de los últimos 8 años es de 205 estudiantes y un promedio de egresados de 30. Datos disponibles en: <https://acortar.link/gBxKH>.

de la Conferencia Regional de Educación Superior⁴. En otros términos como bien plantea Lattuada:

la incorporación de alumnos que, en muchos casos, constituyen la primera generación de su familia en la educación superior es un importante logro de movilidad social, pero esa condición y las debilidades del proceso de educación media en su preparación para el ingreso a la vida universitaria, exigen a las Universidades desafíos mayores que no se restringen a la gratuidad o el libre ingreso para que se logre el objetivo. (Lattuada, 2017, p. 101)

En lo que respecta a carreras dentro de las Ciencias Sociales podemos sugerir que las problemáticas de deserción y rezago adquieren particularidades; no solo por las mismas tensiones que se presentan en el mercado de trabajo para carreras tradicionales del campo (Sociología, Antropología, Economía) y aquellas que se perfilan de modo transdisciplinar. De manera específica, nos referimos a las exigencias de elaboración de tesis y trabajos finales, como dimensión problemática. Para nuestro caso, en el marco de la Universidad Nacional del Nordeste la gran mayoría de las carreras dentro del campo de las Ciencias Sociales⁵ presentan algún tipo de requisito para la titulación que incluye la elaboración de tesis o trabajos finales. Si bien las diferencias entre las dos denominaciones pueden marcar distintos grados de amplitud, desarrollo u objetos implicados, entendemos que se tratan de instancias formativas que permiten transitar experiencias en el campo de la investigación; que a su vez sirve como parámetro diferenciador con instancias previas de formación y titulación intermedia.

Como dijimos, dicha etapa se enmarca bajo diferentes criterios en función de la especificidad de las titulaciones de grado, pero comparten como rasgo común el tránsito por parte del estudiante de experiencias y competencias en materia de investigación: formulación de problemáticas concretas y aplicadas al campo disciplinar, construcción de marcos teóricos/referenciales y diseño de instrumentos metodológicos, análisis de información, etc.; aspectos que constituyen una articulación certera para el/la estudiante entre el campo teórico-empírico por una parte y la especificidad de temáticas involucradas. Si bien esta etapa se presenta como importante, ya que presupone la

⁴ Disponible en:

<https://www.iesalc.unesco.org/wpcontent/uploads/2020/08/Declaracion2018PortFinal.pdf>

⁵ Incluimos aquí a las facultades de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura, Ciencias Económicas y Facultad de Humanidades.

asunción por parte de estudiantes de un ejercicio crítico y autónomo de problemáticas construidas, no está desligada de las críticas emplazadas sobre la “utilidad” de la investigación en Ciencias Sociales en comparación con otras; crítica que se puede asumir como una ausencia del discurso de las Ciencias Sociales ante problemáticas sociopolíticas (como la pobreza, el desempleo o la violencia por nombrar algunos ejemplos), pero que justamente requiere, por parte de las mismas disciplinas, de la apropiación y constante actualización de conocimientos implicados y su posicionamiento en el debate público. Por lo tanto sostenemos que la investigación en Ciencias Sociales constituye un pilar importante al momento de dar cuenta de fenómenos sociales naturalizados, dotando de complejidad y rigurosidad no solo al análisis y descripción de problemas múltiples, sino también a las formas más acertadas de intervención; pensemos por ejemplo las múltiples temáticas vinculadas al mundo del trabajo y que son objeto de debate dentro de las Relaciones del Trabajo, pero que lejos están de traspasar el ámbito académico⁶.

Como mencionamos, las tasas de inscripción y egreso de carreras de grado son un ejemplo palpable de las dificultades de deserción y rezago, constituyendo la etapa final del proceso un obstáculo importante para la titulación. Esto se pudo apreciar para la Licenciatura en Relaciones Laborales, que debido al vencimiento de los planes de estudios vigentes, la cantidad de egresados para los periodos 2017-2018 fue de 76 y 71 respectivamente, un aumento sustancial en comparación con el promedio de 21 estudiantes para el periodo 2006-2016⁷. Si bien constituye un dato positivo, también nos describe un número importante de estudiantes rezagados con trayectorias regulares para el cursado de materias y prolongados periodos para la elaboración de la tesina de grado.

⁶ Varias aristas muy importantes de esta discusión son desarrolladas por Piovani (2019) y Carli (2019), donde podemos apreciar que las implicancias entre desarrollo y ciencias pueden estar ligadas a lógicas productivistas, al mismo tiempo que las ciencias en general están interpeladas por discursos anticientíficos. “La paradoja es que los mismos actores (funcionarios y otros) que sostienen un discurso que tiende a reducir la utilidad de la ciencia a la resolución instrumental de problemas urgentes y concretos de la sociedad argentina, también promueven, apoyan o defienden la reducción de fondos de investigación para las ciencias sociales. En síntesis, se deslegitima a las ciencias sociales y se pone en duda la utilidad de sus conocimientos, a pesar de que los estudios de opinión pública muestran que los problemas que la sociedad considera urgentes son objeto de estudio de las ciencias sociales” (Piovani, 2019, p. 124).

⁷ Para ver una síntesis de los datos expuestos ver anexo: Gráfico 1

A partir del taller “Contribuciones para la mejora de los procesos de elaboración y finalización de tesinas de la carrera de licenciatura en relaciones laborales”⁸ realizado en 2019, los principales obstáculos descritos estuvieron en el orden de: a) confusión entre modalidades de tesinas (intervención e investigación; b) escasos de profesores/as que asuman el rol de director/a; c) dificultades de llevar adelante un proceso de carácter individual, cuando los/as estudiantes están acostumbrados a trabajar en grupos durante toda la carrera. A este diagnóstico debemos sumar que la incorporación de estudiantes a grupos constituidos dentro de la unidad académica, que presenten líneas de investigación y compartan espacios de discusión, es escasa.

De este modo, la propuesta que surge apunta a afianzar, estimular y formalizar los vínculos que articulan las prácticas de investigación de tesina con grupos constituidos de investigación y extensión. Para ello, un área que se presenta como poco explorado y discutido está dado por los espacios de extensión universitaria. Si bien en la lógica evaluativa y de práctica universitaria la extensión e investigación parecieran dos esferas separadas, la formalización de grupos integrados por estudiantes y docentes adquiere dinámicas de imbricación. Resultando en experiencias que fortalecen y subsana las dificultades mencionadas. Este aspecto también es señalado en la asignatura Taller de Tesina, que en conjunto a Metodología de la Investigación y Aplicación Metodológica, constituyen el recorrido que va de tercer a quinto año y en los cuales se aborda de manera paulatina la elaboración de tesina. Dichas asignaturas se presentan de ese modo como escenarios ideales en los cuales discutir las propuestas de articulación.

En este marco, la relevancia que adquieren las prácticas de innovación difícilmente se sustenta por sí mismas en su carácter tradicional, en tanto dispositivo que fragmenta conocimientos basados en el rol docente como portador de verdades y facilitador de su transferencia. En un sentido contrario, entendemos la innovación como un proceso de ruptura que conjuga posicionamiento teórico que van más allá de su instrumentalidad, representando a su vez un proyecto político como reflejo de intereses colectivos (Celman, 1994). Por lo tanto, este trabajo se propone la construcción de dispositivos transversales entre las prácticas de extensión e investigación que constituyan soportes pedagógicos en las experiencias investigativas de los/las estudiantes en la realización de sus tesinas de grado.

⁸ La actividad se realizó como propuesta de las asignaturas Taller de Tesina y Aplicación Metodológica.

Objeto de estudio y formación en el campo de las Relaciones del Trabajo

En la actualidad se puede encontrar una considerable cantidad de propuestas formativas vinculadas a las relaciones del trabajo, su gestión en términos públicos y privados o bajo la denominación administración de recursos humanos. Por ejemplo teniendo en cuenta la base de datos de la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU), se registran 22 ofertas entre universidades públicas y privadas⁹. De manera breve, podemos señalar que la heterogeneidad de ofertas pedagógicas ligadas a la gestión del trabajo se inscribe en fenómenos formativos relacionados con el campo del management, la formación de cuadros técnicos y mandos medios y los profundos cambios que implicaron las privatizaciones de empresas públicas mediante las políticas neoliberales de la década del noventa¹⁰. De igual modo, dicha heterogeneidad tiene como deriva o se puede traducir en los debates implicados en la construcción y consolidación de su objeto de estudio, el perfil de los/las graduados/as, su campo de inserción profesional y las competencias adquiridas.

Como plantea Lucena (1999; 2003), para Latinoamérica los aspectos que delimitan y circunscriben la práctica de las relaciones del trabajo están supeditados a la discusión sobre el carácter que asumen las políticas públicas y los diferentes escenarios de sectores y regiones. Estas diferencias se asumen como puntos de intervención en el marco de las acciones de los Estados, como así también el grado de globalización de los procesos productivos y las tensiones que representan en las economías domésticas. De este modo, las relaciones del trabajo se configuran a partir de tres actores claves, el Estado, las empresas y los sindicatos. Pero a su vez, como el mismo autor plantea, una mirada estrecha de las relaciones del trabajo sujeta a vínculos formales, desatiende los múltiples fenómenos marcados por la precariedad y el desempleo. Es decir, el objeto mismo de las relaciones del trabajo debe dar cuenta de la complejidad que desborda los enfoques reduccionistas ligados a las lógicas de administración de personal o management.

Dichas diferencias no son menores si se tiene en cuenta las propuestas formativas de grado en universidades privadas y públicas para el campo disciplinar de las relaciones del trabajo. La importancia de la comparación parte de entender que las significativas

⁹ Para un resumen de las Universidades incluidas ver anexo: síntesis de propuestas.

¹⁰ Para una discusión de estos aspectos señalados ver: Luci y Szelechter (2014), Szelechter (2015).

cifras sobre privatización y mercantilización de la educación superior (ES) en América Latina evidencian un proceso en el cual se conjuga una notable expansión de la matrícula, instituciones y oferta de carreras, con un marcado retroceso de la inversión pública iniciado a partir de las diferentes reformas neoliberales de gobiernos dictatoriales y democráticos (Saforcada y Golisano, 2019). Dichos procesos refieren a dimensiones que pueden articular la provisión y financiamiento tanto público como privado como así también tener un carácter exógeno o endógeno, en tanto que supone la prestación de servicios privados de diferente índole para el primer caso y la adopción de premisas de gestión del management para el segundo (Moschetti, Fontdevila y Verger, 2017), aspecto relevante para el caso de las Relaciones del Trabajo. Dicha perspectiva plantea un dilema metodológico que parte de la distinción entre administración pública y privada de la ES (según entendemos un aspecto justificado justamente por la necesidad de establecer dimensiones comparativas macro), pero que a su vez puede ser profundizado por la introducción de variables, que describan al interior de los dos escenarios, lógicas y posicionamientos que parten del ámbito privado para introducirse en la esfera pública y viceversa. Las categorías privatización exógena y endógena¹¹ refieren sintéticamente a la distinción entre los procesos de participación de agentes privados para el primer caso (sean estos como una oferta educativa más o como prestadores de servicios especializados), y a la incorporación o práctica de técnicas y herramientas de gestión empresarial para el segundo caso.

Por ejemplo, mediante una mínima comparación entre algunos planes de estudios seleccionados¹², podemos dar cuenta que los enfoques vinculados a la gestión de personal o recursos humanos tienen mayor centralidad en las instituciones privadas; partiendo incluso de la diferencia en la denominación de las carreras. Mientras que en las propuestas de universidades públicas, los planes de estudios tienden a priorizar disciplinas troncales de las Ciencias Sociales como la sociología y la historia. Del mismo modo, se puede observar las diferencias formativas en planes de estudio que priorizan la economía, como disciplina distintiva de las competencias profesionales y,

¹¹ Sobre esta distinción se debería especificar que “un sistema educativo puede ser objeto de la introducción de numerosos mecanismos de mercado que culminen por redefinir sus modos de regulación y normas de funcionamiento a imagen de un mercado. Pero a su vez, este proceso puede darse sin afectar a la naturaleza pública de las escuelas en materia de financiamiento, provisión y propiedad” (Moschetti, Fontdevila y Verger, 2017, p. 14).

¹² Para las instituciones públicas se revisaron los planes de estudio de la Lic. Relaciones del Trabajo (UBA y UNAJ) y Lic. Relaciones Laborales (UNNE). Para las ofertas del ámbito privado se tomaron los casos de Lic. En Recursos Humanos (UCES y UP) y Lic. En Relaciones Laborales (UK).

por otra parte, la administración y gestión. A continuación sintetizamos algunas asignaturas que apuntan estas diferencias.

Asignaturas recurrentes o exclusivas de propuestas de universidades privadas	<ul style="list-style-type: none"> *Management Estratégico de los Recursos Humanos *Desarrollo de Recursos Humanos *Planeamiento Estratégico de Recursos Humanos *Gestión Corporativa de Recursos Humanos *Gestión Estratégica de RRHH *Gestión de Servicios de Recursos Humanos *Contabilidad, Costos y Presupuestos
Asignaturas recurrentes o exclusivas de propuestas de universidades públicas	<ul style="list-style-type: none"> *Políticas de empleo en Argentina *Antropología Filosófica *Sociología del trabajo *Historia del Movimiento Obrero *Historia Social Contemporánea
Asignaturas similares vinculadas a la formación técnica y/o profesional	<ul style="list-style-type: none"> *Capacitación *Selección de Personal *Administración de Remuneraciones

Si bien escapa a los propósitos del escrito, creemos importante señalar como los procesos de mercantilización endógenos marcan un caso paradigmático para las Relaciones del Trabajo, ya que interviene de manera directa en la formación curricular y los debates alrededor del objeto de estudio. En tanto que sitúa al campo disciplinar en una tensión inherente entre circunscribir la enseñanza y la práctica profesional al formalismo empresarial (formación que a veces se pretende como “más” técnica o

práctica) o ampliar y complejizarla ante una mirada multidimensional del mundo trabajo, asumiéndola como un fenómeno social complejo y conflictivo.

Es decir, si bien se pueden encontrar una clara distinción en la propuesta de asignaturas del ámbito público, las lógicas formativas que provienen del management, actúan como una alternativa siempre disponible para posibles cambios en planes de estudio, materias optativas y formación de posgrado por ejemplo.

Para una descripción básica del plan de estudio de la Lic. en Relaciones Laborales de la UNNE podemos agregar que comparte con otras propuestas una estructura básica de formación dividida en dos ciclos a partir del título intermedio (correspondiente a la finalización de tercer año). A su vez, el plan distingue tres tipos de asignaturas¹³ incluidas en: a) área de Ciencias Humanas; b) área de Materias Específicas y; c) área Instrumental. El total de la carga horas¹⁴ no difiere en mayor medida de otros planes de estudio, sumando un total de 32 asignaturas con una carga horaria de 72, 96, y 120 horas para el caso de las asignaturas anuales. Por otra parte, teniendo en cuenta la distribución de cantidad de asignaturas por áreas, la mayor representación está dada por las denominadas Materias Específicas (21 materias); quedando para el área de Ciencias Humanas e Instrumental 6 y 5 asignaturas respectivamente.

Prácticas de enseñanza en la Lic. en Relaciones Laborales: posicionamientos y debates en torno a la tesina.

Las preguntas sobre los condicionamientos y perspectivas que estructuran las prácticas de enseñanza sugieren un proceso reflexivo que aborde las experiencias necesariamente deliberativas vinculando posicionamientos teóricos y éticos. Dichos aspectos presentes en la profesionalización docente, adquieren especificidad en el campo universitario en función, entre otros aspectos, de las disciplinas implicadas. Más aún si los espacios disciplinares presentan por dentro cierta disputa por la hegemonía en cuanto a la visibilidad mayor o menor de perspectivas y orientaciones implícitas en el perfil de los/las egresados/as.

¹³ Para una revisión de la división de asignaturas según áreas ver Anexo.

¹⁴ La carga horaria total consignada en la resolución 2018-999 del Ministerio de Educación, es de 3026. Para el caso de la realización de la tesina se especifica una carga horaria de 242 hs. equivalente aproximadamente al cursado de dos asignaturas anuales. Resolución disponible en: <https://acortar.link/Tb4T7A>

Las resistencias y aperturas hacia determinadas áreas también están presentes en los contenidos. Como vimos en el apartado anterior, las diferencias sustanciales dentro de los planes de estudios responden a lógicas posicionales que inscriben la disciplina de las Relaciones del Trabajo en perspectivas más cercanas o alejadas del campo del management. Lejos de ser aspectos armónicos que se conjugan sin mayores tensiones, los diferentes posicionamientos sobre el qué y el para qué de contenidos que se proyectan en una planificación tienen, en términos Salinas Fernández (1994), un carácter de proyecto público; en el sentido de que las profesiones y sus disciplinas formativas tienen incidencia por fuera del campo académico que monopoliza. Tomándolo en un sentido amplio, tendremos contenidos que en su desarrollo están sometidos a la crítica siendo representaciones culturales. De este modo, la Lic. en Relaciones Laborales y el campo de las Relaciones del Trabajo en general como disciplina académica, pueden ser pensadas tomando como ejes de análisis los posicionamientos imperantes y a partir de ahí las afiliaciones discursivas que proponen.

Como planteamos en un inicio, la carrera de Relaciones Laborales toma como eje de análisis el campo laboral en sentido amplio, derivando de ahí problemáticas vinculadas a la gestión del trabajo, su articulación con el mundo social y sus implicancias dentro del sector privado y público. Pero por otra parte, presenta una estructura curricular donde las asignaturas que se inscriben en el área de materias específicas representan la dualidad de perspectivas. Tensión que creemos es inherente al campo disciplinar. Como describimos, esta división de perspectivas entre las asignaturas puede tener una lectura macro en las propuestas curriculares que diferencian las carreras de las universidades públicas y privadas. Pero, por otra parte conlleva un tipo de correlación particular entre la inscripción curricular de las asignaturas destinadas a un tipo de formación técnica con un tipo de posicionamiento eficientista.

¿Qué queremos decir con esto? Que las implicancias presentes en un tipo de pedagogía destinada a presentar un conocimiento “neutro” (es decir, un modo de representación sobre el conocimiento en tanto y su enseñanza como simple técnica) se vincula en la representación de un modelo de profesional que tiene como finalidad última moderar e intermediar entre el capital y trabajo. De manera contraria, las asignaturas enmarcadas en un posicionamiento hermenéutico, conjugan una mirada de un tipo de profesional abierto a problemáticas que tienen vinculación en ámbitos que no necesariamente tienen como origen los espacios formales de trabajo.

Dichas disputas, plantean interrogantes necesarios sobre el posicionamiento de los dos modelos paradigmáticos y que en la práctica pueden tener incidencia por ejemplo en la evaluación e importancia que se le da a determinados espacios dentro del plan de estudios como ser el caso de la innovación propuesta a partir la elaboración de la tesina final y los trabajos de extensión. Mientras que para un modelo técnico-eficientista, la realización de una tesina final puede representar un obstáculo en el egreso de estudiantes, para las asignaturas nucleadas en una perspectiva crítica o de amplitud del campo, resulta en una trayectoria formativa indispensable en cuanto las herramientas que brinda para la comprensión y análisis riguroso del contexto social.

Las indisociables perspectivas entre las representaciones sobre el perfil del egresado/a y la acentuación de contenido que se presentan como más “útiles”, pone de manifiesto las lógicas imperantes y complejidades que presentan la relación entre conocimiento científico y prácticas profesionales (Abate y Orellano, 2015). Esto puede sugerir un proceso en el cual se da cierta “caricaturización” por parte de los espacios en disputas. Si por un lado se etiqueta a las asignaturas más técnicas, como materias que tienen una perspectiva “inocente” si no “cómplice” de los espacios de trabajo atravesados por la precariedad y la explotación. De manera contraria se describe al otro espacio como asignaturas que no brindan nada “significativo” en la formación o que son “ajenas” a las disciplinas de las Relaciones del Trabajo. De igual modo, como mencionamos, dichas representaciones son interrogantes abiertos que se deben abordar o encauzar bajo las premisas de un currículo como ideal formativo. ¿Qué implicancias tiene? Justamente que el currículo se exprese como un proceso deliberativo en el cual las concepciones imperantes se representen en tanto tensión inherente dentro de los campos profesionales; a su vez que quedan condicionados por el contexto de su implementación y los/las participantes que intervienen. Si bien las discusiones en torno al concepto de currículo son amplias¹⁵, lo entendemos aquí bajo la acepción de su teorización como plan de estudio y las prácticas educativas o experiencias promovidas en su implementación. Lógicamente esto plantea el debate señalado por Díaz Barriga en términos de que representa “el origen de la mayor tensión en el campo del currículo” porque implica “planificar una serie de contenidos y de aprendizajes para sujetos con los cuales todavía no se interactúa, esto es colocarse en un futuro factible pero que no necesariamente se desarrollará como ha sido concebido” (2015, p. 23).

¹⁵ Para una introducción se pueden revisar los trabajos de Alicia de Alba (1995) y Tomaz Tadeu da Silva (2001).

En este sentido, si atendemos a la pregunta sobre el rol de la tesina dentro del plan de estudio encontraremos que su principal característica está dada por su integralidad en cuanto la formación de competencias disciplinares y transversales que no se vinculan de manera directa ni se ajustan a requerimientos específicos de formación. Díaz Barriga plantea que una estrategia mixta en la construcción de planes de estudios

reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (...) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido. (2015, p. 128)

De este modo, la tesina dentro del plan de estudio configura una dimensión central para la formación en tanto que dota de especificidad a lo que el mismo plan de estudio nomina dentro del perfil del graduado como “profesionales que sean capaces de indagar y comprender los fenómenos y problemáticas del área e intervenir en ellos a partir de conocimientos sólidos y pertinentes que le permitan la organización, validación y producción de saberes y prácticas que constituyen y definen la carrera”¹⁶.

Aunque pareciera sobrentendido, si la misma enunciación se prefigura como una abstracción en el plan de estudio, en tanto requerimiento de formación (es decir, el requerimiento de “problematizar”, “validar”, “producir conocimientos”, etc.), es porque no se puede subsumir a una disciplina, sino a un proceso pedagógico que apunte a la reflexión sobre esos mismos contenidos impartidos. Justamente, un repaso por las tesinas finalizadas¹⁷ y proyectos planteados¹⁸ nos sugieren un escenario en el cual la producción de conocimiento se vincula menos con una especificidad disciplinar que con un reflejo de indagación sobre tendencias contextuales del mundo del trabajo. Es decir, las tesinas parten de una preocupación que difícilmente se pueda relacionar en primera instancia con un área específica o asignatura, si en cambio con temáticas de la agenda pública y política; pensemos por ejemplo en temáticas de género, trabajo infantil, conflictos laborales. Lo anterior también pone de manifiesto que las prácticas de enseñanza, particularmente en los procesos de elaboración de tesina, parten de un

¹⁶ Plan de Estudio de la Lic. en Relaciones Laborales, pág. 6.

¹⁷ Tomamos como base de datos el registro efectuado para la cátedra Seminario de Aplicación Metodológica: “Documento de Cátedra n°2. Perspectivas temáticas seleccionadas en las Tesinas de la Carrera de Relaciones Industriales y Laborales (UNNE)”.

¹⁸ De manera informal contactos con docentes sobre proyectos presentados por parte de estudiantes. Complementamos esta información con el listado de becas de investigación de grado de la carrera.

requerimiento de autonomía en la formación de temáticas no abordadas en las asignaturas. Aquí podemos marcar dos grandes tendencias presentes en las tesinas que su vez son temáticas ausentes en el plan de estudio y de cátedras que aborden el Estado en tanto ámbito que se conjuga como un espacio laboral y el trabajo y su intersección con temáticas de género y violencia.

Síntesis del diagnóstico y su relación con la propuesta de innovación

Antes de presentar los objetivos, nos proponemos marcar, en una breve síntesis, los aspectos que consideramos más relevantes en cuanto al diagnóstico presentado, que a su vez implica la consideración y descripción del contexto en el que se proyecta la innovación. Esta misma idea de contexto, nos sugiere no solo un marco de acción en cual se implementan las herramientas pedagógicas, sino también los procesos implicados en el problema y que habilita preguntarse sobre las implicancias de la realización de una experiencia de investigación en la Lic. en Relaciones Laborales de la UNNE.

- Las experiencias estudiantiles que se ven signadas por el abandono o rezago en la trayectoria universitaria, no solo están presentes en los años iniciales sino también tienen como etapa decisiva la realización de la tesina.
- El campo disciplinar de las Relaciones del Trabajo está constituido de manera heterogénea en cuanto las propuestas de formación imperantes tanto en el ámbito público como privado. En el mismo intervienen los modelos paradigmáticos vinculados al management y las Ciencias Sociales, orientando los planes de estudios en una dirección y otra. Por ese mismo motivo, el papel que cumple la investigación como requisito de egreso en sus formas de tesina o trabajo final no son homogéneas.
- La experiencia formativa de la Lic. en Relaciones Laborales de la UNNE, no es ajena al marco de discusión sobre las tendencias de la disciplina y su objeto de estudio.

En este sentido la propuesta de innovación se centra en la posibilidad de articulación entre espacios de investigación y extensión que contenga y brinde condiciones de posibilidad en la realización de tesinas. Pero que a su vez, pueda dar cuenta de las implicancias expuestas en cuanto las tensiones que presenta el mismo espacio

disciplinar. Entendemos que el tipo de relación que remarcamos, se presenta como un escenario conveniente para las heterogéneas experiencias estudiantiles al mismo tiempo que habilita y potencia la amplitud del campo.

Objetivo General

Promover el fortalecimiento de la elaboración de tesinas por parte de los/las estudiantes de la carrera Relaciones Laborales a partir del diseño de un dispositivo pedagógico de articulación entre grupos de investigación y extensión como marco de inserción de estudiantes para elaboración de tesinas finales.

Objetivos Específicos

Relevar las principales dificultades en la elaboración y dirección de tesinas en el marco de la Licenciatura en Relaciones Laborales (UNNE) para identificar instancias obstaculizadoras.

Identificar líneas de investigación y extensión a fin de posibilitar la inscripción en éstas de posibles temas de tesina.

Diseñar una propuesta intercátedra para vinculación de proyectos de tesina con proyectos de extensión e investigación.

Lineamientos conceptuales: introducción a la propuesta

Entendemos que las teorías y conceptos (como marco propositivo y heurístico de lo social) nos brindan diferentes dimensiones y grados de abstracción que terminan delimitando un objeto particular, al mismo tiempo que nos dan la posibilidad de explicar la intervención de fenómenos concomitantes; por ponerlo en otros términos, las teorías y conceptos se ajustan a la amplitud de lo que se requieren explicar, articulándose con los fenómenos empíricos y explicando a partir de ahí sus especificidades. Por ejemplo, los conceptos de rezago y trayectoria estudiantes tendrán necesariamente un grado de amplitud en su explicación que lo conecte con el sistema educativo o la misma noción de juventud vinculados a los procesos de mercantilización de la educación superior. Por otra parte, estamos ante una propuesta de innovación pedagógica, que si bien requiere de la producción de un mínimo conocimiento sobre el área a intervenir, no contiene en sí los procesos implicados en la investigación en Ciencias Sociales; aunque esto no signifique que la propuesta esté “despojada” de proposiciones teóricas. De este modo cabe preguntarse por las proposiciones teóricas que puedan habilitar, dar sentido e instrumentalidad a la innovación.

En esta dirección nos parece pertinente desarrollar y relacionar con la propuesta algunos postulados teóricos vinculados al enfoque de la investigación-acción participativa (IAP). Sobre todo porque lo entendemos como un enfoque que nos sitúa en un nivel de teoría sustantiva al mismo tiempo que nos permite introducir conceptos sensibilizadores que están estrechamente vinculados con el contexto. Utilizamos el término teoría sustantiva para hacer referencia a las distinciones que establece Sautu (2005) para la construcción de marcos teóricos. En ellos, la teoría sustantiva se encuentra por debajo de la teoría general y los paradigmas, dotando de un grado menos de abstracción de los conceptos y por ende una mayor reducción interpretativa de fenómenos implicados.

Lo anterior también implica el desafío de postular lineamientos teóricos que estén vinculados a propuestas metodológicas que sean acordes y funcionen bajo la premisa de que un método científico no es una mera herramienta “objetiva” que se puede instrumentar independientemente de las problematizaciones que lo circundan.

Investigación y extensión como una relación dialógica y horizontal

El vínculo entre extensión e investigación presupone un modelo pedagógico en el cual las dos esferas, junto a la docencia, se presentan como soportes necesarios que se

potencian entre sí. A partir de la Reforma Universitaria de 1918 fueron reconocidas como dimensiones fundamentales de la educación superior pero su recorrido histórico y sus diferentes formas de instrumentación no tuvieron un sentido unívoco. De igual modo, la convivencia y confrontación de modelos pedagógicos originados en diferentes momentos hacen, que en la práctica cotidiana y en sus formas de institucionalización un conjunto heterogéneo de modos de vinculación y desvinculación entre investigación y extensión (Hurtado, 2010; Tatian, 2017). A continuación presentaremos las perspectivas y conceptualizaciones alrededor de las prácticas de investigación y extensión para luego tratar de puntualizar puntos en común para nuestra propuesta de innovación.

En términos de Rafaghelli la extensión universitaria se presenta como el “espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas” (2013, p. 23). A lo cual agregaríamos que son propuestas que se asientan sobre necesidades que emergen de un reconocimiento propios de los/as actores/as sobre sus propias condiciones materiales y simbólicas de vida; remarcando que las “actividades se consolidan mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios sociales/culturales/históricos con el propósito de comprender e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales” (2013, p.13.). Como lo plantea la autora, las propuestas de extensión necesariamente se deben pensar bajo una lógica en la cual las premisas colaborativas se imponen ante una relación asimétrica. Dicho modelo tiene como antecedente dos perspectivas extensionistas que se destacaron en Latinoamérica vinculados al rol pedagógico que cumple y el papel que juega en los procesos de transformación social. En perspectiva regional, Uruguay a través de la Universidad de la República (UdelaR), presenta un modelo paradigmático de integración de las prácticas de extensión a la docencia e investigación (Menoni y Vilaboa, 2016) Como así también la experiencias que se registran en la Universidad Nacional del Litoral (Menéndez, 2013). Podemos decir que las características presentes en los modelos y experiencias señaladas se inscriben bajo los preceptos de integralidad y articulación con los actores, como nombramos en un principio, pero que a su vez presenta desafíos importantes en sus diferentes formas de institucionalización.

Si lo tomamos en un plano estrictamente normativo, para nuestro caso el estatuto de la Universidad Nacional del Nordeste establece que:

Artículo 110º: La Universidad, mediante la extensión universitaria, promueve su inserción en el medio y proyección a la comunidad; participa de la responsabilidad de la labor educativa y de mejoramiento cultural del pueblo. Objeto preferente de esta acción serán los jóvenes que no siguen estudios regulares, sobre quienes deberán proyectarse por todos los medios, los beneficios del saber y las manifestaciones superiores del espíritu¹⁹.

Como decíamos, en un sentido normativo la extensión dentro de la UNNE no representa un carácter colaborativo y horizontal o más cerca de los modelos planteados en el párrafo anterior. En la práctica, se establece la elaboración de proyectos periódicos de un año de duración que son evaluados y financiados por la propia institución. Si bien la variedad de proyectos conjugan diferentes ámbitos de aplicación que se perfilan bajo cuatro líneas de acción, sus formas de inserción y propuestas adquieren diferentes connotaciones. Resumidamente, las propuestas de extensión se pueden inscribir en proyectos de: a) Desarrollo Educativo y Cultural; b) Desarrollo Medioambiental y Hábitat Saludable; c) Desarrollo Sociocomunitario y Sanitario; d) Desarrollo Socioproductivo y Emprendedor²⁰. Para nuestro interés, los marcos institucionales que guían la práctica extensionista en la Universidad presentan vacíos normativos en cuanto su posible articulación con proyectos de investigación y menos aún como dimensión integrada al curriculum.

Para el caso de la investigación dentro de la UNNE la institución propone en materia formativa un sistema de becas dividido en tres instancias: a) pre-grado; b) iniciación; y c) perfeccionamiento²¹. A su vez, se presentan tres formatos de llamados para la presentación de proyectos divididos en Proyectos de Investigación (PI), Programas de Investigación y Desarrollo (PID), Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs)

¹⁹ Es muy interesante las expresiones “mejoramiento cultural del pueblo” y “manifestaciones superiores del espíritu” ya que imprimen cierto sentido elitista en el plano simbólico de las prácticas y roles de la Universidad; pero por otra parte ejemplifica la disparidad de sentidos que puede asumir la extensión universitaria.

²⁰ Para una descripción de los proyectos de extensión desarrollados en la Universidad, sus montos de financiamiento y su localización ver: <https://proyectosueem.unne.edu.ar/>.

²¹ Los cupos para cada categoría son de 113 (pregrado), 22 (iniciación) y 10 (perfeccionamiento), representando un claro corte en términos cuantitativos para la formación de posgrado. Una diferencia a remarcar es que las becas de pregrado, a diferencia de las otras dos instancias, solo son evaluadas y comparadas con postulantes de una misma unidad académica.

y Proyectos de Educación a distancia y TIC en el marco del SIED-UNNE. Dichas propuestas se definen del siguiente modo²²:

PI: propuesta dirigida al desarrollo de nuevo conocimiento científico, para lo cual se establecen objetivos claros que se proponen alcanzar mediante metodologías expresas, apoyándose en hipótesis de trabajo razonables, con recursos y cronogramas de ejecución estimados, con resultados comprobables a difundir en eventos científicos y publicaciones.

PDTS: propuesta orientada al desarrollo de tecnologías asociadas a una oportunidad estratégica o a una necesidad socio-productiva, debidamente explicitada por demandantes y/o adoptantes. Están dirigidos a la generación de productos, procesos [...] Cuentan con una o más organizaciones públicas o privadas demandantes y/o adoptantes del resultado desarrollado.

PID: conjunto articulado de al menos tres proyectos de investigación y/o desarrollo tecnológico y social, con objetivos propios coherentes con los de los proyectos que lo integran y con abordaje amplio.

Entendemos que las distinciones que operan tanto para investigación como extensión, tiene como principal argumento dotar de cierto marco de especificidad a las propuestas, ya sea por un carácter operativo-evaluativo como también circunscribir sus alcances. Tal es el caso de las categorías divisorias en investigación, que como observamos, sus definiciones parecieran ampliarse progresivamente desde la producción de conocimiento (PI), pasando por su instrumentalidad (PDTS), hasta la articulación de los mismos (PID).

Igualmente nos parece importante marcar que los sentidos y prácticas referidas a la extensión particularmente que pueden representar diferentes significados como bien plantea la síntesis descripta por Freire (1973). De ese modo, la extensión bien puede referirse a prácticas de transferencia o donativos con un carácter filántropo. También puede constituir representaciones de sustitución o cambio de prácticas, bajo un sentido paternalista-pedagógico. Y por último, la extensión puede emerger del trabajo colaborativo entre saberes y prácticas institucionalizadas o no, con el fin de que la praxis transformadora resulte de una vinculación horizontal entre la educación superior y su medio. En este último sentido nos interesa profundizar la propuesta de innovación

²² Resolución 315/16. Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste.

ya que permite correrse de la búsqueda de unicidad explicativa. Esto implica sobre todo dejar de lado una representación del mundo (de lo social y lo biológico, de la naturaleza y la cultura, por ejemplificar con clásicas dimensiones que se presentan como “dicotómicas”) totalizadora²³.

Justamente, la división entre investigación y extensión puede representar una escisión entre la producción de conocimiento y su operatividad²⁴; o términos políticos asentarse sobre prerrogativas entre una esfera y otra, ya sea para financiarlo o por ejemplo para tomarlo como criterio evaluativo en términos de “calidad” institucional. Pero creemos denota un punto importante al dejar la idea del vínculo de la universidad con lo social o su “entorno” a la extensión y posicionando a la investigación como una práctica que se proyecta, planifica y ejecuta solo en un plano académico. Como bien plantea Menéndez:

La integración de la investigación con la extensión significa no sólo la búsqueda permanente de la apropiación social del conocimiento sino también la construcción de nuevos conocimientos socialmente acordados, en la que los diversos actores sociales y productivos participan en la construcción de las agendas para la investigación y en la evaluación social de los resultados de los nuevos conocimientos alcanzados. (2013, p. 54)

Para el autor, esta lógica debe estar supeditada a una doble hermenéutica en la cual se supere una mirada que esté asentada desde lo meramente “técnico” o bien solamente sostenida por las percepciones sociales.

Este doble proceso que se moviliza genera acciones que se retroalimentan mutuamente y validan la percepción social en algunos casos, reconocen dimensiones analíticas que emergen de la sociedad para ser indagadas desde lo

²³ Vale aclarar que también implica una discusión mucho más amplia en el campo científico en general, ya que la representación unitaria de sistema mundo, lleva de manera implícita un marco de visibilidad-invisibilidad de formas no ancladas en la racionalidad científica, pero que en sus propias trayectorias son marcos de producción de saberes.

²⁴ Este planteo tiene una discusión abordada por de Sousa Santos que parte del conflicto que genera la aplicación del conocimiento; “los sistemas educativos modernos presuponen, sin embargo, que entre ciencia y producción hay una distancia y que esa distancia es medida por la aplicación técnica de la ciencia” (2019, p. 33). Las consecuencias implicadas pueden ser resumidas en que: “a) quien aplica el conocimiento se encuentra fuera de la situación existencial en que incide la aplicación y no es afectado por ella; b) existe una separación total entre fines y medios. Se presuponen definidos los fines y la aplicación incide sobre los medios; c) la aplicación asume como única la definición de realidad dada por el grupo dominante y la refuerza. Escamotea los eventuales conflictos y silencia las definiciones alternativas” (2019, p. 33).

técnico en otros, abren campos de dudas e incertidumbres que deben ser retomadas para su análisis desde los sectores sociales involucrados, buscan causas explicativas (razones de fondo) de los problemas identificados por el grupo o la comunidad, y señalan fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que no son percibidas o reconocidas por parte de la sociedad y que pasan a ser consideradas y evaluadas por la misma. (Menéndez, 2013, p. 53)

Más allá del grado de institucionalización que representa este tipo de perspectivas dentro de la UNNE, creemos importante remarcarlas ya que implica la posibilidad de converger en experiencias que luego se podrán rubricar normativamente; del mismo modo posibilitan, disruptivamente, visibilizar y discutir prácticas naturalizadas en materia de investigación y extensión. Se trata en última instancia de promover una “ecología de saberes” que involucre y sirva “de base para la creación de comunidades epistémicas más amplias que convierten a la Universidad en un espacio público de interconocimiento donde los ciudadanos y los grupos sociales pueden intervenir sin la posición exclusiva de aprendices” (De Sousa Santos 2006, p. 67).

Paradigma dominante y paradigma emergente en la producción y reproducción de saberes

El modelo de construcción de conocimiento marcado por las tradiciones teóricas hegemónicas entiende a la ciencia, su método y resultado, como una verdad alcanzada y revelada. La ciencia canónica, que se asume como un sistema conceptual unificado y universal de entender el mundo, posee en sus características iniciales aspectos constitutivos de un paradigma científico que se puede sintetizar en los siguientes aspectos. Tomando un modelo de representación mecanicista del mundo, atado a métodos cuantitativos y positivistas, se auto-constituyó como sistema único de producción de conocimiento, al mismo tiempo que se negaba y excluía una vasta heterogeneidad de experiencias: modos de racionalidad y legitimidad y sobre todo de relación entre hombres y mujeres, comunidad y naturaleza, y la mayoría de las formas de interdependencia que se constituyen en la cotidianidad. Lo anterior implica, la invisibilización de saberes de las clases populares, experiencias políticas, pero sobre todo, modos de racionalidad y saberes que no se ajustan al modelo predominante de generar conocimiento: en términos de Tomaz de Sousa Santos (2006), la destrucción de saberes o epistemicidio.

Consideramos importante el señalamiento, por entender que el estado de la ciencia en la actualidad sufre de tres grandes procesos: el primero, que tiende a la negación de sujetos, colectivos, movimientos, que están por fuera del campo científico. Es decir, la ciencia se construye dentro de la ciencia en un constante proceso de auto-legitimación (y deslegitimación de voces). En segundo lugar, la ciencia opera en un marco de reflexibilidad debilitado por una tradición que superpone conocimientos válidos basados en un método o “forma” de saber universal e independiente del momento histórico que le da origen (Sotolongo, 2012). La diversidad epistemológica es negada por el mismo campo que tendría que dar cuenta de ella (de Sousa Santos, 2009). Por último, la ciencia asume el diálogo de manera unidireccional, como un mero recurso en pos de dotarse de empírea y en una posición donde esas mismas voces no la desestabilicen.

El paradigma dominante no sólo tuvo su despliegue en las formas sociales que entraron en la esfera del mercado (como la cultura pensada desde una lógica empresarial), sino también en la construcción de una episteme colonizadora. En esta dirección la respuesta crítica también debe estar en un doble sentido: como alternativa al modelo de acumulación y al modelo de construcción de conocimiento. Sobre esto se dieron significativos aportes bajo los conceptos de diálogo-traducción e investigación participativa. Esta suerte de “caja de herramientas” la entendemos como metodologías inclusivas, como una metodología que permita una apertura, en su diseño y puesta en práctica, a los actores que hacen a su problematización en la praxis o territorio como así también a los aportes académicos que surgen en diálogos históricos.

El trabajo de diálogo y traducción opera ante la complejidad de experiencias globales que fueron tratadas por el paradigma dominante con categorías totalizadoras con su consecuente reduccionismo o en términos de Edgar Morín como paradigma de la simplicidad. Para de Sousa Santos la heterogeneidad de prácticas implica un doble problema, por un lado la especificidad o “fragmentación de lo real” y como derivado “imposibilidad de conferir sentido a la transformación social” (2009, p. 135) En este plano, diálogo y traducción se asumen como relaciones de (re)conocimiento donde no se busca la absorción sino más bien la permeabilidad de experiencias y saberes, antes desperdiciada por el paradigma dominante.

Bajo esta propuesta, las articulaciones entre investigación y extensión se hacen necesarias, no solo en su dimensión institucionalizada (que como vimos en apartados anteriores presenta serias dificultades para nuestro caso), sino también como un

horizonte de prácticas académicas que guían procesualmente las experiencias pedagógicas. Experiencias que se pueden recrear en la medida en que no estén sujetas estrictamente a una secuencia técnica, sino más bien en un posicionamiento institucional y de actores involucrados que partan del reconocimiento de un conocimiento situado que necesariamente se pone en perspectiva ante otros actores, sus problemáticas, carencias, propuestas y tiempos.

Metodologías participativas: la investigación-acción participativa (IAP)

La noción de metodologías participativas representa un amplio abanico de herramientas y perspectivas que se inscriben, a su vez, en lo que de manera ambigua se denomina Ciencias Sociales críticas; es decir, Ciencias Sociales que presentan una dimensión propositiva de la política, en tanto que nuclea intereses colectivos, al mismo tiempo que sopesan la producción de conocimiento a críticas situadas o estructurales (Boltanski, 2014). La idea de metodologías participativas nos brinda un marco en el cual la investigación-acción participativa (IAP) encuentra su desarrollo mayor y en la cual se comparten las premisas de entender a las Ciencias Sociales como un promotor de procesos de cambio. Como plantea Sirvent y Rigal:

El núcleo epistemológico central de la IAP es la noción de praxis, entendida como acción social orientada a la transformación de la realidad, ya sea en algunos de sus aspectos materiales, socio-culturales o de conciencia. Esta noción le da un sentido muy específico a la producción de conocimiento que la misma IAP genera: contribuir a la emancipación de los sujetos y a la transformación social de la realidad. (2014, p. 34)

Las metodologías participativas tienen como punto importante en su desarrollo la consolidación de la IAP. Nacidas en la década del 70 dentro del campo pedagógico y comunicacional de la mano de Paulo Freire, Mario César Kaplun y Fals Borda entre otros, la IAP en sus diferentes manifestaciones presentan rasgos comunes como la redefinición de roles, la explicitación de la dimensión política de la educación y la evaluación procesual (Montenegro, Balasch y Callen, 2009). En términos generales la IAP es una práctica de construcción de conocimiento donde se ven implicados los/las actores bajo premisas de horizontalidad en cuanto los objetivos buscados y las técnicas empleadas (Sirvent, 2008).

La IAP no solo representa un modelo metodológico en el sentido canónico del término, es decir, como propuesta técnica y secuencial para abordar objetos de estudios. Nos sugiere también un fuerte sentido crítico en torno a los campos de acción en los cuales los conocimientos se reflejan dotándolos de “objetividad” y conceptualizándolos²⁵. Esto implica un proceso de desnaturalización de lo que entendemos como relación sujeto-objeto en la investigación y extensión. La ruptura que opera en este punto, aunque parezca como una tarea que decanta por su propio peso, implica la objetivación de los problemas a partir del diagnóstico común de los actores involucrados; en otros términos aquello que se objetiviza parte de un proceso polifónico:

Por universidad polifónica me refiero a una universidad que ejerza su compromiso en una forma plural, no solo en términos de contenidos sustantivos sino también en términos institucionales y organizativos. Una universidad polifónica es una universidad cuya voz comprometida no solo se compone de muchas voces, sino que, sobre todo, se compone de voces que se expresan de maneras tanto convencionales como no convencionales, en procesos de enseñanza orientados al diploma o no. Es una universidad que reivindica su especificidad institucional operando tanto dentro como fuera de las instituciones que la han caracterizado hasta hoy, una universidad que justifica su singularidad institucional involucrándose en la creatividad e incluso en la subversión institucional. (de Sousa Santos, 2019, p. 278)

Las implicancias que puede tener una perspectiva anclada en la IAP como dimensión mediadora entre extensión e investigación en caso de nuestra propuesta, las podemos resumir en tres aspectos: a) problematizaciones; b) abordajes metodológicos; y c) diagnósticos y propuestas. Dichos aspectos serán desarrollados a continuación tratando de dotar de operatividad a la propuesta. Entendemos que las instancias remarcadas sugieren momentos importantes en la proyección y desarrollo de la tesina de grado, teniendo en cuenta que son etapas que actúan en forma relacionadas y requieren diferentes grados de autonomía y acompañamiento hacia el/la estudiante. Por otra parte, las tres dimensiones, se presentan como ejes de diálogo entre los grupos de investigación y extensión que, generalmente, se piensan en dinámicas diferentes

²⁵ Este punto también representó debates, sintetizado bajo la creciente institucionalización de la IAP, en el cual solo se representa como una herramienta de diagnóstico y búsqueda de recursos (Santandreu, 2019).

producto de los mismos requerimientos institucionales que acompañan su formalización, aspectos que señalamos en apartados anteriores.

Diseño de la innovación propuesta: caracterización y relevancia

Las múltiples representaciones e imaginarios que rodean la educación superior y los procesos de formación en Argentina tienden a enmarcar las prácticas educativas en experiencias significativas, cargadas de exceptivas no solo sobre las trayectorias del estudiante sino también para las instituciones, las posibilidades que brinda y la incidencia en sus propias biografías (Figari y Dellatorre, 2004; Falavigna, 2007). Por lo tanto, la educación superior se ve interpelada como escenario y espacio de posibilidad de progreso personal por parte de los estudiantes y también como instrumento necesario de políticas públicas tendientes a la igualdad y solidaridad.

En este marco, la relevancia que adquieren las prácticas de innovación difícilmente se sustenta por sí mismas en su carácter tradicional, en tanto dispositivo que fragmenta conocimientos basado en el rol docente como portador de verdades y facilitador de su transferencia. Al respecto Cebrián de la Serna y Vain señalan que “la implementación de un proyecto innovador (entendido como ruptura con las formas tradicionales de enseñanza) produce una importante tensión entre el modelo innovador emergente y las formas históricamente legitimadas” (2008, p. 121). Esto implica también que la innovación “se asientan en valores, muchas veces implícitos, que fuerza de lo habitual, no se cuestionan ni se someten a crítica reflexiva” (Celman, 1994, p. 59). En otros términos, la innovación pedagógica no tiene un valor positivo per se como herramienta, tecnología o soporte “neutral” de las prácticas y diseños educativos. Las preguntas sobre los condicionamientos y perspectivas que estructuran los procesos de innovación sugieren un paso reflexivo que aborde las experiencias necesariamente “deliberativas” que vinculan posicionamientos teóricos y éticos. Dichos aspectos presentes en la profesionalización docente, adquieren especificidad en el campo universitario y en la disciplina implicada. Más aún si los espacios curriculares presentan por dentro disputas en cuanto paradigmas disciplinares o perspectivas y orientaciones implícitas en el perfil de las/los egresadas/os.

Bajo estos argumentos podemos plantear que los procesos de innovación tienen relevancia dado su carácter político, como principios de acción que representan intereses colectivos y que se conjugan sobre postulados paradigmáticos. Constituyen prácticas de enseñanza y aprendizaje donde el/la docente puede representar, como plantea Celman (1994), un mero técnico que figura su actividad con un carácter instrumental o bien un profesional reflexivo que problematiza sus experiencias. Y en

este punto la misma noción de problematización pareciera que se contraponen a la idea de instrumentalidad, en el sentido de que el primero imprime sobre la práctica de enseñanza y su innovación la pregunta sobre su racionalidad, en tanto que el segundo apunta a su eficacia. Es decir, la relevancia de las prácticas de innovación pedagógica no es indiferente a las motivaciones, argumentos y marcos contextuales que las sostienen, como plantea Celman:

La complejidad y dinamismo de las situaciones educativas no pueden aprehenderse de manera total y directa por el sólo hecho de tener un marco teórico desde el cual se hace el intento de interpretación. Siempre exige un acto peculiar de consideración y síntesis, a fin de no caer en un reduccionismo mecanicista. Creemos sí, que la teoría, implícita o explícita, desde la cual uno parte para mirar la realidad, imprime una direccionalidad global a esa mirada y marca el momento mismo de la problematización. (1994, p. 60)

Vale remarcar que el mismo término problematización, ligado a las prácticas de innovación pedagógica, remite a las tradiciones, dentro del marco de las Ciencias Sociales, que tienden a deconstruir o bien desnaturalizar los procesos sociales que se ven inmersos en lo cotidiano y que operan (de forma reflexiva o no) en pos de desigualdades y asimetrías sociales.

Lo anterior representa un desafío al momento de implementar prácticas de innovación, ya que las dimensiones y rasgos principales para elaborarlas deben estar vinculadas a los posicionamientos antes mencionados. Por ejemplo, teniendo en cuenta el grado de impacto, nos podemos encontrar ante prácticas de innovación de primer o segundo orden en relación a la posibilidad de que genere o no cambios institucionales, también denominadas innovaciones menores o radicales (García, 1996). A su vez, intervienen procesos de movilización, práctica e institucionalización (González y Escudero, 1987), ya que más allá de la implementación de la innovación (su práctica concreta) es necesario la generación de un consenso previo y generalizado que lo sostenga para posteriormente su incorporación institucional. Como planteamos las características que presentan las innovaciones de manera implícita o explícita, su puesta en práctica y diseño, necesariamente están correlacionadas con fundamentos teóricos, epistemológicos y políticos. En ese sentido asumen una perspectiva que puede ser clasificada (House, 1979) como: a) tecnológica, en una perspectiva racionalista-

positivista; b) política, como producto de negociaciones con actores implicados y: c) cultural, como resultado de un proceso autogestivo.

Ahora bien, los señalamientos realizados a grandes rasgos para las propuestas de innovación adquieren especificidad en cada caso. Por lo tanto, en cuanto a los principales aspectos que hacen a nuestra innovación nos interesa resaltar los siguientes puntos en cuanto a su problematización.

-Los marcos institucionales de investigación: en este sentido replantear las instancias que formalmente se proponen para transitar etapas formativas en investigación; se hace necesario ya que operan bajo la premisa de que la elaboración de tesis por parte de los/las estudiantes constituye una tarea por fuera de las actividades curriculares dadas en asignaturas, como así también, en experiencias formativas extracurriculares como los proyectos de extensión.

-Las lógicas procesuales de elaboración de tesis: en su versión escolarizada, la investigación se presenta como etapas que generalmente pasan por la formulación hipótesis/preguntas, el diseño de instrumentos metodológicos, la recolección de datos-análisis y la elaboración de conclusiones o síntesis. En cambio, la experiencia investigativa y las propuestas metodológicas críticas nos sugieren diseños que, antes que presentarse como etapas estancas, son procesos circulares que requieren ajustes y cambios en modelos flexibles de construcción de conocimiento.

-La distinción entre investigación y extensión: las particularidades de las Ciencias Sociales como disciplina científica genera tensiones con los modelos canónicos de organización dentro de la formación universitaria. En el sentido de que no se puede pensar la “utilidad” de la ciencia sin un marco o contexto social al cual responde.

Como mencionamos, los aspectos señalados son pensados como cualidades problematizadas que le son propias, pero no únicas de la Licenciatura en Relaciones Laborales, y que requieren propuestas innovadoras específicas. De igual modo al ser aspectos transversales, la intervención o abordaje de uno de ellos necesariamente se empalmará en mayor o menor medida con otros. Trataremos de profundizar en ellos para fundamentar y especificar la propuesta a partir de una distinción operativa que podemos caracterizar como obstaculizadores en los procesos pedagógicos de realización de tesis.

Obstaculizadores: fundamentación y propuestas orientadoras

La propuesta de innovación tendiente a la articulación entre espacios de extensión e investigación parte de la distinción de tres momentos caracterizados como instancias obstaculizadoras para la elaboración de tesinas. Estas instancias están representadas por a) problematizaciones; b) abordajes metodológicos; y c) análisis y propuestas.

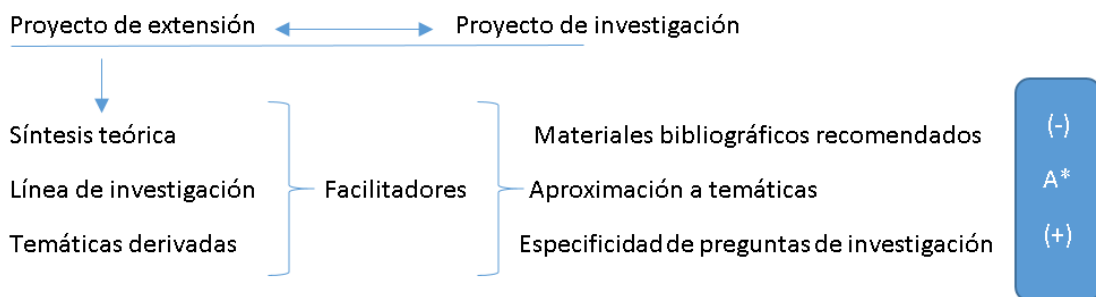
A su vez, cada una de esas instancias representa decisiones y tareas por parte de los/las estudiantes que se pueden profundizar del siguiente modo.

a) Problematizaciones

En esta etapa la elección de temáticas de interés y su profundización teórica y empírica genera desconciertos. Desde la busca de bibliografía específica a la consulta de fuentes de datos secundarios y antecedentes, enfrenta al estudiante a un ejercicio autónomo de reflexión. Por otra parte, presenta una instancia en la cual se generan las primeras preguntas orientadoras que sintetizan los problemas de investigación.

Ante esto nos proponemos articular marcos teóricos comunes y líneas de investigación derivados de proyectos de investigación y extensión.

Primer espacio de articulación:

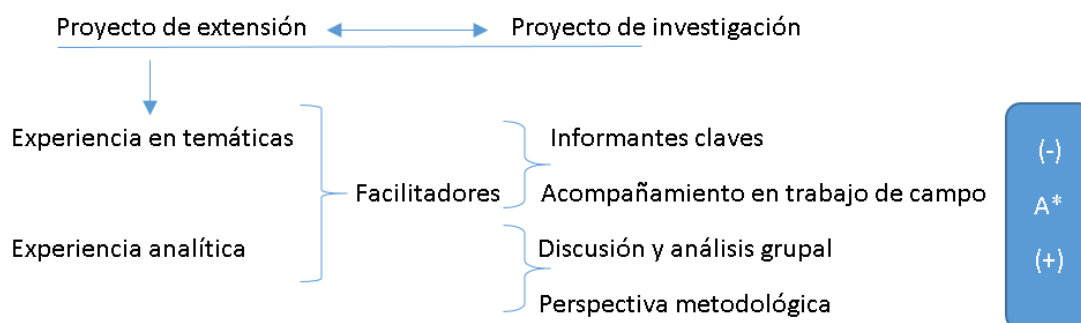


Si pensamos la autonomía (A*) del estudiante como necesaria, en tanto ejercicio crítico de reflexión y toma de decisiones, su práctica no representa un “dejar hacer” o un proceso que se transita en solitario con la excusa implícita de generar competencias o capacidades de independencia. De hecho, la falta de acompañamiento por parte de directores/as de tesinas se presenta como una crítica recurrente. Por lo tanto se puede sugerir, sin intención de cuantificar, diferentes instancias donde se pretenda una mayor o menor autonomía. Por lo tanto, la búsqueda y selección de material bibliográfico, por poner un caso, sugiere para el/la estudiante la capacidad y manejo de fuentes de información, que en el campo académico, se certifican (repositorios indexados por

ejemplo) como necesariamente rigurosas; pero de igual modo dicha búsqueda no necesariamente anula poner a disposición del estudiante bibliografía básica y de referencia, ni representa un gesto que resta autonomía.

b) Abordajes metodológicos

Las dificultades comprendidas en la dimensión abordaje metodológico refieren no solo al acceso al trabajo de campo, aspecto operativo no menor para temáticas particulares sino también a la experiencia en el uso e implementación de herramientas de recolección de información, el contacto con informantes claves y sobre todo la adopción de perspectivas adecuadas al problema planteado. Esta instancia puede ser operacionalizada en los mismos trabajos de análisis y diagnóstico realizados en los grupos de investigación y extensión.



Nuevamente, los requerimientos de autonomía para el/la estudiante pueden variar en relación a las tareas que se requieran. Proyectos de tesina que presenten dificultades en el acceso al trabajo de campo, el vínculo con informantes claves y la construcción de cuestionarios son ejemplo en los cuales la experiencia de grupos constituidos puede facilitar el trabajo de investigación.

c) Análisis y propuestas

Entendemos que circunscribir la etapa de análisis y propuestas al ejercicio reflexivo sobre material empírico no facilita una perspectiva ampliada de la investigación en Ciencias Sociales. Por lo tanto, puede ser pensada como una etapa transversal al desarrollo de proyectos de tesina. Ahora bien, ¿qué rol cumple la articulación de proyectos de investigación y extensión? En este sentido, las propuestas y construcción de preguntas de investigación y las aproximaciones preliminares al trabajo de campo necesariamente requieren de instancias colaborativas. Formalizar dichos intercambios complementaría un abordaje integral.

Presentación de la propuesta

La presente innovación sostiene como perspectiva pedagógica la necesidad de pensar las prácticas educativas como mediadores que, en el marco de la Educación Superior, propicien rupturas a modo de cuestionamientos sobre las formas de representación, conocimiento y funcionamiento de lo social. Esto implica distanciarnos de perspectivas que nos sugieren una mirada fragmentada del rol docente como “portador” de conocimiento. Al mismo tiempo que nos invita a pensar la trama social e institucional en la se asientan la propuesta y que en parte condicionan su operatividad y posibilidad de éxito.

Partiendo de la fundamentación anterior, la propuesta de talleres tendrá como punto diferenciador la periodicidad en que se realicen y los actores involucrados. Proponemos la realización de tres talleres permanentes que tengan como tópicos los siguientes temas: a) dificultades en la dirección y realización de tesinas; b) problematizaciones comunes entre proyectos de extensión e investigación; c) abordajes metodológicos y análisis²⁶.

La coordinación de los talleres estará a cargo de las tres asignaturas que recorren la formación específica en cuanto investigación. Como presentamos en un inicio, de tercer a quinto año las asignaturas Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, Aplicación Metodológica Y Taller de Tesina presentan progresivamente contenido vinculados a la investigación en Ciencias Sociales, de ese modo la implicancia en la realización de los talleres no solo fortalecería su vinculación, sino también daría un marco de discusión sobre los requisitos y particularidades de cursado de cada una de las asignaturas.

En cuanto a la periodicidad, se propone un esquema bienal, anual y semestral, correspondientes a los talleres A, B y C. Su justificación parte de la revisión de los mismos procesos, en tanto que para el taller A el periodo máximo para realización de tesinas es de dos años, sumado al carácter de discusión procesual que implica transitar de manera completa la elaboración o acompañamiento de una tesina. Para el taller B, tomamos como criterio la renovación de proyectos de extensión e investigación que varían de uno a cuatro años según las convocatorias. En cambio para el taller C, la periodicidad semestral responde al carácter de intercambio un tanto más regular asumiendo una actualización constante por parte del estudiante.

²⁶ En adelante talleres A, B y C.

Taller A: dificultades en la dirección y realización de tesinas

El taller tendrá como eje de discusión los aspectos relevantes que obstaculizan el acompañamiento y realización de las tesinas en un sentido amplio y no solamente ceñido a las competencias o conocimientos de los estudiantes. Partirá de una premisa dialógica en la cual los dos actores centrales del proceso podrán exponer e intercambiar a partir de²⁷: a) objetivos y particularidades de las tesinas; b) funciones de los/as docentes como directores/as de tesinas; c) prácticas y sentidos de las evaluaciones de tesinas.

Objetivos y particularidades de las tesinas	-Modalidades de la tesinas de investigación y aplicación -Aportes de la tesina en la formación profesional
Funciones de los/as docentes como directores/as de tesinas	-Competencias requeridas para asumir el rol de dirección -Requerimientos formales y de contenido
Prácticas y sentidos de las evaluaciones de tesinas	-Criterios de evaluación -Conformación de tribunales de evaluación
Dimensión emergente	

Desarrollo del encuentro: pautas de organización

-Previa realización del encuentro se difundirán los tópicos seleccionados, a fin de incluir propuestas de estudiantes y/o docentes que no se hayan tenido en cuenta.

-El taller se desarrollará con la constitución de grupos entre cuatro y seis integrantes de estudiantes y docentes. Los grupos podrán ser integrados de manera mixta o no.

-La/el docente encargada/o de coordinar el taller, realizará una breve presentación de los tópicos señalados.

-Se propondrá a consideración en un tiempo estipulado de 30 a 45 minutos, los ejes presentados.

²⁷ Los ejes de discusión se basan en la experiencia llevada a cabo en la jornada “Taller docente contribuciones para la mejora de los procesos de elaboración y finalización de tesinas de la carrera de licenciatura en relaciones laborales. Actividad intercátedra”.

-Cada grupo deberá presentar los acuerdos y discusiones en relación a los tópicos.

-La coordinación del taller, sugerirá aspectos relevantes y emergentes de las exposiciones grupales. Se invitará a los participantes a plantear posibles soluciones.

De este modo el desarrollo del taller tendrá una instancia de problematización, de puesta en común y propositiva.

Taller B: problematizaciones comunes entre proyectos de extensión e investigación

El segundo taller tendrá como principal propósito la discusión de marcos comunes de interpretaciones y recortes de objetos de investigación asumidos como problematizaciones recurrentes. El objetivo macro está dado por generar espacios de intercambio y experiencia para los/las estudiantes y que los proyectos de investigación y extensión no se presenten como esferas fragmentadas. Los ejes de intercambio estarán dados por: a) líneas de investigación; b) temáticas derivadas; c) articulaciones disciplinares. La cantidad de jornadas a realizarse dependerá del total de grupos incluidos, tratando de no superar encuentros de nomás de cuatro horas.

Desarrollo del encuentro: pautas de organización

-Previa realización del encuentro se convocará de manera directa a los proyectos desarrollados en la Lic. en Relaciones Laborales. También se ampliará la invitación a proyectos de investigación y extensión de otras unidades académicas que presenten relaciones teórico-empíricas con el campo de la relaciones del trabajo.

-El taller contará con dos rondas de exposiciones. La primera destinada a la presentación de los grupos a cargo de los/las directores/as de los proyectos (o en su defecto un/a representante). En una segunda ronda de presentaciones, los/las estudiantes que desarrollen sus proyectos de tesina en el marco de los proyectos, podrán describir la particularidad de sus trabajos y los aspectos que se articulan con el mismo.

Primera instancia de presentaciones:

- La/el docente encargada/o de coordinar el taller, realizará una breve presentación de los tópicos señalados. A su vez, se resaltaré la propuesta integral del taller como espacio

de coordinación para la inserción y desarrollo de experiencias vinculadas al proceso de realización de tesinas.

-Cada grupo de investigación y extensión expondrá sus proyectos en un tiempo estipulado de 20 a 30 minutos. La exposición tendrá como sugerencia la siguiente secuencia: a) presentación del equipo; breve descripción de la trayectoria del grupo y realización de proyectos previos c) principales líneas teóricas abordadas.

- Al finalizar las exposiciones se prevé un espacio de preguntas abiertas para los grupos expositores.

Segunda instancia de presentaciones:

-Los/las estudiantes de grado y posgrado, integrantes de los grupos, presentarán brevemente el desarrollo sus temas de investigación o las tareas implicadas en el desarrollo de los proyectos de extensión. Se prevé la participación de hasta tres integrantes por grupo, con un tiempo aproximado de 10 minutos por exposición.

- La exposición de los/las estudiantes tendrá como sugerencia la siguiente secuencia: c) modo de vinculación con el proyecto; b) presentación del tema/problema de investigación o tareas desarrolladas en el proyecto de extensión; c) puntos de articulación con el proyecto marco; d) principales aportes y/o dificultades del trabajo en equipo.

- Al finalizar las exposiciones se prevé un espacio de preguntas abiertas para los grupos expositores.

Taller C: abordajes metodológicos y análisis

El último taller tendrá como propósito recuperar las experiencias metodológicas en su sentido amplio, es decir, contemplando el tratamiento empírico de recursos o fuentes heterogéneas, la especialidad en abordajes y técnicas de análisis y las particularidades del vínculo que se establece con los informantes. Como explicitamos en la fundamentación, la articulación de los proyectos de extensión e investigaciones pueden derivar en dos diferentes experiencias metodológicas. Una vinculada a temáticas²⁸ y

²⁸ Por ejemplo si tomamos por caso algunas de las tesinas realizadas en la carrera: “Caracterización de las Estrategias Sindicales de (AMMAR), en Buenos Aires Capital”. “Trayectoria laboral de personastrans pertenecientes al área “Somos Parte” dependiente del programa Tekové Potí de la Provincia de Corrientes Capital”.

otra al análisis en tanto especialidad en la utilización de herramientas interpretativas²⁹. Estas dos dimensiones serán transversales a los siguientes ejes del taller: a) trabajo de campo en contextos de vulnerabilidad; b) abordajes cualitativos y cuantitativos, diferencias y posibles articulaciones en función de los problemas de investigación; c) tratamiento de información cualitativa y cuantitativa.

Desarrollo del encuentro: pautas de organización

-El criterio de selección de expositores será previamente acordado por los grupos de investigación y extensión tratando de abarcar las diversas experiencias implicadas en los proyectos. Sumando el tiempo de exposiciones y rondas de intercambio se prevé que el taller tenga 3 horas de duración.

-La/el docente encargada/o de coordinar el taller, realizará una breve presentación de los tópicos señalados. A su vez, se resaltarán la propuesta integral del taller como espacio de coordinación para la inserción y desarrollo de experiencias vinculadas al proceso de realización de tesinas.

-Cada eje contará con la participación de dos expositores/as con un tiempo aproximado de 20 minutos.

- Para el primer eje, la exposición de los/las estudiantes tendrá como sugerencia la siguiente secuencia: a) breve presentación del tema de investigación, especificando el proceso de construcción de objetivos e interrogantes; b) obstáculos o dificultades detectadas en las experiencias de trabajo de campo; c) posición del investigador/a ante el problema de investigación.

- Ronda de intercambios con un tiempo estipulado 20 minutos.

- Para el segundo eje, la exposición de los/las estudiantes tendrá como sugerencia la siguiente secuencia: a) breve presentación del tema de investigación, especificando el proceso de construcción de objetivos e interrogantes; b) posibilidades y particularidades del abordaje metodológico propuesto; c) relación entre el problema de investigación y el abordaje metodológico seleccionado.

- Ronda de intercambios con un tiempo estipulado 20 minutos.

²⁹ Nos referimos por ejemplo al enfoque biográfico, el análisis de redes, la observación participante.

- Para el tercer eje, la exposición de los/las estudiantes tendrá como sugerencia la siguiente secuencia: a) breve presentación del tema de investigación, especificando el proceso de construcción de objetivos e interrogantes; b) criterios de selección de fuentes primarias y secundarias; c) procesamiento de información cualitativa/cuantitativa.

- Ronda de intercambios con un tiempo estipulado 20 minutos.

-Ante el final de cada ronda de exposiciones se habilitará las preguntas del público.

Estrategias de evaluación de la propuesta

Las estrategias de evaluación parten de las premisas de la construcción de un conocimiento colectivo que implique la participación activa de los/las actores tendiendo presente sus experiencias heterogéneas en los procesos de elaboración de tesinas de grado. En un sentido contrario, no es función de los talleres el diseño de dispositivos que brinden parámetros evaluativos. Como plantea Celman (1998), el mismo proceso evaluativo se inscribe en la enseñanza si dejamos de pensarlo como un apéndice:

si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso. (Celman, 1998, p. 45)

Teniendo en cuenta que cada taller reviste propósitos diferentes, a su vez que se presentan como instancias integradas, las estrategias de evaluación se diferenciarán por los siguientes criterios en cuanto el tipo de saberes emergentes a los que apunta y los principales actores involucrados.

Taller A: identificación de obstáculos en la realización y acompañamiento de tesinas. Actores primordiales: estudiantes – docentes.

Taller B: descripción de marcos comunes de problematización. Actores primordiales: grupos de investigación y extensión.

Taller C: caracterización de experiencias metodológicas. Actores primordiales: estudiantes.

Los dispositivos de síntesis de información estarán dados por instancias de relatoría para cada uno de los talleres. Esto implica la elaboración de documentos que permitan una descripción amplia de los principales ejes involucrados.

A modo de conclusión

¿Por qué la tesina implica un obstáculo para el egreso de estudiantes? ¿Qué dispositivos o estrategias pueden colaborar en superar dicha instancia? Parecieran preguntas sencillas si se asumen desde una perspectiva reduccionista donde solo se involucre como dimensión las carencias formativas de los/las actores/as involucrados/as. Es decir, desde ese punto de vista, reforzar competencias que involucren requerimientos específicos del proceso de investigación, se presentaría como una solución viable. Por lo contrario, la realización de una tesina lejos está de ser una instancia estrictamente individual, aunque sus resultados más palpable se expliquen por sí mismos (el egreso de estudiantes, las tasas de rezago o deserción). El carácter constructivo y colaborativo de las Ciencias Sociales implica justamente que las instancias que se asumen como experiencias investigativas estén enraizadas en un proceso colectivo, donde los/las actores/as involucrados/as de manera directa e indirecta, desempeñan el papel de soportes³⁰ pedagógicos. En el mismo sentido, aquello que se presenta como una elección estrictamente individual en el proceso, como ser la elección de un tema de investigación, tiene como mar de fondo las disputas en torno a los objetos de estudios, las orientaciones disciplinares y la correspondiente formación de un campo profesional de intervención. Ante estas advertencias, la pregunta inicial se torna compleja al asumir el carácter multidimensional que tiene todo proceso formativo, sumado al desafío de sostener espacios de innovación que no impliquen, por su misma operatividad, un obstáculo para los/las estudiantes.

Primeramente las particularidades que asume la propuesta en el marco de la carrera de Relaciones Laborales tiene como punto de partida la construcción de un espacio donde las mismas tensiones alrededor del objeto de estudio se canalicen en un diálogo interdisciplinario. Aspecto que describimos a partir de posicionar el campo de las Relaciones del Trabajo en una perspectiva crítica y heurística en torno a los fenómenos emergentes y clásicos en el campo laboral; pero sobretodo perspectiva que se asume de hecho y se visibiliza al repasar el abordaje de temáticas heterogéneas por parte de los/las

³⁰ Tomamos prestada la categoría sociológica soporte (Martuccelli, 2007) en el sentido de volver la mirada sobre los vínculos y relaciones que sirven de apoyo material y simbólico al individuo.

estudiantes al momento de realizar sus tesinas. En consecuencia, las derivas temáticas que amplían el campo disciplinar forman parte de la misma iniciativa de los/las estudiantes que se forman en ella. Asimismo, los grupos constituidos, ya sea para proyectos de investigación o extensión, representan una dinámica que se retroalimenta a partir de las tesinas de la carrera; es decir, no solo constituyen en su carácter formal la incorporación de becarios/as (lógicamente aspecto no menor en tanto requisito de acreditación de los proyectos) sino también la oportunidad de operativizar experiencias formativas en materia de investigación. Como presentamos, la reducción o amplitud del campo disciplinar de las Relaciones del Trabajo, demuestra una correlación con los planes de estudio y el currículo de las propuestas académicas. Diferencia acentuada si se toma en cuenta el ámbito público o privado. A su vez, dicha tendencia, pone de manifiesto las posibilidades de proyección que tengan las temáticas al momento de elaborar las tesinas.

Ante esto, la elaboración de innovaciones pedagógicas que asuman la tarea de acompañar el proceso de investigación en la formación de grado, tienen como desafío el reconocimiento de las perspectivas involucradas, sumado a la integración y puesta en diálogo de los actores institucionales. Desafío que asumimos en el escrito a través de un marco referencial apuntalado por las premisas de la IAP y las referencias teóricas que ponen en discusión las perspectivas reduccionistas de las Ciencias Sociales. Este proceso necesariamente nos requirió reconocer las mismas operaciones pragmáticas que se desarrollan en los proyectos de extensión e investigación y los posibles aportes que se darían en el acompañamiento formativo. Aspecto que tuvo como arista importante la noción de autonomía, que se asume como requerimiento formativo hacia el/la estudiante; que por otra parte nos hace volver sobre la pregunta del carácter individual o colectivo al momento de *hacer* ciencia. Aunque parezca redundante, si la trayectoria educativa en instancias de educación superior se inscribe bajo propuestas didácticas que se asumen como grupales (o requieren en mayor o menor medida una perspectiva dialógica), la etapa final signada por la tesina debe reflejar dicho marco pedagógico.

Otro punto necesario a discutir a partir de la propuesta, es la necesaria adecuación de los espacios institucionales que se organizan alrededor de la elaboración de la tesina. Si asumimos su importancia, como instancia decisiva de egreso, podemos dar cuenta de su función como práctica que dota de especificidad a los intereses y posibles marcos de desarrollo profesional para el/la estudiante. De manera análoga a la intención de pensar

aperturas al campo disciplinar, el papel que podría llevar acabo organizaciones públicas privadas o del tercer sector en la demanda de conocimientos sería de suma importancia. Lógicamente esto requiere de un diseño institucional que trasciende el acompañamiento brindado desde las asignaturas.

De igual modo interesa marca las implicancias y desafíos temporales en la propuesta. En el sentido de que la necesaria articulación entre grupos constituidos dentro de la investigación y extensión, está sujeta y supone una renovación periódica dada por la misma formalización y acreditación de los proyectos, la participación intermitente de actores sociales, estudiantes y profesionales. Y sobre todo porque implica una necesaria continuidad a mediano plazo de un espacio institucional que permita el paso de trayectorias de estudiantes que no necesariamente tendrán al ámbito académico como ámbito de inserción profesional.

Por último, un aspecto que es a su vez un desafío y un condicionante en los diseños de innovación pedagógica está dado por las condiciones de trabajo docente dentro de la educación superior. Esta discusión, que se puede establecer por varias vías, nos sugiere en principio un proceso de desnaturalización de las representaciones que pesan sobre los/las docentes, sobre todo las referidas al carácter voluntarista del trabajo. También marcan el necesario acompañamiento institucional, ya sea para operativizar normativamente las propuestas como el lógico esfuerzo presupuestario que representa. Del mismo modo la revalorización que implica la generación de conocimientos en instancias formativas de grado.

Bibliografía

Abate, S. Orellano, V. (2015). “Notas sobre el currículum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso”. *Trayectorias Universitarias*, número 1. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/trayectoriasuniversitarias/article/view/2307>

Boltanski, L. (2014). *De la crítica. Compendio de sociología de la emancipación*. Barcelona: Akal.

Carli, S. (2019). “La productividad política del conocimiento social: usos, derivaciones y circulación de saberes”. *La política científica en disputa: diagnósticos y propuestas frente a su reorientación regresiva*, pp. 103-114. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: CLACSO. Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/139>

Cebrián de la Serna, M. Vain, P. (2008). “Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales”. *Revista Pixel Bit. Medios y Educación*, número 32, pp. 117-129.

Celman, S. (1994). *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. Revista del IICE. Año 3, número 5. Buenos Aires.

Celman, S. (1998). “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, pp. 35-66. Buenos Aires: Paidós.

Da Silva, T. (2001). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Barcelona: Octaedro.

De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

De Sousa Santos, B. (2006). “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (encuentro en Buenos Aires. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

De Sousa Santos, B. (2006): *La universidad en el siglo xxi. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Cuba: Fondo Editorial Casa de las Américas.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO; Siglo XXI Editores.

De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Educacion_para_otro_mundo_posible_B_oaventura.pdf

Díaz Barriga, A. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Falavigna, C. (2007). “Sentidos que construyen jóvenes de nivel medio en relación al mundo del trabajo en la elección de una carrera universitaria”. *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. Buenos Aires.

- Figari, C. Dellatorre, G. (2004). "Universidad y Educación en las Representaciones de los jóvenes que estudian educación. Viejos y nuevos sentidos del mandato moderno". *Revista Argentina de Sociología*, número 3, pp. 40-55.
- Freire, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- García, M. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE.
- González, M. Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona. Humanitas.
- Hammond, F. (2017). *Abandono y rezago estudiantil en universidades de gestión estatal: el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. (Tesis de Maestría), Universidad Nacional de Mar del Plata.
- House, E. R. (1979). "Technology versus craft: a ten year perspective on innovation". *Journal of Curriculum Studies*, 11 (1).
- Hurtado, D. (2010). *La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso: 1930-2000*. Buenos Aires: Edhasa.
- Lattuada, M. (2017). "Deserción y retención en las unidades académicas de educación superior: una aproximación a las causas, instrumentos y estrategias que contribuyen a conocer y morigerar su impacto". *Debate Universitario*, número 10, pp.100-113. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/72118/CONICET_Digital_Nro.a82864a3-1e25-42a4-a4ef-209658b8812e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Losio, M. Macri, A. (2015). "Deserción y rezago en la universidad. Indicadores para la autoevaluación". *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, número 3, pp. 114-126.
- Lucena, H. (1999). "El enfoque de las relaciones industriales y los estudios laborales". *Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI*, pp 86-96. Buenos Aires: CLACSO.
- Lucena, H. (2003). *Relaciones de trabajo en el nuevo siglo*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Luci, F y D. Szlechter (2014), "La sociología del management en Argentina: debates para un campo en formación". *Sociología del management en la Argentina. Una mirada crítica sobre los actores, los discursos y las prácticas en las grandes empresas del país*, pp. 13- 41. Buenos Aires: EDICON
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Menéndez, G. (2013) "La dimensión comunicacional de la extensión universitaria". *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender*, pp. 47-57. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral
- Menoni, A. Vilaboa, D. (2016). "La extensión universitaria en la transformación de la educación superior. El caso de Uruguay". *Andamios*, volumen 13, número 31, pp. 313-337. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000200313&lng=es&tlng=es.

Montenegro, M. Balasch, M. Callen, B. (2009). *Perspectivas participativas de intervención social*. Editorial OUC: Barcelona.

Moschetti, M., Fontdevila C. y Verger A. (2017) Manual para el estudio de privatización de la educación. Universidad autónoma de Barcelona-Internacional de la Educación. Recuperado de https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ie_manual_privatizacion.pdf

Paulo, F. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.

Piovani, J. (2019). “Sobre la utilidad de las ciencias sociales en tiempos de neoliberalismo y posverdad”. *La política científica en disputa: diagnósticos y propuestas frente a su reorientación regresiva*, pp. 115-133. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; CABA: CLACSO. Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/139>

Rafaghelli, M. (2013). “La dimensión pedagógica de la extensión”. *Integración docencia y extensión: otra forma de enseñar y de aprender*, pp. 22-37. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral

Saforcada, F. y A. Rodríguez Golisano (2019) “Privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: sentidos y disputas”. *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. Education International / IEC-Conadu.

Salinas Fernandez, D. (1994). “La planificación de la enseñanza. ¿Técnica, sentido común o saber profesional?”. *Teoría y desarrollo del currículum*, pp. 135-160. España: Aljibe.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Sirvent, M. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

Sirvent, M. Rigal, R. (2014). “La investigación-acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social”. *Decisio*, número 38, pp. 7-13. Recuperado de https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_38/decisio38.pdf

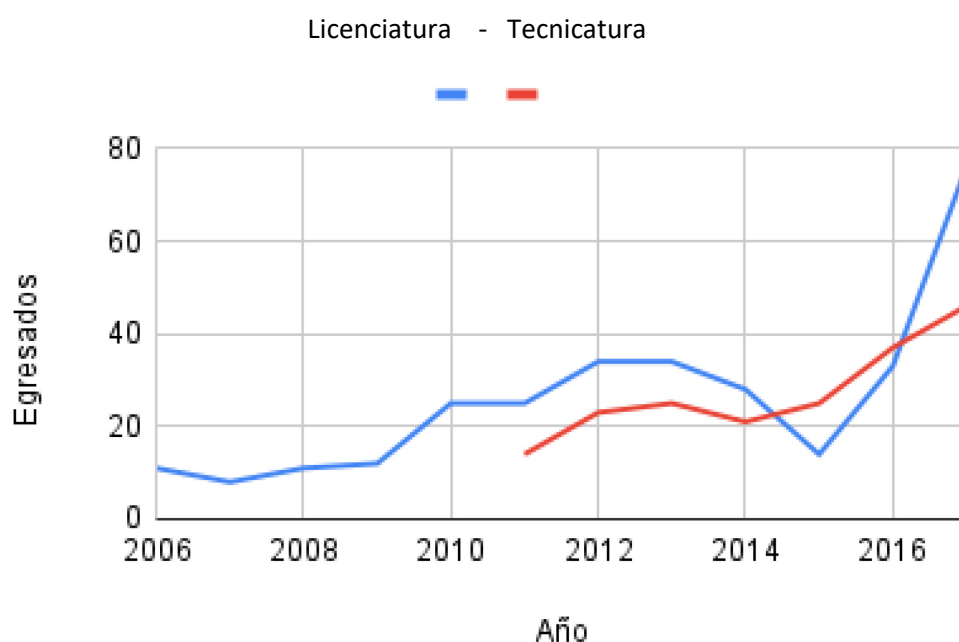
Sotolongo, P. (2012). “La búsqueda de verdad o de un saber verdadero: los caminos hacia el saber o epistemologías”. En: *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, número 5, año 3. Asociación Latinoamericana de Sociología.

Szlechter, D. (2015). *Consentir y resistir. Las contradicciones del mundo del management de empresas transnacionales en la Argentina*. Ediciones UNGS.

Tatian, D. (2017). *Córdoba, 1918 : la invención y la herencia*. CABA: IEC – CONADU.

Anexo

Gráfico 1: evolución de egresados de la Lic. En Relaciones Laborales de la Universidad Nacional del Nordeste. Elaboración propia en base a <https://acortar.link/gBxKH>



Síntesis de propuestas: Universidades con ofertas de formación en el campo de las Relaciones del Trabajo. Síntesis de elaboración propia en función de datos de la Secretaría de Políticas Universitarias. Fuente: http://sipes.siu.edu.ar/buscar_titulos_form.php

Privadas	Públicas
Universidad Maimónides	Universidad Nacional de Rosario
Universidad Empresarial Siglo 21	Universidad Nacional de Rafaela
Universidad del Centro Educativo Latinoamericano	Universidad Nacional de Quilmes
Universidad de la Marina Mercante	Universidad Nacional de Moreno
Universidad de la Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino	Universidad Nacional de Lomas de Zamora
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales	Universidad Nacional del Nordeste
Universidad Católica de Santiago del Estero	Universidad Nacional del Comahue
Universidad Católica de La Plata	Universidad Nacional de La Matanza
Universidad Argentina John F. Kennedy	Universidad Nacional de Entre Ríos
	Universidad Nacional de Córdoba
	Universidad Nacional Arturo Jauretche
	Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo
	Universidad de Buenos Aires

División de asignaturas según área: plan de estudio 2008

14. Distribución del total de asignaturas según la estructura curricular adoptada.

14.1 Distribución por Áreas:

Área de Ciencias Humanas:

1. Elementos de Psicología General y del Trabajo
2. Sociología
3. Historia Socio-Económica General
4. Historia del Movimiento Obrero Nacional e Internacional
5. Nociones Introductorias de Derecho
6. Antropología Filosófica

Área de Materias Específicas:

7. Introducción a las Relaciones del Trabajo
8. Empleo y Selección de Personal
9. Administración de las Remuneraciones.
10. Capacitación y Desarrollo de Recursos Humanos.
11. Condiciones y medio ambiente de trabajo
12. Psicología Laboral
13. Sociología del Trabajo
14. Teoría de las Organizaciones
15. Organización y Administración de Empresas
16. Procesos de cambio en las organizaciones

17. Economía I
18. Economía II
19. Economía del Trabajo
20. Derecho del Trabajo I (Individual)
21. Derecho del Trabajo II (Colectivo y de la Seguridad Social)
22. Derecho Administrativo y Procesal Laboral
23. Negociación y Mediación en las Relaciones Laborales
24. Relaciones del Trabajo
25. Seminario de Tópicos de avanzada.
26. Seminario de Práctica Profesional
27. Tesina de graduación.

Área Instrumental:

28. Informática Aplicada a la Gestión del Trabajo
29. Comunicaciones en la Organización
30. Estadística aplicada
31. Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales
32. Seminario de Aplicación Metodológica