

**UNIVERSIDAD DE DEUSTO**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

**DOCTORADO EN DERECHOS HUMANOS: RETOS ÉTICOS, SOCIALES Y  
POLÍTICOS**

**“EL ROL DE LA UNIVERSIDAD EN LOS  
PROCESOS DE DESARROLLO TERRITORIAL.  
EXPERIENCIAS COMPARADAS Y APORTES  
PARA LA UNTDF”**

**TESIS DOCTORAL**

Doctoranda: Silvina Alejandra Romano

Directora: Miren Larrea

Ushuaia, Julio de 2017



## Agradecimiento

Dicen que el proceso de doctorado es individual y solitario, tengo la suerte de tener una amplia lista de agradecimientos, cada uno hizo posible que este fuese un camino de aprendizaje académico y personal impresionante. Sentí muchas cosas, pero nunca que fuese solitario, gracias a todos los que de alguna manera formaron parte de esto que son muchos más que los que listo en estas líneas.

A mi directora Miren Larrea quien no solo fue directora de tesis sino paciente compañera, generosa en todo momento y guía en un proceso repleto de dudas y aprendizajes. A Pablo Costamagna, activo participante de este proceso quien desde el desinterés ejerció como co-director.

A las autoridades de la UNTDF que confiaron en mí y dieron su apoyo incondicional, en particular al comienzo del proceso Roberto Domecq y Francisco Gatto, en el último tramo Juan Castellucci y Adriana Urcuiolo.

A todo el equipo de Orkestra, con quienes tuve el gusto de compartir dos maravillosos años de trabajo y travesuras, por permitirme ser parte. A Marijo e Ibon, por todo el apoyo recibido, a vos Ainhoa, compañera incondicional de emociones, decepciones, alegrías, victorias y derrotas en este camino del doctorado. Susana, gracias por tantas respuestas a preguntitas mías que implicaron horas de charlas. Iñigo, Patricia, Edu, Ainhoa (Izaguirre), compañerxs de interminables debates sobre “la tesis”. Rakel, Idoia, Megan, Lorea, Elsa compañeras de café y de farras... Amaia, siempre tan contenedora, Estensoro, por darme ánimo siempre, Nasty, por tanta compañía, Jonmi por confiar en mí, tanto en términos profesionales como personales. A las chicas de la Cafetería por tantos café “Silvina”.

A Igna y Valentina, grandes compañeros (filosofía barata y zapatos de goma) desde el comienzo del proceso. Gorka, por tantas interminables charlas en medio de copas de crianza, Juliana, gracias por el rincón argentino, Jess, por tanta dulzura, Enrique por ser tan Enrique.

A todos los que me visitaron (Eva, Vale, Caro H, Euge, Judith, Ale, Cris, Ger y Pili) y a los que lo planeamos y nos quedamos con las ganas (Pau, Cin, Noe, Vini, pipino).

A todo el equipo de la maestría Rafaela, por tantas entrevistas, charlas, consejos y apoyo en una parte importante de esta tesis. A Diego, Lau, Romi, Eva por las lecturas y aportes.

A la comunidad UNTDF que apoyo este proyecto. A mis compañer@s Juani, Julian, Judith, Rodri y Noe (los Chinos), Caro C, Caro H, Rodo, Adri, Caterina, Laura, Cony, Monica, Cami, Lorena, Virgi (pollito), Emilia, Maira por acompañarme, darme sugerencias (y aguantarme). A los estudiantes, grandes motivadores, quienes me permitieron aprender en forma colectiva. A Ruth y Caro, gracias por la paciencia (y las transferencias). A Diana Viñoles por los valiosos comentarios y aportes.

A Aldana, por miles de lecturas y relecturas de la tesis, comentarios y correcciones, gracias, Aldi.

A mi familia, sin ustedes no sería quien soy...

Այս աշխատությունը նվիրում եմ իմ կյանքի երկու ամենասիրված անձանց՝ Վազգենին և Օլիվիային: Dedicado a ustedes dos, los amores de mi vida, Vazgen y Olivia.

*Ciencia sin conciencia es la muerte del alma.....*

*François Rabelais*



## Índice General

Agradecimiento.....	1
Índice General.....	5
Abreviaturas.....	11
Introducción.....	15
PARTE UNO: Metodología y Método.....	19
I. Metodología y Método.....	21
1. Investigación Acción. Metodología de investigación y estrategia para el cambio. ....	21
1.1. La importancia del posicionamiento en la Investigación Acción. ....	22
1.2. Distintas aproximaciones a la IA. El pragmatismo.....	25
1.3. Validación.....	26
2. El método. Sobre los Objetivos y el Objeto de Estudio.....	27
2.1. Objetivos.....	27
2.2. Preguntas de investigación.....	29
2.3. Elección de los casos y definición del modelo analítico. ....	29
2.4. Protocolo caso uno: “Orkestra y el vínculo con el territorio. La investigación transformadora y los aportes des de la Investigación Acción”. ....	37
2.5. Protocolo Caso Dos: Maestría en Desarrollo territorial- Universidad Tecnológica Nacional Argentina Ciudad de Rafaela. Claves Formación y desarrollo. ....	40
2.6. Análisis de textual de contenido. ....	42
2.7. El caso Universidad Nacional de Tierra del Fuego. ....	45

PARTE DOS: Revisión de la literatura. DT y SRI.....	55
II. La Construcción Del Concepto de Desarrollo Territorial en Argentina y la Conceptualización de la Universidad.....	57
1. Sobre el Desarrollo Territorial y la Universidad.....	58
Aportes desde la gestión académica. ....	62
1.1. Presentan elementos que permiten interpretar el rol de la Universidad. Analizan DT y No hablan de la Universidad.....	62
1.2. Se interpreta que no existe rol territorial de la Universidad. Analizan DT y habla explícitamente de la Universidad.....	80
1.3. Presentan elementos que permiten interpretar el rol de la Universidad. Analizan DT y Hablan poco de la Universidad. ....	83
1.4. Explicita elementos para entender el rol de la Universidad. Analizan DT y Hablan poco de la Universidad .....	87
1.5. Explicita elementos para entender el rol de la Universidad. Analizan DT y Habla explícitamente de la Universidad.....	91
1.6. A modo de cierre de esta sección.....	96
2. Reflexiones en torno a otras aproximaciones acerca de la relación Universidad y territorio. 99	
2.1. El concepto de extensión universitaria, transferencia y el vínculo Universidad-industria. 99	
2.2. Relevancia y Pertinencia; Libertad de Cátedra y Autonomía de la Universidad.....	103
2.3. A modo de cierre de esta sección.....	108
III. Aportes Desde los Sistema Regionales de Innovación.....	111

1. Sistemas Regionales de Innovación (SRI) .....	111
1.1. Innovación. ....	112
1.2. Visión sistémica.....	117
1.3. Dimensión geográfica /territorial.....	121
1.4. A modo de cierre de esta sección.....	123
2. El Rol de la Universidad en los SRI.....	124
2.1. Vínculo Universidad industria (U-I) y el concepto de transferencia.....	126
2.2. Universidad- Industria: Innovación basada en tecnología (STI) y basados en aprendizaje e interacción (DUI). ....	130
2.3. U-I: El modelo de la triple hélice.....	133
2.4. Modos de generación de conocimiento: modo I y modo II. ....	134
2.5. A modo de cierre de esta sección.....	137
3. El Tercer Rol de la Universidad y la Cogeneración.....	138
4. A modo de cierre del capítulo. ....	140
IV. Reflexiones Sobre los Capítulos Teóricos. Elementos Para Un Marco Analítico.....	143
1. Similitudes, Diferencias y Puntos de Encuentro .....	143
2. Hacia la construcción de un marco analítico.....	148
PARTE TRES: Los Casos Orkestra y Rafaela .....	155
V. El caso Orkestra desde el vínculo con el territorio. La investigación transformadora y los aportes de la Investigación Acción .....	157
1. Contextualización. El País Vasco .....	157
2. Antecedentes Que Promueven La Creación Del Instituto.....	160

2.1. Descripción del instituto y misiones.....	162
2.2. Caracterización de Etapas. La influencia de los Directores.....	164
3. Búsqueda de nuevo modelo de gestión .....	168
4. Búsqueda de nuevos métodos de investigación .....	173
4.1. Incorporación y Consolidación de la Investigación Acción. ....	175
4.2. Formación. ....	179
5. Proyectos Estructurantes de la IA. ....	180
5.1. Gipuzkoa Sarean .....	181
5.2. Proyectos en colaboración con Goieki.....	185
5.3. Compromiso con el territorio: Búsqueda de aproximaciones de IA.....	187
6. Esquema del proceso.....	193
7. Análisis textual de mundos lexicales .....	195
8. A modo de cierre.....	202
8.1. Elementos para el marco analítico. ....	203
8.2. Retos y tareas pendientes.....	204
VI. Maestría en desarrollo territorial de UNT Rafaela: La formación para el territorio...207	
1. Entorno Territorial Rafaela .....	208
1.1. Caracterización. ....	208
1.2. Instituciones universitarias en el territorio.....	211
2. Fundamento de la Maestría .....	212
2.1. El aula como espacio de facilitación.....	216

2.2. Los contenidos. ....	218
2.3. Proceso de evaluación y autoevaluación. ....	220
2.4. De la maestría al instituto. ....	221
3. Casos de trabajo en el territorio: del territorio al aula y del aula al territorio. ....	222
3.1. La problemática de lavacoches. ....	222
3.2. Rafaela Emprende.....	224
4. Esquema del proceso.....	226
5. Análisis textual de mundos lexicales .....	228
6. A modo de cierre.....	235
6.1. Elementos para Marco Analítico. ....	235
6.2. Retos identificados.....	237
VII. Reflexiones Sobre los Casos y los Elementos Para Completar Un Marco Analítico. ....	239
3. Similitudes y Puntos de Encuentro .....	239
2. Redefinición del marco analítico .....	240
PARTE CUATRO: El caso de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.....	243
VIII. El Caso De La Universidad Nacional de Tierra Del Fuego. “El Proceso de Construcción Social Del Territorio” .....	245
1. El Cambio a Primera Persona .....	246
1.1. Por qué Investigación Acción. ....	246
1.2. Desaprender lo aprendido. ....	248
1.3. Reflexiones finales. En la búsqueda del posicionamiento.....	261

IX. El proceso de cambio en Tierra del Fuego.....	265
1. Contextualización del Territorio .....	265
2. Instituciones universitarias en el Territorio.....	270
3. La Universidad Nacional de Tierra del Fuego .....	272
3.1. El proceso de cambio en la UNTDF.....	278
3.1.1. Talleres Participativos con docentes IDEI .....	281
3.1.2. Aprendizajes y Procesos de Cambio “el aula como Ágora” .....	289
4. Conclusiones del capítulo .....	294
X. Reflexiones finales y perspectiva.....	297
Bibliografía .....	305
Índice de Ilustraciones, Mapas, Tablas, Imágenes y Gráficos.....	337
Anexos .....	339
Tabla 13 Listado entrevistas por casos. ....	339
Tabla 14 Ingresantes por Carrera UNTDF.....	343

## Abreviaturas

**AL.** América Latina

**BID.** Banco Interamericano de Desarrollo

**CADIC.** Centro Austral de Investigaciones Científicas

**CCIRR.** Centro Comercial e Industrial de Rafaela y la Región

**CDH.** Clasificación Descendente Jerárquica

**CENT.** Centro Educativo de Nivel Terciario

**CEPAL.** Comisión Económica para América Latina y el Caribe

**CONEAU.** Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

**CONICET.** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

**CS.** Cohesión social

**CW.** Consenso de Washington

**DEL.** Desarrollo económico local

**DT.** Desarrollo territorial

**DUI.** Modelos basados en aprendizaje e interacción

**FMI.** Fondo monetario Internacional

**FOMIN.** Fondo multinacional de inversiones

**GS.** Gipuzkoa Sarean

**IA.** Investigación Acción

**IADT.** Investigación Acción para el desarrollo Territorial

**ICPA.** Instituto de Ciencias Polares, Recursos Naturales y Ambiente

**ICSE.** Instituto de Cultura, Sociedad y Estado

**IDEI.** Instituto de Desarrollo Económico e Innovación

**IEC.** Instituto de la Educación y el Conocimiento

**ILPES.** Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social

**IPES.** Instituto Profesional de Enseñanza Superior

**ISC.** Institute for Strategy and Competitiveness

**IVC.** Orkestra- Instituto Vasco de Competitividad

**MDT.** Maestría en desarrollo territorial

**MOC.** Microeconomics of Competitiveness

**NKP.** Nuevas teorías de producción de conocimiento

**NU.** Naciones Unidas

**NUTS.** Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas

**SIN.** Sistemas Nacionales de Innovación

**SRI.** Sistemas Regionales de Innovación

**STI** Modelos Innovación basada en tecnología

**UD.** Universidad de Deusto

**U-I.** Universidad Industria

**UM.** Universidad de Mondragón

**UN.** Universidad de Navarra

**UNGS.** Universidad Nacional de General Sarmiento

**UNPSJB** Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

**UNRF.** Universidad Nacional de Rafaela

**UNTDF.** Universidad Nacional de Tierra del Fuego

**UPV.** Universidad del País vasco

**UTN.** Universidad Tecnológica Nacional

**UTNRR.** Universidad Tecnológica Nacional Regional Rafaela



## Introducción

La idea de este trabajo aparece varios años atrás, con la creación de una Universidad nueva en un territorio insular. La Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) nace con los interrogantes de muchos participantes interesados en el proceso preguntándose cuál es el rol de la Universidad en el territorio y cómo se puede llevar adelante.

Estas preguntas e interrogantes fueron el puntapié inicial que llevaron a comenzar el proceso de doctorado y, como resultado de dicho proceso, a la producción de esta tesis, puesto que si bien existe variedad de trabajos y aportes en los cuerpos teóricos respecto a los aportes de la Universidad en el territorio, desde la investigación y la formación se detectó un área de vacancia respecto a la conceptualización de la Universidad como actor territorial y en particular al cómo puede asumir un rol de facilitador de los procesos.

De esta forma, el objetivo general de este trabajo fue generar un marco analítico que permitiera entender el rol de la Universidad en los procesos de Desarrollo Territorial, entendiendo el Desarrollo como proceso social complejo, el cual incluye la participación de múltiples actores, siendo la Universidad uno de ellos, incorporando una estrategia de Investigación Acción entendida como investigación para el cambio, a fin de poder realizar contribuciones en este objetivo, permitiendo la participación de los protagonistas como parte de la estrategia de cambio.

Así, una de las preguntas centrales que guio el trabajo fue: ¿Cuáles son las características atribuidas al rol de la Universidad, en tanto actor territorial, que facilite al territorio la apropiación de su propio proceso de desarrollo?, inspirada en las propias discusiones que se dieron en los momentos fundacionales de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF). Esta pregunta fue necesaria para para poder abordar y facilitar

un proceso de cambio en la UNTDF, guiada por la pregunta ¿Cómo puede la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (como representante del sistema científico tecnológico) llevar adelante la facilitación del proceso de desarrollo territorial?.

Para poder dar respuesta a estos interrogantes, fue necesario realizar un recorrido por distintos cuerpos teóricos, así como abordar casos de estudios, material con el que se abordaron las preguntas relacionadas a la UNTDF.

Así, el trabajo se organiza en cuatro partes. La primera de ellas presenta, en el primer capítulo, la metodología y métodos, que guían el trabajo, así como se presentan las preguntas y objetivos de investigación, y los pasos seguidos en cada etapa del trabajo (Capítulo I).

Como primer paso para la construcción de un marco analítico en la parte II de esta tesis se presentan dos capítulos, en el primero de ellos un recorrido del concepto de Desarrollo Territorial que nace en América Latina en la década del 50, para, luego, hacer un relevamiento de la conceptualización que se realiza en Argentina acerca de este tema. Este capítulo pretende ordenar y sistematizar los distintos aportes de la conceptualización del territorio siempre intentando interpretar el rol de la Universidad en este cuerpo teórico. Se aborda también la discusión de relevancia, pertinencia, libertad de cátedra y autonomía universitaria que si bien no están ligadas exclusivamente al Desarrollo territorial se entiende que son un aporte que complementan el enfoque (capítulo II).

Siguiendo en la Parte II en el segundo capítulo, se realiza un recorrido de la construcción del concepto del Desarrollo territorial desde los Sistemas Regionales de Innovación destacando el rol de la Universidad en dicho cuerpo teórico. En este capítulo el recorrido de los conceptos se organiza de una forma distinta al anterior, se abordan, en primera instancia, los elementos centrales del cuerpo teórico (innovación, visión sistémica y región/territorio), lo que permite dar paso a una reflexión del rol de la Universidad desde la

perspectiva de los sistemas regionales de innovación, mostrando los modelos Universidad-Industria, triple hélice, modo I y modo II de producción de conocimiento. Sobre el final del capítulo se presenta la discusión del tercer rol de la Universidad (capítulo III).

Sobre el final de esta parte se realiza una comparación, cotejo de similitudes y ruptura entre ambos cuerpos teóricos. Se presentan luego los primeros elementos que se extraen de las revisiones teóricas que permiten comenzar la construcción de un marco analítico (capítulo IV).

En la parte tres, y con el objetivo de extraer elementos para completar el marco analítico, se presentan dos casos, por un lado, el caso Orkestra, analizado desde el punto de vista de la investigación y los aportes desde esta función de la Universidad para el desarrollo (capítulo V) y el caso Rafaela, del cual se extraen elementos para pensar la Universidad desde la formación y el territorio (capítulo VI). Es importante destacar que ambos casos se encuentran vinculados entre sí, pues existen aprendizajes y vínculos de los investigadores y docentes de ambas instituciones, lo que permitió profundizar sobre las reflexiones de ambos casos. Por último, sobre el final de la parte tres, se extraen elementos de los casos que permiten reformular el marco de análisis (capítulo VII).

La cuarta y última parte, presenta el análisis del caso de la Universidad Nacional de Tierra Del Fuego. El mismo se divide en dos capítulos, el primero se trabaja en primera persona realizando un relato de los cambios producidos en la doctoranda, cambios que fueron necesarios para poder abordar un trabajo de Investigación Acción (Capítulo VIII). En el segundo capítulo se desarrollan los primeros pasos del proceso de cambio, enfocado en la visión y formas tanto de la investigación como la formación, que se facilita en la UNTDF productos de esta tesis (Capítulo IX).

Se pretende en este trabajo, entonces, realizar aportes al rol territorial de la Universidad que permitan a cada institución pensarse a sí misma, reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones en los roles de investigación, formación y transferencias. De la misma forma, colaborar en la facilitación de un proceso de cambio en la UNTDF respecto al rol en la formación y la investigación.

## **PARTE UNO: Metodología y Método**

En esta parte del trabajo se describe la metodología y el método empleado. Se presenta el problema y las preguntas de investigación, así como un detalle de los pasos seguidos en cada etapa del trabajo.



## **I. Metodología y Método**

En este capítulo se presenta la metodología empleada en esta tesis y el método de la investigación. Metodología entendida como la lógica interna de la investigación asociada al marco epistemológico que guía el presente trabajo, concibiendo esta tesis como una investigación que pretende generar cambios que se enmarquen en una estrategia de Investigación Acción. En cuanto al método, es entendido como el conjunto de los procedimientos y pasos empleados en cada etapa para buscar dar respuestas a las preguntas de investigación que guían este trabajo (Saútu 2003).

### **1. Investigación Acción. Metodología de investigación y estrategia para el cambio.**

La Investigación Acción (IA) es presentada por sus principales referentes como una forma de generar conocimiento científico en la acción con el fin de facilitar procesos de cambio. Para lo cual, se trabaja sobre una problemática social, no solo desde la observación sino también realizando una intervención para aplicar posibles soluciones a través de procesos democráticos. En este sentido, la Investigación Acción pretende combinar tres elementos: la teoría, los actores y la práctica a través de la praxis (Greenwood y Levin 1998), con la participación del investigador y de otros actores de un determinado problema (Habermas 2008).

En términos de Eikland (2012b), en la Investigación Acción el ingrediente esencial es la praxis, se entiende que existen distintas formas de hacer Investigación Acción y pueden tener distintos elementos y aproximaciones, pero lo que no puede faltar es la praxis (entendida como la reflexión entre la teoría y la forma de interpreta la práctica). Como resultado de estos procesos se genera nuevo conocimiento, que permiten, gracias a la combinación de teoría y la práctica, las múltiples complejidades del sistema (Karlsen y

Larrea 2014). Estos cambios pretenden entender de qué forma se pueden incrementar las capacidades de las organizaciones y de los actores de ser los protagonistas de las transformaciones sociales (Greenwood y Levin, 2006).

Gustavsen (1992) entiende que es la IA una de las formas de acercar la teoría y la práctica en el ámbito de las ciencias sociales, donde el experimento o laboratorio es el fenómeno social y debe ser entendido como tal, vale decir como objeto de estudio y como laboratorio.

Siguiendo esta línea de pensamiento, es necesario construir el objeto de estudio, que será un fenómeno social. El investigador podrá o no ser parte de ese objeto (dependiendo de la posicionalidad que adopte), y de la modificación que la acción imprimirá en él. De esta forma, como parte de la metodología, será necesario definir el posicionamiento del investigador, la aproximación a la Investigación Acción (dado que existen diversas aproximaciones<sup>1</sup>) así como los criterios de validación utilizados.

### **1.1. La importancia del posicionamiento en la Investigación Acción.**

Diversos autores (Costamagna, 2015; Heen, 2005; Herr y Anderson, 2005; Karlsen y Larrea, 2015) plantean la importancia del posicionamiento del investigador en relación al objeto y a la estrategia que se seleccione. La importancia de definir una posición, al plantear un caso está vinculada tanto a la validación interna como a las decisiones metodológicas asumidas.

---

<sup>1</sup> A modo de ejemplo, Anderson y Her (2005) definen: Investigación Acción participativa, Investigación Acción colaborativa, escuela del pragmatismo, investigación educativa, Investigación Acción feminista, entre otras.

Herr y Anderson (2005) definen seis categorías o criterios para posicionar a los investigadores en relación al objeto de estudio y a la vinculación con otros investigadores. Por un lado, el posicionamiento interno (del término inglés *insider*) se divide en tres categorías: la primera posición está relacionada con la reflexión en torno a la propia práctica del investigador y a la posibilidad de generar aprendizajes de esa práctica -también denominada por otros autores *First person* (Heen, 2005; Marshall, 2004)-. Este tipo de investigación se basa en la experiencia del investigador y en general se utiliza en narrativa. La segunda posición demanda investigadores internos en colaboración con otros internos, en la mayoría de los casos se vinculan a grupos de investigación de la misma organización o comunidad académica, evitando que la investigación se realice en forma aislada. El grupo permite espacios de discusión y propicia la confianza entre investigadores en la propia organización. Por último, investigadores internos en colaboración con investigadores externos establecen una relación con personas de otras comunidades académicas, en las que se forma un vínculo para colaborar y ampliar temas específicos que se pretende liderar el proyecto el interno.

Por otro lado, los autores defienden la colaboración recíproca y los equipos conformados por internos y externos, que pueden dividirse en dos subcategorías y dependerán del tipo de investigación que pueda alcanzar esta combinación.

Por último, externos estudiando internos. Esta categoría está vinculada más a la investigación tradicional, donde el investigador observa el objeto de estudio (en este caso los

internos) y no lo modifica ni influye; mucho más vinculado al *mainstream*<sup>2</sup> que a la Investigación Acción, de la que no conviene olvidar que es una estrategia para el cambio.

En esta tesis, el investigador, dependiendo del objetivo de cada etapa, ha adoptado distintas posiciones. En una primera etapa exploratoria, ha tomado una posición de externo, en la que ha pretendido sistematizar y encontrar las claves de los distintos casos planteados provenientes de la observación, de la forma de observación participante de los casos, para los dos primeros casos que se presentan existió un involucramiento de la tesista en las rutinas y experiencias de los grupos de trabajo objeto de caso.

A lo largo de todo el proceso existe una reflexión en primera persona en relación a la práctica de la doctoranda como docente investigador, reflexión que permitió generar cambios en la propia practica tanto desde la visión de la investigación como el planteo en el aula en el contexto de la docencia. Este proceso auto-reflexivo facilito el cambio en la práctica de la doctoranda en cuanto a la visión de la interacción de la investigación y la docencia.

En la implementación de las estrategias para el cambio se ha adoptado un posicionamiento interno en colaboración con investigadores internos para buscar el cambio en una organización. Como parte y participe de la UNTDF, se participó activamente tanto en la discusión con investigadores docente de la Universidad, como en los ejercicios de en el aula.

---

<sup>2</sup> *Mainstream* se entiende en este trabajo el pensamiento dominante, cuando se menciona investigación tradicional se hace referencia a la investigación que pretende ser neutral, no transformar el objeto entre otros postulados (que serán abordados más adelante en este trabajo).

## 1.2. Distintas aproximaciones a la IA. El pragmatismo.

Si bien existen distintas aproximaciones y/o escuelas dentro de la Investigación Acción, se describen a continuación los elementos que fueron guía en este trabajo, se toma como principal referente a la escuela del pragmatismo. Uno de los conceptos centrales de dicha escuela es la cogeneración de conocimiento entre los actores que forman parte de un proceso (Coghlan y Brydon-miller 2014; Coghlan y Brannick 2010; McCarthy 1996). Con el objeto de generar un espacio propicio para la cogeneración, Greenwood y Levin (2006) destacan la importancia de crear “arenas para el diálogo”; es decir, tanto la de generar espacios donde exista confianza para el intercambio de ideas y discusión entre los participantes de un proceso, como la capacidad de interpretar los resultados del investigador. En este sentido, (Nowotny et al., 2001) definen *Ágora* como aquel espacio de confianza, de encuentro, ya que “...es el espacio público en el que «la ciencia se encuentra con lo público» y en el que lo público «responde a la ciencia»”(2001:247). Es en estas instancias en que el diálogo se constituye en uno de los elementos esenciales del proceso, y donde ninguna de las partes debe pretender tener un papel más importante que el resto. En los *Ágora* todos deben ser escuchados y tener la posibilidad de expresar sus opiniones y/o ideas. En este sentido el investigador no debe direccionar el proceso.

Johnsen et al 2014 distingue dentro del pragmatismo la “escuela socio-técnica” y la “escuela del diálogo democrático”. Para trabajar en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego en los primeros pasos del proceso de cambio, se tomó de la “escuela socio-técnica” las denominadas “Conferencias de búsquedas” (de la expresión en inglés *search conferences*), donde fue central identificar a los actores claves que puedan conducir el proceso, y a través de las conferencias se pretende encontrar soluciones a corto y mediano plazo, objetivos concretos de cambio. Por otro lado, de “la escuela del diálogo democrático”, basada en la metodología de Gustavsen (1992), se destacó el uso del lenguaje y la reflexión (tanto

colectiva como auto-reflexiva del investigador), en la construcción del diálogo con los actores y la creación de grupos de discusión.

### **1.3. Validación.**

Como criterios de validación de procesos de Investigación Acción, Eikeland 2006, propone tres principios: en primer lugar, la *viabilidad*, en cuanto a la utilidad del resultado por parte de los participantes del proceso; en segundo término, la *credibilidad*, a la que subdividen en dos, en primer lugar, una credibilidad interna, cuando se refieren a aquellas personas que participaron del proceso y hacen referencia a cuánto de lo que expresa el resultado es lo que ellos entienden que pasó; y una credibilidad externa, para aquellos que no participaron del proceso. Si se concibe como creíble el relato del resultado, éste estará vinculado a un proceso de evaluación de los documentos realizados por la comunidad académica en la que se haya presentado. Por último, la *transferibilidad*, - no del proceso, pues cada proceso de IA es único e irrepetible- de lo que puede ser transferido, esto es: los aprendizajes y las conceptualizaciones producto de los procesos.

En el caso de esta tesis para el contrastar la viabilidad y credibilidad del proceso, se realizaron distintas instancia de discusión de los resultados para el caso I y caso II, tanto con los directivos (reuniones individuales) como los participantes del proceso, en presentaciones colectivas (ver apartados 2.4 y 2.5), los resultados de estas charlas se fueron incorporando en el caso de análisis. Para el caso de la UNTDF, al finalizar cada taller o reunión se realizó evaluación individual con los participantes, así como entrevistas con algunos estudiantes para validar el proceso (en el capítulo IX se detalla estos pasos). En cuanto a la transferibilidad partes de las reflexiones de esta tesis fueron presentadas en congreso (por ejemplo, CEISAL

2016<sup>3</sup>) en formato ponencia, así como formato paper (en evaluación al momento de presentar la tesis en Action Reserach Journal).

## **2. El método. Sobre los Objetivos y el Objeto de Estudio**

En este trabajo se establece como objeto de estudio las relaciones que se establecen entre la Universidad y el territorio para la contribución a los procesos de desarrollo territorial; concibiendo las Universidades como instituciones de educación superior en sus roles tradicionales, formación superior e investigación <sup>4</sup>(como misiones conjuntas), entendidas estas dentro del denominado modelo humboldtiano (Vasen 2013).

En este trabajo, la Universidad es entendida como una institución que se vincula con el territorio en una doble relación: incide (a través de la investigación, extensión y la formación), pero también es condicionada por él.

### **2.1. Objetivos.**

Se ha definido como objetivo general de esta tesis la construcción de un marco analítico, a fin de entender el rol de las Universidades en los procesos de Desarrollo Territorial (DT) y, en particular, analizar los aportes y pertinencia, así como las limitaciones de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego en el proceso de desarrollo Territorial de la

---

<sup>3</sup> <http://ceisal2016.usal.es/es/>

<sup>4</sup> Vale destacar que en los capítulos teóricos se trabaja sobre las distintas aproximaciones a la Universidad y sus roles, los cuales en el caso de las Universidades Nacionales de Argentina se entiende según la normativa nacional la formación, investigación y extensión tal como se trabajará en los capítulos correspondientes.

provincia. Entendiendo al desarrollo territorial como proceso social complejo, que incluye la participación de múltiples actores involucrados, quienes deben tener un empoderamiento, lo que conlleva complejidades de gobernanza<sup>5</sup> y liderazgo, entendido que la Universidad tiene para ello un rol relevante.

Los objetivos específicos se listan a continuación:

\*Contrastar, descubrir similitudes, diferencias y rupturas entre la perspectiva europea y la Latinoamericana (haciendo foco en Argentina) en torno al rol de la Universidad en el desarrollo territorial a fin de poder realizar aportes teóricos. Para poder tomar algunas de las bases del modelo analítico.

\*Analizar sobre los marcos analíticos existentes en relación al papel de la Universidad y sus vínculos con el territorio.

\*Analizar casos desde el punto de vista de la formación de actores (“Caso Maestría Rafaela”) y desde la experiencia académica en investigación (“Caso Orkestra/Universidad de Deusto”) para poder completar la construcción de un modelo analítico propio, basado en los elementos identificados en la teoría y en los estudios de casos seleccionados, a fin de analizar la Universidad y el territorio en forma particular, para implementar este modelo en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego.

\*Discutir e implementar el marco analítico a través de una estrategia de Investigación-Acción en Tierra del Fuego, a fin de extraer conclusiones con respecto a la forma en la que la Universidad puede participar en el proceso de desarrollo territorial.

---

<sup>5</sup> El concepto de Gobernanza y su vinculación con el DT se aborda desde distintas perspectivas en los capítulos siguientes.

## **2.2. Preguntas de investigación.**

Blaikie, 2010 entiende que las preguntas de investigación en las problemáticas sociales pueden ser más importantes que las hipótesis, las cuales emergen de las lecturas y la reflexión de las teorías, también se complementan y retroalimentan con el interés y motivaciones del investigador que las plantea. A continuación, se presentan las preguntas de investigación que guiaron este trabajo, siguiendo a Flick, 2007 es de destacar que las mismas fueron reformuladas a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la tesis .

a) ¿Cuáles son las características atribuidas al rol de la Universidad, en tanto actor territorial, que facilitan la apropiación del proceso de desarrollo por parte del territorio? (Se aborda en la PARTE DOS de la tesis, capítulos II, III, IV)

b) ¿Cuáles son las características de Orkestra y UTN-Rafaela que facilitan al territorio la apropiación de su proceso de desarrollo? (Se aborda en la PARTE TRES de la tesis, capítulos V, VI, VIII)

c) ¿Cómo puede la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (como representante del sistema científico tecnológico) llevar adelante la facilitación del proceso de desarrollo territorial para que el territorio se apropie del mismo? (Se aborda en la PARTE CUATRO de la tesis, capítulos VIII, IX)

## **2.3. Elección de los casos y definición del modelo analítico.**

Para la construcción del marco analítico se ha tomado como punto de partida la teoría de desarrollo territorial, partiendo del concepto de Desarrollo Territorial en América Latina para avanzar así hacia los elementos y/o aportes en Argentina y, de ese modo, en cada aportación o cuerpo teórico, buscar los elementos que conceptualicen la Universidad y el territorio. Por otro lado, se han analizado los aportes y modelos existentes en la literatura vinculada con los sistemas regionales de innovación. Esta revisión ha sido suficiente para dar

respuestas a las preguntas de investigación, por lo que se han seleccionado y analizado casos puntuales con la intención de avanzar en la construcción del marco analítico.

La revisión de la literatura y construcción del marco analítico inicial se realiza siguiendo a Maxwell (1996) quien entiende este proceso no como resumen bibliográfico, sino como una construcción propia a partir de la lectura y diálogo de trabajos realizados por otros autores en el tema.

A tal fin, y dado que uno de los *gap* que motivaron esta tesis fue la falta de literatura que responda al cómo la Universidad en tanto actor territorial facilita el proceso (dicho *gap* se ha constatado en la revisión de la literatura), se han seleccionado dos casos para poder extraer los elementos desde la práctica.

Al momento de plantear una determinada problemática social, diversos autores (Denzin, Norman, y Yvonna 2013, Thomas 2010) entienden el estudio de casos como una estrategia que permite encontrar las claves del fenómeno social que se estudia. Stake (1999) entiende la importancia de comprender la complejidad de los procesos sociales y, gracias a esta comprensión, se logra encontrar y/o establecer las relaciones explicativas concibiendo múltiples realidades. Dada la definición del problema de investigación, la selección de los casos y el estudio de los mismos en este trabajo pretendió analizar y comprenderlos desde dichos fenómenos sociales.

Se han dividido los casos en dos etapas: La primera, como exploratorios para encontrar elementos para el marco analítico, un segundo caso donde se buscó a través de la acción testar dicho marco. Así, en la primera etapa, se seleccionaron dos casos de estudio “Estudio de Caso I Orkestra/estudio de caso II Maestría Rafaela”, casos que serán explorados a fin de hacer emerger los elementos que permitan completar el modelo teórico.

Schwartz-Shea (2013) resaltan que los procesos de investigación no son lineales, en particular para los procesos sociales donde no se puede determinar el comienzo y el fin, de esta forma entienden a la investigación como interpretativa, se pretendió en cada etapa de este trabajo entenderlo como no lineal, desde los casos volver a la teoría y viceversa, aplicando las herramientas de análisis que se explican en este trabajo, así como la interpretación de lo observado en momento.

En términos de Blaike (2010), el análisis de casos exploratorios permite describir y entender fenómenos sociales desde las/los actores sociales. Este tipo de estrategia de investigación está vinculada a planteos constructivistas, pues el actor social y la interpretación de aquella cobran un rol protagónico en el entendimiento del fenómeno social:

“La estrategia de investigación interpretativa (de un fenómeno social) involucra construir teoría que se deriva del lenguaje de los actores sociales, pensamientos en el contexto de las actividades diarias. Dicha investigación comienza describiendo las actividades y reflexiones derivando de ello categorías y conceptos que permiten entender o explicar el problema” (Blaike 2010: 89 texto original en inglés)

Esta estrategia definida por Blaike se aplicó en el entendimiento de los casos, a través de la observación y del relato de los actores en cada uno.

De los casos I y II, y del marco teórico, se han extraído elementos con los que se han llevado a cabo la construcción de un marco analítico con el objetivo de iniciar el proceso de cambio en el caso III de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego. De esta manera, se ha pretendido conectar modelos preexistentes desde la teoría -con casos explicativos como configuración de hechos- y desde el análisis propio con el objeto de construir un nuevo modelo.

En cuanto a la selección de los casos, en la literatura se encuentran distintos criterios para la selección y justificación de dicho recorte. Entre los criterios encontrados, hay uno que

afirma que los casos posean un contenido suficiente como para ser representativos de otros casos (Stake 1999; Yin 2009; Guba y Lincoln 1994). Adicional a lo anterior, se considera importante tener en cuenta el tiempo necesario para realizar el trabajo de campo (distancias, disponibilidad del investigador y de las personas involucradas en el caso), así como también las posibilidades de acceso a la información y a los actores involucrados.

La selección del “Orkestra- Instituto Vasco de Competitividad ” (Orkestra/Caso I), se encuentra vinculada con el propósito de entender los procesos de generación de conocimiento desde la investigación en los territorios con los actores, a tal fin se realizó una estancia (septiembre de 2014- Julio de 2016), donde se formó parte de la organización a fin de entender y analizar el caso, las rutinas de la institución así como permito tener acceso al conocimiento, la forma de abordar los problemas, las lógicas de la organización.

Se ha seleccionado el segundo caso, la “Maestría en Desarrollo Territorial de la Universidad Tecnológica Nacional de la ciudad de Rafaela” (Maestría Rafaela/Caso II), con la intención de estudiar la formación de actores que operen en el territorio, en primer lugar, y, en segundo lugar, ponderando el efecto que el proceso genera en el territorio. A raíz del trabajo realizado en la maestría se crea también el “Instituto de Investigaciones Tecnológicas y Sociales para el Desarrollo Territorial”, que forma parte del caso.

Se ha reflexionado sobre estos casos, con la intención de obtener información empírica, a fin de comprender el objeto de estudio de esta investigación, y al mismo tiempo, que favorezcan el diseño de un modelo analítico para el análisis de caso de la UNTDF; a fin de enriquecer, aportar ideas y experiencias a la Universidad en Tierra del Fuego.

En el caso de Orkestra, su experiencia de la Investigación Acción como estrategia de transformación del territorio ha sido considerada, en esta tesis, relevante desde el punto de vista de la forma de vincular la investigación con los actores. Si bien desde los marcos

teóricos se describe la importancia de involucrar y trabajar con los actores del territorio (tanto de ámbito público como del ámbito privado) a fin de encontrar una estrategia común en el diseño y la implementación de las medidas, queda aún un área de vacancia desde la teoría que explique cómo pueden llevarse adelante dichos procesos. La concepción de pensar el desarrollo territorial “*desde los actores, para los actores y con los actores*” no puede llevarse adelante o implementarse si las decisiones o los diseños se realizan desde un laboratorio académico sin acercarse a los actores, y sin que éstos sean considerados como parte. En este caso, se ha realizado el estudio del Instituto en relación al modelo de gestión y en particular a las líneas de investigación donde se llevan adelante proyectos que involucran procesos de reflexión-acción con los actores, entendiendo a los investigadores como parte de los proyectos que actúan en el territorio.

En el caso Rafaela, se analizó la Maestría en Desarrollo Territorial, desde la perspectiva de la capacitación de agentes para el desarrollo. La maestría lleva más de cinco años en funcionamiento formando estudiantes de Argentina y de América Latina en un territorio que es entendido como caso exitoso en términos de desarrollo territorial. Asimismo, la creación del instituto ha mostrado alguna reflexión acerca del nexo formación/investigación.

La selección de los casos (Orkestra y Rafaela) se realizó entendiendo la posibilidad de extraer aprendizajes y reflexiones como casos de estudio vinculados al territorio. Es importante destacar la formación de actores para el desarrollo territorial (como generación de capacidades) dictada por un plantel docente reconocido y con amplia experiencia en casos prácticos, así como contar con un director y un comité académico con experiencia en la reflexión del “Caso de Rafaela”. En este sentido, la experiencia resulta enriquecedora a la hora de pensar los diseños, contenidos y prácticas de la maestría. Además, los investigadores

de ambos casos están vinculados en diversos proyectos y en procesos de reflexiones, hecho que enriquece aún más el análisis de los casos.

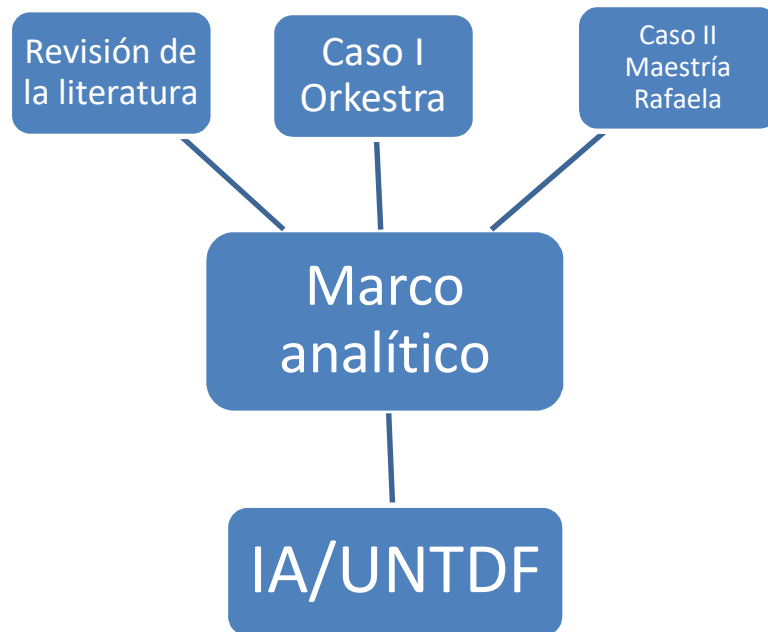
En el diseño del estudio de ambos casos, se han seguido los lineamientos planteados por Yin (2009) en los que se detalla que es necesario confeccionar un protocolo como paso previo a la concreción de las entrevistas. Allí se debe incluir un diseño de preguntas de investigación, la definición de la unidad de análisis y los métodos de recolección de datos. Para la generación del caso Orkestra y también para el caso Rafaela, se han utilizado distintas fuentes: la observación (con registros a través del diario de tesis), revisión y recolección de documentación existentes (se anexa en la Tabla 12 información consultada y analizada en cada caso), la realización de entrevistas en profundidad se construyen las claves del caso. Acorde a lo desarrollado por Anderson y Herr (2007), la utilización y análisis de información de distintas fuentes es una forma de triangulación.

Así, el marco analítico ha sido construido en base a la revisión bibliográfica y el estado del arte, por un lado, y de los elementos surgidos de los estudios de caso previo.

En la última etapa, el trabajo desde la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF), se realizó un trabajo de sensibilización previo realizado con los equipos docentes de uno de los institutos de la UNTDF, la experiencia de aplicación en dos materias de grados, así como los talleres realizados en Ushuaia. A lo largo de todo el proceso de doctorado y pensando en UNTDF se registraron los cambios en la doctoranda, que si bien se incluyen en el caso de UNTDF comienza en el momento de pensar la tesis (y continua más allá de la culminación de la misma).

A continuación, se representa en Esquema 1 esquema de investigación planteado:

## Esquema 1 *Proceso de tesis*



Fuente: Elaboración Propia.

El elemento que ha direccionado el proceso de los casos, y siguiendo Schwartz-Shea y Yanow (2013), ha sido la importancia de la observación directa del investigador a la hora de extraer elementos de los casos y, en particular, la observación relacionada al estudio de casos de instituciones en el que se debe hacer explícito el rol del investigador, tanto con las personas con las que habrá de interactuar, como sobre la manera en que se llevará adelante esa observación directa. Los autores entienden esta forma de generación de información como pertinente cuando se trata de teorizar o extraer elementos del análisis del día a día de las personas dentro de una institución, en la que el investigador tiene la posibilidad de co-generar conocimientos con los actores y no de forma aislada. De la misma forma, Stake (1999) destaca en el análisis de casos, y como parte del método cualitativo, la experiencia y la observación del investigador. Así lo explica:

“Además de la experiencia del hábito de la observación y la reflexión, la del investigador cualitativo es la experiencia de saber lo que conduce a una comprensión

significativa, de reconocer las buenas fuentes de datos, y la de comprobar, de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones. Exige sensibilidad y escepticismo” (1999:51).

Herr y Anderson, 2005 entienden la importancia del registro y seguimiento de toda la información que se genera en torno a los estudios de casos, es decir, la forma de sistematización la información. En el caso Orkestra, se ha participado activamente en la vida del instituto desde septiembre de 2014 hasta julio de 2016, así como en distintos proyectos de la organización. En el caso Rafaela se participó en clases durante el mes de septiembre de 2015, en reuniones del instituto, en el mes de julio de 2016.

En ambos casos, y entendiendo la importancia de la conformidad de los actores (Stake 1999), las autoridades de ambas instituciones explicitan el rol de la participación del investigador y la importancia de la interacción y la observación. Esta observación se registró a lo largo de la tesis en el denominado “Diario de Tesis” donde se pretendió sistematizar y registrar estas observaciones, en dicho diario se tomó registro de las observaciones realizadas en el tiempo que se participó en cada organización, no solo desde la vida cotidiana de la organización sino también de las distintas actividades (reuniones, vida social) buscando la trazabilidad y el registro concreto de la observación participante (Se anexa en la Ilustración 14).

Se utilizó la técnica descriptiva (Biddle y Locke, 2007; Hammond y Wellington 2013), es decir, la narrativa histórica del caso, con el objetivo de lograr una contribución teórica a partir de describir y contar los casos como una historia. Los autores mencionados destacan la importancia de esta técnica para las investigaciones basadas en metodología cualitativa, cuando el investigador ha tenido compromiso y participación en el trabajo de campo, en este sentido en el caso Orkestra durante el tiempo de estancia detallado anteriormente se ha participado en la vida cotidiana de la organización en el desarrollo y

escritura del Informe de Competitividad 2015<sup>6</sup>, se participó activamente en el proceso de Compromiso con el Territorio (proceso que se describe en el capítulo V) y otras actividades de la institución. Para el caso Maestría Rafaela, se realizaron estancias cortas donde se participó de clases (de la Cohorte 2015-2016) y distintas reuniones del instituto Praxis con actores del territorio (se describe en el capítulo VI).

Se describe a continuación los protocolos de los casos.

#### **2.4. Protocolo caso uno: “Orkestra y el vínculo con el territorio. La investigación transformadora y los aportes des de la Investigación Acción”.**

Se presenta a continuación el protocolo del caso Orkestra.

- 1) Unidad de análisis. Orkestra. Instituto Vasco de competitividad
- 2) Recolección de datos.
  - a. Se han realizado treinta entrevistas en profundidad con el objetivo de recuperar y sistematizar las experiencias de las personas identificadas como informantes. En dichas entrevistas el investigador ha tenido un rol activo en la búsqueda de la recuperación de los datos relevantes (Sautu 2003). Veintidós entrevistas a personas que trabajan -al momento de realizar esta investigación- activamente en Orkestra (las mismas se realizaron entre diciembre de 2014 y junio de 2015, se detalla en el anexo en la **Tabla 11** la codificación y fecha de las mismas). Se presenta en la Tabla 1 las preguntas que han guiado las entrevistas. Se realizaron dos entrevistas a agentes externos que colaboran o se vinculan con el instituto. Se

---

<sup>6</sup> <http://www.orkestra.deusto.es/competitividadcapv/imgs/informes/2015-orkestra-competitividadCAPV-cuaderno4.pdf>

adjunta en Anexo listado codificado y fechas de las entrevistas. En las entrevistas se contrasto también lo analizado y recopilado en la observación.

- b. Análisis de memorias, informes de competitividad y publicaciones académicas (se detalla en el Anexo en Tabla 12).
  - c. Observación directa. Registro diario de memorias de tesis en diarios de tesis.
  - d. Análisis del contenido lexical de las entrevistas
- 3) Método de análisis de la información generada:
- a. Interpretación de las entrevistas
  - b. Análisis de contenido de las entrevistas, memorias e informes de competitividad con el método Alceste (ver apartado 2.6)
- 4) Posición del investigador: Externo en colaboración con actores internos a la organización, es decir la doctoranda no forma parte de la organización, pero participa activamente durante un tiempo en actividades y en interacción con los actores internos.

Tabla Metodológica. El diseño de la tabla metodológica tiene por objeto identificar las preguntas claves de las entrevistas<sup>7</sup>, que son fundamentales para la estrategia, entender e incorporar el punto de vista de los actores involucrados en el proceso.

**Tabla 1** *Entrevistas Orkestra*

<b>Tema</b>	<b>Dimensión</b>	<b>categoría</b>	<b>Pregunta</b>
	Trayectoria personal	Trayectoria	¿Cómo fue su trayectoria profesional previa a la incorporación al instituto? ¿En caso de ser

---

<sup>7</sup> En ambos casos se utiliza la misma tabla metodológica adaptada al caso, es decir, una enfocada al interés desde la investigación y otra enfocada al interés desde la formación.

<b>Investigación y territorio.</b>			investigador, qué tipo de trayectoria imaginaba?
	Visión del territorio desde la investigación	Tipo de proyecto	¿En qué tipo de proyectos trabajó o se encuentra trabajando? ¿Interactúa con actores que no son parte de la organización?
		<i>Stake Holder</i>	¿Cómo se incorpora la voz de los actores en esos proyectos? ¿Cómo se definen los actores del territorio con los que se trabaja?
		Metodologías	¿Cómo es la definición de la metodología del proyecto? ¿Qué posibilidades tiene de participar en esa definición? ¿Cómo se comparte con los actores los resultados de la investigación?
	Forma de organización	Modelo de Gestión	¿Cómo era la organización al momento de su incorporación al instituto? ¿Cómo vivió los cambios con la gestión de María José Aranguren?
Modelo de evaluación		¿Cómo es la evaluación anual? ¿Cómo se compatibiliza la gestión	

			por proyecto y la evaluación de los investigadores?
		Objetivos	¿Cómo es el equilibrio entre las tres I (Investigación- Interacción - Instrucción)? ¿Usted tiene componentes de las tres en su día a día?

Fuente: Elaboración Propia.

El día 17 de mayo de 2016 se ha realizado una presentación con los avances de los casos y las claves de la sistematización en el instituto en San Sebastián, al que asistieron diez personas -los comentarios fueron incorporados en la descripción del caso-. De la misma forma, a lo largo del proceso se ha validado el caso en distintas instancias de reunión con la dirección del instituto.

## **2.5. Protocolo Caso Dos: Maestría en Desarrollo territorial- Universidad Tecnológica Nacional Argentina Ciudad de Rafaela. Claves Formación y desarrollo.**

Se presenta el diseño del estudio de caso Maestría Rafaela.

1. Unidad de análisis. Maestría Rafaela – UTN Regional Rafaela.
2. Recolección de datos.
  - a. Se han realizado veintitrés entrevistas en profundidad con el objetivo de recuperar y sistematizar las experiencias de las personas identificadas como informantes. En dichas entrevistas el investigador ha tenido un rol activo en la búsqueda de la recuperación de los datos relevantes (Sautu 2003). Se ha seleccionado un grupo de personas que realizaron la maestría en cohortes previas, otro grupo de entrevistados que al momento de realizar esta investigación se encontraban

realizando la maestría, así como también a docentes de distintas materias y el equipo coordinador (En anexo se presenta en Tabla 11 el listado de entrevistas y las fecha de realización de las mismas) Se presentan en la Tabla 2 las preguntas realizadas en cada entrevista. Se adjunta en Anexo listado codificado y fechas de las entrevistas

- b. Análisis documental:memorias de las cohortes, evaluaciones participativas realizadas en clases, tesis presentadas (se presenta detalle del mismo en el anexo en Tabla 12).
  - c. Observación directa. Registro diario de memorias de tesis en diarios de tesis.
3. Método de análisis de la información generada:
- a. Interpretación de las entrevistas
  - b. Análisis de contenido de las entrevistas con el método Alceste (ver apartado 2.6)

**Tabla 2** *Caso Maestría*

<b>Tema</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Pregunta</b>
<b>Formación y territorio.</b>	Trayectoria personal	Motivación personal	¿Cómo fue su trayectoria profesional previa a la decisión de realizar la Maestría? ¿Qué lo llevo a tomar la decisión de realizar la Maestría?
	Visión del territorio desde la formación	Espacio áulico	¿Cómo se da la dinámica dentro del aula? ¿Qué factor distintivo encuentra en el espacio áulico respecto a otro tipo de formaciones a las que ha asistido? ¿Cómo se

			vinculan los contenidos con las teorías de Desarrollo Territorial?
		Trabajo Teórico /practico	¿Cómo se vincula el territorio con lo aprendido en clase y el concepto de DT? ¿Cómo es la carga de trabajo fuera del aula y las formas de evaluación?
		Vinculaciones	¿Cómo es el vínculo con los compañeros? ¿Cómo es el vínculo con los docentes? ¿Y con otros actores del territorio?
	Investigación desde la enseñanza	Gestión de tesis	¿Cómo es la selección de los temas de tesis? ¿Cómo se vinculan desde el planteo con el territorio y el DT?

Fuente: Elaboración Propia.

Los días 18 y 19 de julio de 2016 se realizaron reuniones en Rafaela con los entrevistados a fin de presentar los resultados.

## 2.6. Análisis de textual de contenido.

Con el fin de análisis de contenido de las entrevistas realizadas (para el caso Orkestra y el caso Rafaela) se ha utilizado el denominado método Reinert (1997), que pretende encontrar palabras claves en el contexto del discurso, teniendo en cuenta sus co-ocurrencias y el uso que los actores hacen de ellas.

Este método es aplicado a través del programa Iramuteq (software libre desarrollado por la Universidad de Toulouse). A través del cual se puede realizar un análisis estadístico

textual del discurso, que apunta a revelar las estructuras semánticas de un texto o conjunto de textos (al cual se denomina *corpus* en el análisis) a través de la distribución de las palabras. A tal fin, el programa, de manera automática, divide el texto en segmentos y construye clases de discursos, de acuerdo con la jerarquía descendentes de las palabras en la posición del texto, con el objeto de obtener sus estructuras más significativas (Cros y Vaniscotte, 2012). Para alcanzar esas estructuras más significativas busca los tipos de clases de palabras donde cada clase representa una temática propuesta por el interlocutor que formula el mensaje. Para tal fin, la estadística, determina la proximidad entre las palabras, la concordancia y sus varianzas (Escalante Gómez, 2009). Es decir, el análisis determina la distancia entre las palabras que más se repiten.

Para llevarlo a cabo, el programa define mundos lexicales del discurso -como un conjunto de palabras principales que se determinan por la repetición-. La función del software es encontrar, a través de la secuencia y la posición de la palabra en la oración, la co-ocurrencia de la palabra en dicho sintagma. De este modo, se distinguen palabras plenas (útiles) y palabras vacías (se dejan de lado, por ejemplo, los artículos por considerarlos palabras vacías). Así se selecciona un segmento del texto que puede ser definido por una secuencia de largo comparable de palabras plenas (Alba 2004)

Luego, el programa diseña una matriz de palabras plenas de los segmentos de textos, si en el segmento seleccionado se encuentran o se hallan las palabras plenas, pasa a conformar una clase de palabras. Así se reagrupan los segmentos en clases, a partir de un conjunto de formas plenas que son cercanas y elabora la clasificación descendente jerárquica (CDH) a través de un ordenamiento que va desde las palabras que más aparecen a las que menos aparecen. A cada forma le asigna un Chi cuadrado ( $\chi^2$ ) de asociación a la clase, a partir de esta ordenación determina  $\chi^2$ . Este valor indica la debilidad o no de la palabra,

este resultado divide en dos las clases de palabras. Con esas divisiones se va construyendo el dendograma, en un primer paso, separa en dos extremos las palabras y las va repitiendo y separando nuevamente cada valor en dos, hasta la obtención de un número fijo de clases. Estas clases representan un perfil lexical común, y forman los mundos lexicales. Cada clase entonces presenta un mundo lexical.

Estos mundos lexicales resultan reveladores de las representaciones sociales porque están constituidos por un conjunto de representaciones individuales ancladas en un contexto cultural determinado. A partir de un tratamiento estrictamente automático, el programa busca hacer emerger la estructura del discurso a partir de perfiles de repetición en enunciados simples (Locher 2015).

En los dos casos de análisis de esta tesis, se utiliza la segmentación por defecto del programa (cuarenta unidades contenidas en cada segmento) y se realiza la operación denominada lematización (quita el género, el número y la conjugación a las palabras). El software clasifica las palabras en activas (relevantes para el contenido) y suplementarias. En la Tabla 3 se sintetiza la estadística principal de los corpus de cada caso. Es importante destacar que en cada uno de los casos se han analizado en forma separada los corpus: en el capítulo V se presentan los resultados del corpus Orkestra y en el capítulo VI el análisis del corpus Rafaela.

**Tabla 3** *Estadística de los corpus*

	<b>Caso Orkestra</b>	<b>Caso Rafaela</b>
<b>Número de textos. (cantidad de entrevistas)</b>	18	19
<b>Números de segmentos de texto</b>	608	1049

<b>Segmentos clasificados</b>	537	855
<b>Número de ocurrencias (cantidad de palabras)</b>	21800	37554
<b>Número de formas (palabras distintas entre sí o que no se repiten)</b>	1842	2824
<b>Número de hápax (palabras que aparecen una sola vez)</b>	884	1386
<b>Media de ocurrencia por texto</b>	1211.11	1976.5

Fuente: Elaboración Propia

Luego de la revisión bibliográfica y de las conclusiones de estos dos estudios de casos, se redefinió el marco analítico para el discutir el caso de la Universidad de Tierra del Fuego, institución nueva, que como tal genera una oportunidad de cambio en el territorio (Karlsen et al 2012).

## **2.7. El caso Universidad Nacional de Tierra del Fuego.**

A continuación, se detalla los pasos realizados para comenzar el proceso de cambio en la UNTDF, que se vincula a los principios metodológicos previamente presentados como Investigación Acción.

1. Conformación de grupo participantes del proceso de cambio. Universidad Nacional de Tierra del Fuego. Grupo de docentes IDEI / Dos materias de Grado.
2. Recolección de datos.
  - a. Contextualización del caso. Análisis de antecedentes y formación de la institución.

- b. Recopilación y análisis de la información legislativa de la formación de la institución (se detallan en Anexo). Diarios de tesis (se anexa en Ilustración 14 copia de un ingreso de un diario).
- c. Realización de entrevistas abiertas (14 entrevistas), presentaciones y discusiones en reuniones abiertas (se adjunta en anexo listados codificados y fechas).
- d. Desarrollo de talleres, IA. Realización de Talleres (dos en 2016 y con agenda de talleres 2017 post trabajo de tesis).
- e. Rediseño de los programas y trabajo en el aula como laboratorio de Investigación Acción en dos asignaturas (Desarrollo Territorial y Seminario de problemática fueguina) segundo semestre de 2016.

Desde el comienzo del planteo del caso de Tierra del Fuego, se pensó en cómo generar un cambio en la comunidad académica de la UNTDF, comenzando por los docentes investigadores que permita la facilitación del proceso de desarrollo territorial, viendo y entendiendo las particularidades territoriales. Esto implicó un cambio y una fuerte reflexión de esta doctoranda que implicó un cambio en la propia trayectoria profesional, llevando a cambios en cuanto a planteos de investigación, así como la visión de la docencia.

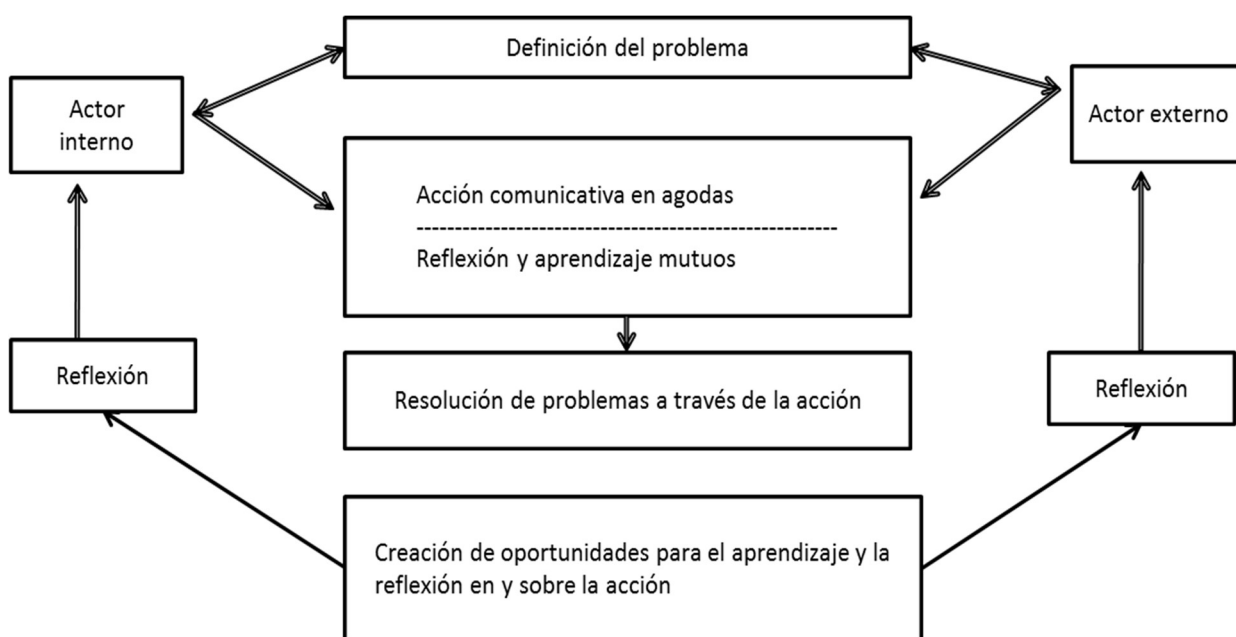
En este contexto el caso de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego se divide en dos partes. La primera parte consiste en un proceso reflexivo en primera persona (Marshall 2004), que implica reflexionar sobre la propia práctica, es decir el cambio del investigador, en términos personales, que se dieron al comenzar a discutir el planteo de esta tesis. Como se muestra en la reflexión de ese proceso (se describe en el capítulo VIII), desde el momento en que la UNTDF decide apoyarlo, al detectar una necesidad del territorio se pensó en la estrategia de cambio y a lo largo del cambio en primera persona se decidió realizar un planteo constructivista (entendiendo la no neutralidad del investigador), se producen una serie de

cambios, como resultado de las discusiones epistemológicas (que fueron las discusiones que permitieron el cambio en primera persona). Se incluyen como parte del caso de la UNTDF, pues se entiende que los cambios en términos personales son necesarios para poder promover o colaborar en los cambios colectivos, en el contexto de Investigación Acción en primera persona, vale destacar que este aprendizaje y reflexión emerge del propio proceso de tesis y no estaba planificado o pensado al momento de plantear el proyecto de tesis.

A fin de construir el relato, tanto en los talleres como en el aula, se siguió el modelo co-generativo, que propicia la construcción de conocimiento colectivo entre los participantes, se utiliza el propuesto por Greenwood y Levin (2007).

En este modelo, los autores proponen una primera instancia de construcción de preguntas de investigación y planteo del problema (en el caso de esta tesis, esta construcción está vinculada a la revisión de la teoría y el análisis de los casos I y II), y una segunda instancia, en la que se promueve la búsqueda de acciones en forma colectiva, así como el fomento de los procesos de cambio. Se presenta en la Ilustración 1 el esquema propuesto por los autores y que es aplicado en esta tesis. En el centro de la ilustración, las Ágoras son los espacios que se han definido en este trabajo como espacios de confianza, y dadas las actividades que plantean los facilitadores, expresan sus opiniones y puntos de vista. En este trabajo, el Ágora está representado por las conferencias de búsqueda en el caso de los talleres y el espacio áulico en las clases.

### Ilustración 1 *Modelo Cogenerativo*



Fuente: Greenwood y Levin 2007 (texto original en inglés)

El diseño de los talleres participativos en Tierra del Fuego ha sido guiado por los principios de la escuela del pragmatismo de IA, respetando la importancia del diálogo democrático propuesto por Gustavsen (1992), y apelando a las conferencias de búsquedas propuestas por Greenwood y Levin (2007). Estas conferencias han sido consideradas como un punto de partida para los cambios en la UNTDF; vale decir que ese proceso de cambio tendrá continuidad más allá de la presente tesis doctoral.

El objetivo de las conferencias fue realizar una planificación colectiva con participantes que expresaron la voluntad de cambio (en cuanto a la visión territorial), en la que participaron entre diez y veinte personas, el criterio de selección de este grupo ha sido realizado en forma conjunta con el director del instituto.

En el caso de esta tesis, la identificación de temas a trabajar en la conferencia fue realizada en forma previa a los talleres, con el desarrollo del marco analítico pertinente que permitió realizar el planteamiento para comenzar el debate. Entendiendo que cada una de

estas conferencias o reuniones de búsqueda generan una arena de diálogo “Ágora”, y que ese espacio de confianza y de construcción colectiva se puede sostener más allá de los talleres.

Greenwood y Levin (2007) detallan los elementos que se deben incluir en la conferencia: La creación de una historia compartida, en la que los participantes expresen su opinión; la creación de una visión compartida sobre el futuro, en la que los participantes imaginen cómo sería el futuro si nada fuese hecho y puedan identificar planes de acción y de generación de una creación colectiva de prioridades de temas; la generación de acciones concretas de cambio, a fin de alcanzar los planes de acción antes mencionados.

En el caso de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego se ha invitado a participar en las primeras charlas de sensibilización (septiembre de 2015) al colectivo de docentes investigadores del Instituto de Desarrollo Económico e Innovación y a un grupo de estudiantes avanzados. En forma adicional, para junio de 2016, se seleccionó un grupo de veinte docentes investigadores para participar de las conferencias, este grupo se seleccionó entendiendo la importancia de comenzar con un equipo pequeño, teniendo en común experiencia de trabajo en el territorio con actores (sea desde proyectos o bien desde la gestión pública) que mostraron en la primera sensibilización interés en participar reflexiones en torno al rol de la Universidad en el desarrollo. Vale destacar que los participantes de este grupo participan activamente en proyectos de investigación de la Universidad que se vinculan con el territorio.

Las conferencias comienzan con una plenaria, para la generación de una historia compartida. El objetivo de la creación de la historia compartida reside en el hecho de que los asistentes o los participantes comprendan los puntos de vistas del resto de los participantes y que cada uno entienda que tiene una historia dentro del proceso. Esta historia puede ponerse de manifiesto dibujando, o bien escribiendo. Esto se trabajó como se desarrolla más adelante

en el primer taller. En la identificación del plan de acción, no se permite la crítica de ideas de los otros participantes. El rol del facilitador consiste en propiciar y mantener abierto el diálogo.

Los talleres se realizaron con un grupo de docentes durante el segundo semestre de 2016 (septiembre y diciembre). Luego de la sensibilización y de una serie de entrevistas individuales, fue seleccionado un grupo de docentes investigadores del IDEI que, o bien compartía las problemáticas plateadas en esta tesis o bien mostró interés en discutir las. Fueron invitadas, además, veinticinco personas dentro de las que se incluyó al director del instituto.

En un Primer taller,<sup>8</sup> con la participación de diez<sup>9</sup> docentes (también contó con la participación de los directores de tesis y dos observadores de otras Universidades), se presentó y reflexiones sobre el esquema analítico a fin de poder crear la visión común.

En base a la presentación, y en vistas al trabajo en grupo, se plantean dos preguntas para facilitar la discusión grupal:

*¿Qué reflexiones generan los planteamientos (marco analítico) anteriores pensando la relación Universidad-territorio desde UNTDF?*

*En la co-construcción de capacidades el IDEI como instrumento de cambio: ¿Cuáles son los retos que enfrentamos?*

---

<sup>8</sup> Fecha de realización 26/09/2016

<sup>9</sup> (Participantes: Juan García, Rodrigo Kataishi, Francisco Gatto, Judith Valle, Katerina Carmona, Noelia Lobo, Alejandra de los Santos, Adriana Vetrone, Julian Kelly, Estudiante Alumno Inés Santana Invitados: Pablo Costamagna, Miren Larrea, Laura Lencioni, Mauricio Minaridi).

*Luego de estas preguntas y reflexión se preguntó respecto de la continuidad:*

1. *Seguir con este grupo*
2. *Seguir con este grupo y ampliarlo*
3. *Trabajar con otro grupo*
4. *Otras*

Estas preguntas fueron trabajadas en equipo y se discutieron en forma plenaria. Allí se presentaron retos, reflexiones y la necesidad de seguir trabajando en el grupo algunas de estas cuestiones, como la necesidad de fortalecer el grupo invitando a sumarse a otros miembros de la comunidad académica.

El segundo taller se realizó el día 7 de diciembre de 2016 y participaron diez miembros del equipo.

Primera actividad: “El estudiante de hoy, actor del mañana”. Actividad vinculada al esquema analítico que invita a reflexionar sobre la visión que tenemos de los estudiantes así como la oportunidad de generar visión común con los estudiantes hoy (que el día de mañana pueden ser los actores políticos o representantes de las empresas)

Se propone la dinámica de pensar en grupo: ¿cómo vemos al estudiante en el aula y qué reflexiones genera? Esta dinámica pretende reflexionar sobre la práctica que tenemos en el aula, la forma de enseñar y como invitamos a los estudiantes a reflexionar.

Por otro lado, parte del trabajo empírico de la tesis se realizó en el aula como laboratorio de Investigación Acción. Ello responde a que parte del rol de la Universidad en la facilitación del DT, según el modelo analítico propuesto, tiene lugar a través de la docencia y el aula es el principal espacio de diálogo entre docentes y estudiantes a la hora de desarrollar este rol.

El trabajo en el aula se inspiró en el trabajo de Paulo Freire (1970) “Pedagógica del oprimido” donde se aboga por romper con la educación bancaria, es decir, el docente sabio entrega el conocimiento a los estudiantes (no sabios) y estos lo absorben “*En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten*” (1970:51). Frente a esto, el autor propone esquemas de acción y reflexión en la educación que permitan generar elementos para lograr transformar la realidad desde la educación.

La selección de materias y la formulación de los programas se consideraron experimentos (productos de los aprendizajes de esta tesis), y estuvieron vinculados a aquellas que tuvieran en sus contenidos elementos territoriales donde esta doctoranda participara en los equipos responsables docentes. El diseño de las actividades y el vínculo con los estudiantes se inspiró en los principios de la IA, generando confianza con los estudiantes, libertad para que se expresen, buscando la motivación y el reconocimiento de la importancia de la voz de los estudiantes.

Así se seleccionó la materia “Desarrollo Territorial”, materia optativa del cuarto año de la Licenciatura en Economía y un seminario obligatorio de todas las carreras de la Universidad “Seminario de Problemática Fueguina”.

Siguiendo los principios de la IA, participación y diálogo, fueron presentados en cada clase elementos teóricos y problemas del territorio, entendido el aula como *Ágora*, se buscó lograr con los estudiantes una elaboración, experimentación, evaluación y redefinición de las propuestas de cada tema (Miguel 2000) generando intersubjetividad. El docente analizó el problema desde su perspectiva, los estudiantes desde la propia y el aula se convirtió en un espacio de diálogo (Anderson y Herr 2007), de confianza, de construcción de intersubjetividad. El vínculo de la teoría con la práctica en cada tema, poniendo en valor la

experiencia de los estudiantes en el territorio, así como el trabajo con cada grupo para generar experiencias con los actores del territorio.

Estos espacios en primera instancia están limitados a un grupo de docentes y estudiantes de la comunidad de la UNTDF y, los aprendizajes, enmarcados en el concepto de “aprendizaje organizacional” propuesto por Eikeland (2002), y que son el resultado de la reflexión y el ensayo de soluciones que se dan dentro de una organización sobre su propia práctica. Solo hacer no es suficiente. Las capacidades de una organización se potencian se reflexiona sobre su propia práctica.

La metodología de la Investigación Acción ha permitido generar conocimiento en el marco de la parte empírica de esta tesis a través de la facilitación, por parte de la doctoranda, de los procesos de cambio. Por ello el proceso descrito se ha planteado como un caso más de la tesis.



## **PARTE DOS: Revisión de la literatura. DT y SRI**

En esta parte del trabajo, en primer lugar, se realiza un recorrido del concepto de Desarrollo Territorial en América Latina para profundizar la construcción del concepto en Argentina, en la que se indaga y puntualiza la conceptualización de la Universidad en cada uno de los aportes. Luego, se realiza un recorrido de la construcción del concepto desde los Sistemas Regionales de Innovación destacando el rol de la Universidad en dicho cuerpo teórico. Sobre el final se realiza una comparación, encuentro de similitudes y ruptura entre ambos cuerpos teóricos, así como se extraen los primeros elementos de un marco analítico.



## **II. La Construcción Del Concepto de Desarrollo Territorial en AL y la Conceptualización de la Universidad**

Este capítulo pretende conceptualizar el concepto de Desarrollo Territorial que se construye en América Latina, para luego indagar sobre la aplicación que de dicho concepto se hace en la Argentina. La construcción del concepto será clave para entender los componentes y los elementos que en la región se consideran fundamentales para abordar de manera acabada el DT. El concepto de DT permite dar marco al tema central de la tesis, así se indagan los aportes de esta aproximación, el rol y la conceptualización de la Universidad, en el análisis de DT se busca o pretende encontrar elementos que permitan analizar el rol territorial de la Universidad.

De esta manera, en la primera parte del capítulo se pretende encontrar el estado del arte y cómo se vincula en este cuerpo teórico la Universidad. Se presentarán los aportes desde la corriente teórica de la que forman parte y luego serán ordenados en relación a la conceptualización de la Universidad.

Para complementar lo anterior, en la segunda parte del capítulo, se trabajará la vinculación industria-Universidad desde la perspectiva argentina, que se describe en forma separada al DT. Ambos elementos no se tratan de manera conjunta, pues no comparten la misma génesis. Para llevar a cabo dicha tarea, se conceptualiza a la Universidad y su relación con la industria; pero no la estrecha relación que mantiene con el DT, tal como se mostrará.

Sobre la última parte del capítulo se incorpora la discusión de relevancia y pertinencia de la Universidad al desarrollo territorial, así como también la autonomía y libertad de cátedra, si bien ambas cuestiones no están exclusivamente ligadas a la teorización del

desarrollo territorial, en este trabajo se consideran relevantes pues son elementos que aportan al desarrollo y a la construcción del marco analítico.

## **1. Sobre el Desarrollo Territorial y la Universidad**

Este apartado tiene un doble objetivo: por un lado, presentar las principales bases teóricas en torno al concepto de Desarrollo Territorial (DT) latinoamericanas, aproximaciones que han sido realizadas al concepto e influencias que enriquecieron la discusión. Por otro lado, se intentará rastrear la conceptualización de la Universidad en el territorio, tenga o no esa acción una realización explícita. En los casos en los que esta acción se produce de un modo explícito, se indaga sobre si existe algún rol de la Universidad, o si es relevante en el territorio, o en la investigación o en la formación (independientemente de que la realice la Universidad u otra institución).

Si bien existen diversas concepciones y modelos de Universidad, en esta tesis se trabaja con el modelo humboldtiano (también denominado modelo alemán por ser el país promotor de esta concepción) entiende a la investigación científica como clave del progreso (tecnológico e industrial), concebida en la Universidad (separada del gobierno y de las empresas) que vincula la investigación y la formación. Esta vinculación enriquece la formación en términos generales, además de fomentar la investigación desde el comienzo del proceso de formación superior. En contraposición al modelo francés, donde la formación y la investigación se realiza en distintas instituciones (formación superior, por un lado, e investigación en institutos de investigación, por el otro) (Arocena y Sutz 2015). Esta decisión de analizar en base a la conceptualización del modelo humboldtiano se basa en que las Universidades que forman parte de los casos se basan en este modelo.

Se ha estructurado el presente apartado siguiendo dos criterios: por un lado, se señalan las principales corrientes o escuelas de DT en la que se ha seguido la clasificación propuesta por Costamagna (2015) a fin de realizar alcanzar un primer ordenamiento y categorización, y en este trabajo se añade la dimensión de la Universidad en el DT. Por otro lado, se ha realizado un análisis e interpretación de esa literatura y su visión de la Universidad, que se presenta en la Tabla 4. Las escuelas se presentarán siguiendo el mismo criterio.

De manera sucinta se detallan las seis aproximaciones que resultan como aportaciones para la construcción del concepto:

**Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de Naciones Unidas (NU):** Autores como Raúl Prebisch (1901-1986) exponente de la teoría centro-periferia, Celso Furtado (1920-2004), Cardozo, Sunkel, Paz y la teoría de la dependencia, se destacan como investigadores desde los orígenes de la Comisión. Desde la perspectiva de la pequeña empresa y el Desarrollo Económico Local, resaltamos el rol de autores que trabajaron en la oficina Buenos Aires, tales como Francisco Gatto, Roberto Bisang, Carlo Ferraro, Aída Quintar, entre otros. Una parte de esta organización el “Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social” (ILPES) desde comienzo de la década del 60 realiza aportes en materia de cuestiones territoriales y regionales, Sergio Boisier, Iván Silva.

**Distritos Industriales:** Como principales referentes se distingue a Marshall y Becattini, Patrizio Bianchi ya que tienen una fuerte influencia en la región. Diversos autores (que se destacan en el apartado siguiente) toman elementos de los desarrollos provenientes de algunas regiones italianas para profundizar el entendimiento del desarrollo y la política industrial en América Latina.

**Autores destacados:** Cuyas contribuciones teóricas aportan al pensamiento latinoamericano a lo largo de los últimos años, tales como Francisco Alburquerque (ILPES-CEPAL), Sergio Boisier (ILPES-CEPAL), Antonio Vázquez Barquero, José Arocena (Universidad Católica del Uruguay), Oscar Madoery (Universidad Nacional de Rosario), Pablo Costamagna (Universidad Tecnológica Nacional) Alejandro Rofman (CONICET-UBA)

**El Fondo Multilateral de Inversión (FOMIN)/ Conecta DEL:** El Programa del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), es un organismo creado con el objetivo de brindar asistencia técnica a las PYMES. Entre los principales referentes se destacan, José Listerri, Claudio Cortellesse, entre otros. El FOMIN trabajó en una gran cantidad de iniciativas locales en la región. En los últimos años, la “Conecta DEL” instaló distintos debates sobre las miradas conceptuales del DT y el enfoque Pedagógico. Alburquerque y Costamagna son los impulsores del proceso.

**Sistemas regionales de Innovación (SRI).** Algunos autores como Yoguel, Erbes y López entre otros, toman elementos de los SRI para adaptarlos a la región (en el capítulo III se analiza en profundidad la conceptualización de los SRI)

**Discusión del desarrollo desde la gestión universitaria Argentina.** Autores como Roberto Domecq y José Luis Coraggio (ambos han sido rectores de la Universidad Nacional de General Sarmiento-UNGS-) reflexionan y analizan los posibles roles y/o aportes al desarrollo que la Universidad puede posibilitar.

En el presente apartado se señalan las clasificaciones en torno a la definición del DT<sup>10</sup> propuesto por los autores mencionados, no solo para organizarlas sino también para encontrar en ellas las claves o los elementos que permiten realizar una conceptualización de la Universidad y la vinculación con el territorio. Para tal fin se analizan, agrupándolas de acuerdo a la interpretación que se realiza en este trabajo, el rol de la Universidad según se presenta en la Tabla 4:

**Tabla 4 Ordenamiento según aportes DT y Universidad**

	<b>Analizan DT y No hablan explícitamente de la Universidad</b>	<b>Analizan DT y Hablan poco de la Universidad</b>	<b>Analizan DT y Habla explícitamente de la Universidad</b>
<b>Presentan elementos que permiten interpretar el rol de la Universidad</b>	CEPAL / ILPES. Distritos industriales. Autores destacados: Arocena, Gatto, Madoery, Rofman. Vázquez Barquero. Perspectiva sistemas territorial de innovación.	Autores destacados: Albuquerque.	

---

<sup>10</sup> Aquí se utiliza el termino *territorial*, pero se explicará en cada caso si los aportes son desde lo local o regional a lo territorial. A fines prácticos se utiliza en la Tabla 4 *territorial*.

<b>Se interpreta que no existe rol territorial de la Universidad</b>			Paradigma Neoliberal
<b>Explicita elementos para entender el rol de la Universidad</b>		BID Fomin/Conecta-DEL.  Autores destacados: Pablo Costamagna.	Aportes desde la gestión académica.  Autores destacados: Sergio Boisier.

Fuente: Elaboración Propia

Se presentan a continuación, siguiendo el ordenamiento de la Tabla 4, sin dejar de mencionar a qué corriente pertenecen respetando el primer ordenamiento presentado.

### **1.1. Presentan elementos que permiten interpretar el rol de la Universidad. Analizan DT y No hablan explícitamente de la Universidad.**

En este grupo se ha incluido a CEPAL, a los autores destacados Gatto, Madoery, Rofman y Vázquez Barquerqueos, a los aportes desde Distritos industriales y desde la perspectiva de los sistemas territoriales de innovación, pues se entiende si bien no hablan explícitamente de la Universidad se entiende que es posible realizar una interpretación del rol territorial de la Universidad en el desarrollo de sus ideas, aunque no lo realicen explícitamente.

**CEPAL.** Tal como se mencionó anteriormente, la CEPAL forma parte de los sistemas que es subsidiario del sistema Naciones Unidas, creado en sus orígenes con el objetivo de planificar y analizar los problemas económicos y sociales de América Latina (AL). Desde su creación y como parte de los temas prioritarios de agenda y discusión estuvo presente la temática del Desarrollo y la desigualdad “socio espacial” en Latinoamérica.

Encabezada desde sus orígenes por Raúl Prebisch -economista argentino, que formó parte de la institución, desde su creación en 1948 y que se mantuvo vinculado a ella hasta su muerte, en 1986 (Franco 2013)-, en 1949, la institución publicó el “Manifiesto de la Cepal” que fue el puntapié inicial de las ideas desarrollistas<sup>11</sup>. Es indudable la contribución de este autor con respecto a la discusión sobre el desarrollo en América Latina y los procesos desiguales de industrialización.

Si bien estas discusiones se dieron a mediados del siglo pasado, en este trabajo se considera que la vigencia de las discusiones y planteos de este grupo de pensadores latinoamericanos -padres del Estructuralismo Latinoamericano- debe ser tenido en cuenta por la importancia de sus aportes. Si bien los análisis se encuentran más vinculados al desarrollo económico e industrial, sus ideas sientan las bases para poder entender la actual discusión en torno al desarrollo territorial en la región, y a través de esta discusión es posible identificar el rol territorial de la Universidad, aunque no lo expliciten.

Prebisch 1963, pone énfasis en los aspectos que deben ser revisados en los países de la región a fin de lograr fomentar un proceso de Desarrollo: La política Industrial, el rol del Estado y los vínculos comerciales con los países centrales, son elementos de los que se vale el autor para fundar su enérgica crítica a la división internacional del trabajo (Furtado 1983). Sin duda, a lo largo de la lectura de su extensa obra, el autor sostiene la necesidad de lograr e implementar medidas que fomenten el desarrollo industrial local, pues es este el que permitirá lograr un desarrollo económico y, en consecuencia, el desarrollo territorial.

---

<sup>11</sup> Información consultada en la pág. De CEPAL <http://prebisch.cepal.org/es/raul-prebisch-y-la-cepal> en 23 de marzo de 2015.

Además, postula la necesidad de realizar políticas redistributivas en América Latina en función de mejorar la distribución social (entre clases) y así disipar la desigualdad. La forma de alcanzar esa redistribución es el desarrollo industrial a través de mejoras en la competitividad, el aumento de la inversión y también del stock de capital. En estos mismos términos sostiene que las empresas extranjeras deben contribuir también al proceso de desarrollo local como actores “irradiadores” de tecnología, de modo que su incorporación en el sistema productivo no sea solamente para obtener ganancias, objetivo que el autor considera válido, pero no único (Prebisch 1963).

No es menor la discusión que propone con relación al rol del Estado en el proceso de desarrollo, considerando que en AL es necesario repensar el rol y la organización del Estado como planificador del desarrollo, poniendo la necesidad de “Planificación e implementación” en lugares centrales. Este plan debe ser diseñado y pensado desde todos los niveles del Estado “(...) hay que hacer un esfuerzo de integración siguiendo este principio básico: el plan no se hace solamente desde arriba, y tiene que venir desde abajo, a través de todos los niveles responsables de la administración” (Prebisch 1963:71). De la misma forma, el Estado debe intervenir e invertir en aquellos mercados en donde los privados no lo hacen, aquellos sectores tales como energía, transportes y servicios públicos y el fomento del proceso de sustitución de importaciones. (Prebisch 1963).

Parte principal de su tesis se basa en el rol que ocupa cada país dentro del proceso mundial de industrialización. Dados los distintos niveles de progreso tecnológico, Prebisch distingue a países de “centro y periferia”. Los países de industrialización temprana son los que lideran el proceso porque cuentan con tecnologías más modernas y es en este sentido que se posicionan como países “centro”, el resto de los países pasan a ser “periferia” y dependientes de los primeros. Los países de la periferia son entendidos como países que se

encuentran en estadios primarios de industrialización que tienen como motor de sus economías, producciones primarias. A estas economías pertenecen los países de América Latina. Es desde esta perspectiva que se analizan los términos de intercambio, la relación de precio entre los productos industriales y los productos primarios de las importaciones e importaciones, siendo el sistema de precios la variable principal que se utiliza para medir estos términos de intercambio (Prebisch 1981, 1982; Rofman 1999).

Celso Furtado (1920-2004), economista brasileño y colaborador de Prebisch en CEPAL, aporta al análisis del desarrollo en los países latinoamericanos el método *histórico-estructural*, considerando que a fin de poder entender el actual contexto es necesario comprender la historia económica de los países. En 1969, con la publicación “La economía Latinoamérica desde la conquista ibérica hasta la revolución de Cuba”, realiza un análisis económico histórico de los países latinoamericanos a fin de realizar sus aportes a la perspectiva histórica. De modo que, para comprender cabalmente las economías es necesario introducir como elemento de análisis los aportes que hacen al presente a través de la historia.

Otro elemento que aporta la línea de Furtado al desarrollo de los grandes centros industriales es la imposibilidad que tienen los grandes centros industriales de absorber la mano de obra campesina que se traslada a las ciudades (Furtado 1969).

El análisis de Furtado es considerado “Histórico Estructuralista” (Franco 2013) y explica la teoría de la dependencia como aquella que busca dar explicaciones en las relaciones externas e internas de los países sub desarrollados (como subcategoría en contraposición con los denominados países desarrollados). Entiende la importancia de realizar el análisis del desarrollo y subdesarrollo desde una perspectiva “interdisciplinar”.

Por otro lado, en los países de la periferia, estas modificaciones de la demanda se dan desde el exterior, principalmente por las exportaciones. Así se afianza la noción de división internacional del trabajo y cambio estructural (Furtado 1983; 1968).

Se sientan así las bases del denominado “estructuralismo latinoamericano”, donde se abre el debate a la especificación entre lo local y lo regional. Establecida la discusión, se analiza el territorio como actor, la industria y el desarrollo agrario, en oposición al modelo industrial en la discusión del territorio (Gorenstein 2015).

Se ha destacado distintos aportes de estos autores (que en esta tesis se entienden centrales para la creación y discusiones posteriores del concepto de DT), es importante subrayar que, si bien estos autores no trabajan sobre la Universidad en el territorio en forma explícita, el desarrollo de los párrafos anteriores permite interpretar la importancia de su rol (de la Universidad) entendiéndolo como actor del territorio. En este sentido, si el territorio es el actor objeto del desarrollo, entonces, la Universidad como actor en ese territorio debe jugar un rol. Los autores destacan la importancia del rol del Estados para subsanar las brechas territoriales, así como la importancia de la incorporación de la tecnología para lograrlo, en esta tesis se comparte la importancia de estos temas, y se interpreta en base a esas ideas que es la Universidad en el territorio quien puede facilitar y formar parte de estos procesos.

Estas ideas y discusiones fueron disparadoras sobre los temas de Desarrollo y en la década de los 60 promovieron la creación del “Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social” (ILPES) con el objetivo de contribuir a la discusión con respecto a la marginalidad y desigualdad que se daba en la región. Desde su creación, y a lo largo de su historia, trabaja temas vinculados con la desigualdad y el desarrollo de la región.

Desde los primeros años de su creación, el ILPES focaliza sus investigaciones y análisis en el modelo sustitutivo de importaciones. En la década de los 80 se promueve la

discusión sobre cuestiones territoriales, globalización y comienzan a adoptarse términos como “Desarrollo Local” (Riffo 2013), que luego dieron lugar a la discusión de competitividad. Actualmente la discusión se mantiene vigente desde la perspectiva de la desigualdad regional observable en los países latinoamericanos.

En el panorama de Desarrollo Territorial del 2012, que se publica en el ILPES, se destaca como agenda pendiente en la región trabajar en políticas públicas que permitan mejorar los balances territoriales (en la región y en cada país existen profundas desigualdades territoriales) además de la necesidad de profundizar la cohesión social<sup>12</sup>, (entendido como el acuerdo entre los ciudadanos y los gobiernos con relación al concepto de justicia social, entendiendo la subjetividad del mismo). Es decir, el acuerdo entendido como forma de capital social permite generar acuerdos y lazos de confianza y sentidos de pertenencia; en este caso, aplicados al territorio (CEPAL 2007). Lograr la cohesión social en este contexto implica, a largo plazo, el mejoramiento de los indicadores de competitividad.

La estrategia de desarrollo debe basarse en el territorio y su entendimiento por parte de los actores (ILPES 2012; CEPAL 2009). Se presenta como mecanismo de cohesión social el fortalecimiento institucional en los territorios, sea creando instituciones donde no hay o bien fortaleciendo las que existen a través del trabajo en red evitando la desarticulación, así como también la facilitación de procesos de participación ciudadana.

Al igual que los autores centrales del Estructuralismo Latinoamericano, las principales ideas del ILPES si bien no mencionan a la Universidad, sin embargo, en esta tesis se entiende

---

<sup>12</sup> La definición de Cepal “...la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión social y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellas operan...” Pág. 19: CEPAL 2007

que, en tanto se interprete la Universidad como actor del territorio y acorde a la necesidad de la articulación y el fortalecimiento institucional, la Universidad puede incidir -a través de la investigación y la formación- sobre la cohesión social, pues la formación puede ser entendida como uno de los modos de participación ciudadana. En cuanto a la importancia de la definición de la política pública si bien es potestad de la autoridad política la Universidad puede colaborar en la definición, con institución territorial que investiga y genera información del territorio.

Así se plantean los ejes que serán el núcleo de discusión durante la década de los 90 y los años posteriores. Por un lado, el desarrollo endógeno (desde diversas perspectivas tales como regional, territorial, local que serán analizadas más adelante), una nueva relación región/estados centrales que principalmente se plantea en la discusión de los procesos de descentralización, el rol y el valor de la innovación, así como la importancia del cambio tecnológico. Todos estos temas alcanzados o entendidos bajo la perspectiva de la complejidad.

Si bien no se ha detectado en estos autores un rol específico con respecto a la Universidad como institución influyente en los procesos de desarrollo territorial, se sobreentiende en el planteo que es el territorio el protagonista del análisis. De esta forma, las instituciones forman parte del mismo y lo hacen colaborando para que los actores entiendan su territorio y participen en los procesos. De este modo en esta tesis se interpreta a la Universidad como actor territorial, investigando su propio territorio, tanto en la investigación como la formación, resulta una institución adecuada para tener un rol protagónico en relación con el desarrollo. Si bien no está explicitado en el planteo de CEPAL ni en el del ILPES, se entiende la importancia que se le otorga tanto a la formación como a la investigación dado el esfuerzo institucional de estar presente en América Latina y el Caribe, con programas

continuos de investigación, fortalecimiento estadístico y la colaboración para la reflexión territorial, así como para facilitar procesos formativos.

**Distritos Industriales.** De la aproximación de Distritos industriales (que, tomando el concepto de Alfred Marshall, se profundiza principalmente en Italia a mediados de la década de los 70 y se profundiza en la de los 80) algunos autores latinoamericanos toman elementos para pensarlos en el contexto local. Aquí se realiza una sucinta descripción de estos elementos que contribuyen al cuerpo del DT.

Esta teorización entiende al distrito industrial como la aglomeración geográfica de empresas donde lo local cobra relevancia porque es desde allí, desde lo local, donde se analiza el distrito (Sforzi, 2008). La experiencia de algunas regiones de Italia donde las pequeñas empresas son las impulsoras del desarrollo lleva a estos autores a pensar y discutir este marco con el fin de extraer aprendizajes.

Se entiende el desarrollo local como el proceso de impulso de sistemas productivos locales, donde las pequeñas empresas de un mismo sector productivo se organizan y logran vencer los problemas de economías de escalas y eficiencia colectiva. Esto permite identificar la especialización, la división de trabajo entre empresas pequeñas, el vínculo de confianza entre los actores locales. Las pequeñas empresas serán estudiadas y analizadas como componentes claves para lograr implementar este tipo de estrategia. Las claves de este análisis se basan en el desarrollo empresarial y la interdependencia productiva en el territorio (Garofoli y Musyck 2003).

Garofoli 2009, destaca tres elementos claves que potencian las posibilidades de desarrollar lo local de acuerdo a este modelo: economías externas (acumulación de conocimiento de las empresas del distrito), eficiencia colectiva (gracias a la aglomeración y mejoramiento de la eficiencia en términos individuales que genera incentivos a la eficiencia

en su conjunto), e innovación social (búsquedas de esquemas de vinculación que vayan más allá de la mera producción), esta última se encuentra vinculada a los procesos de aprendizaje colectivo.

Otro concepto a destacar de este enfoque -y que es ampliamente incorporado y discutido en la aproximación Latinoamérica- es la gobernanza del distrito, entendida como los mecanismos de coordinación, desde la cooperación empresarial, la distribución de la información y mecanismos de cooperación para la toma de decisión colectiva, (Becattini, 2002; 2004).

En este contexto, Bianchi y Labory 2011 entienden y desarrollan el vínculo entre la política industrial (pensada en el largo plazo) y la visión de desarrollo industrial (partiendo de distritos). Así, las políticas deben ser definidas y analizadas desde un punto de vista global, entendiendo y definiendo los sectores estratégicos hacia donde deben realizarse las orientaciones y, al mismo tiempo, entender ambas partes como elementos de las definiciones políticas. De este modo, los autores definen las cuatro palancas del Desarrollo Industrial: Innovación (i), Derechos (d), Prestaciones (p) y Territorio (t). Entre ellas existe una relación necesaria en tanto que se alimentan y fomentan. Combinación que, además, dará origen a un círculo virtuoso. Así, los autores nos advierten que no alcanza con que estos elementos estén presentes, sino que es importante el tipo de interacción y vinculación que se dé entre ellos.

Estos mecanismos de coordinación y la existencia del empresariado pyme -con estas características- es lo que justifica la existencia del distrito. La política pública de promoción de este tipo de aglomerado es posterior a la existencia del distrito, y es definida por su existencia. Es preciso tener presente esta información si se quieren aplicar o importar estos marcos analíticos a otras regiones o espacios, para poder comprender las condiciones del

empresariado local a fin de poder aplicar un modelo analítico de estas características (Becattini 2002b).

La sistematización de esta experiencia y el resultado de la investigación de los distritos industriales italianos han influenciado el análisis de diversos autores del cuerpo teórico en LA, como el caso de Francisco Gatto, y de Francisco Albuquerque (entre otros, tal como se desarrollará más adelante en este capítulo) quienes incorporan la visión sistémica de las empresas del territorio como estrategia de desarrollo.

En el desarrollo de distritos está presente la importancia de la institucionalidad para sostener las relaciones y el trabajo en red, si bien en la génesis de este desarrollo no se analiza el rol de la Universidad en forma específica, algunos trabajos posteriores como Capó, Expósito y Molina 2011 analizan la importancia de la Universidad como institución mediadora entre el conocimiento y la red de empresas local y su rol como agente promotor de innovación social. En esta tesis en base a lo descriptos por la aproximación de distritos industriales se interpreta la Universidad puede jugar un rol como facilitadoras de los procesos, que ayude a la gobernanza y al desarrollo tecnológico, entendiendo a la Universidad como parte del sistema científico tecnológico nacional.

**Autores destacados.** De este grupo de autores, en este trabajo, se considera que el análisis de **José Arocena** permite interpretar un rol de la Universidad, pero no de forma explícita. El sociólogo uruguayo realiza sus aportes más relevantes vinculados a la categoría de lo local (y lo global) así como el proceso de desarrollo y la descentralización (dicha cuestión no será abordada en este trabajo).

**Arocena (1997)** en su aproximación al concepto de desarrollo cobra relevancia la categoría de lo local desde la perspectiva del cambio de la visión histórica para la región latinoamericana. Según su planteo, lo local fue visto como un freno para el desarrollo, como

un compartimiento estanco sin capacidad de generar innovaciones y como un límite al proceso de desarrollo innovador. Así analiza el desarrollo desde el punto de partida de la unión de lo social y lo económico para liderar el proceso. En su planteo, la sociedad local existirá, en tanto existan riquezas en el ámbito local que sean susceptibles de ser repartidas en lo local y a su vez que exista una identidad local que comparta valores comunes (Arocena 2013). En la estrategia de desarrollo cobrará relevancia la construcción o posicionamiento del actor local, si se considera la debilidad que existe en AL en los niveles municipales, la dificultad de construir o llevar adelante una estrategia de desarrollo local y si se tiene en cuenta el punto de partida donde existe una debilidad local (Arocena 2001).

De esta forma, gana relieve lo local frente a lo global, sin que ninguno de los dos niveles pierda importancia. En este sentido, para poder realizar una referencia de lo local, sea en su nivel municipal o provincial, es preciso realizar esta categorización en el contexto global en el que está suscripto, es decir, en el nivel nacional. Así se crea una aproximación del desarrollo local con la dicotomía de lo local y lo global (Arocena 2013).

Si bien no analiza específicamente a la Universidad, el autor sí entiende la necesidad de fortalecer el territorio a través de la formación a las comunidades locales. Esa formación permite interpretar que es la Universidad, como institución, el elemento que puede ejecutar este rol. Por otro lado, se entiende que, dada la importancia del nexo entre lo local y lo global, que plantea el autor, la Universidad, como institución local pero también como parte de un sistema nacional, podría cobrar protagonismo en esa interacción.

De la misma forma, como parte de los autores destacados en este apartado, **Francisco Gatto**, toma el concepto de distritos industriales para entender el desarrollo económico territorial. Así comienza su análisis con los cambios en las formas de producción postfordistas y el nacimiento de formas de organización más flexibles, que van desde la propia

organización de las empresas hasta las formas de gestión productiva, generando un espacio para empresas de escalas pequeñas y medianas, que en la organización previa no lograban tener dada la alta verticalidad. En la dimensión territorial, este proceso que denomina “desverticalización”, asociado a la creación o localización de empresas pequeñas y medianas conlleva una dinámica regional distinta, con mayores oportunidades basadas en la necesidad de suplir necesidades productivas desde las capacidades locales (entendiendo que los territorios más lejanos deben enfrentar otros costos de transacción como el transporte). En este contexto serán de vital importancia las estrategias de cooperación que se den entre las empresas a fin de optimizar estas posibles sinergias (Gatto 1989).

Este autor entiende la incorporación de tecnología como un nicho de oportunidades para el desarrollo regional, así como el desarrollo de estrategias empresariales conjuntas, lo que puede permitir que los territorios se desarrollen -con estrategias del estilo “cluster o distritos industriales”- (Gatto 2003; Quintar y Gatto 1992). Así las empresas pymes cobran relevancia como factor competitividad regional, (Gatto 1999) como promotoras de empleo local y de identidad local. En este sentido, el autor destaca la importancia de un sistema local/regional de apoyo técnico a las empresas locales, tanto en el desarrollo de soluciones como de formación y es la política pública la que debe impulsarlo.

Nuevamente, si bien el autor no desarrolla la idea de que la Universidad puede ocupar este papel, aquí interpretamos que es la Universidad, por sus tareas tradicionales, es la entidad que puede cumplir y ocupar este rol. Los autores presentados destacan la importancia de la incorporación de tecnología en las regiones, así como el trabajo en forma coordinada de las empresas para lograrlos, allí nuevamente se interpreta la Universidad territorial, en tanto institución que investiga, forma y transfiere conocimiento, puede jugar un rol importante en esta área. De la misma forma, en la coordinación local-global, la Universidad como

institución del territorio (mirando su territorio, pero inserta en los sistemas nacionales e internacionales) puede jugar un rol relevante.

Para el caso de Argentina, el autor analiza las desigualdades territoriales en términos de las aportaciones al producto nacional, mostrando cómo han sido profundizadas las diferencias a lo largo de la historia (cada crisis económica del país lleva a una mayor brecha de desigualdad). Este análisis cobra relevancia, pues el autor entiende que estas desigualdades territoriales son producto del escaso desarrollo de los entramados productivos territoriales en términos de bienes transables; no solo al resto del mundo, sino incluso entre provincias (Gatto 2003; 3007). Y en este sentido, entender las desigualdades territoriales permite diseñar estrategias de formación específicas para cada región (Steinberg, Cetrángolo, y Gatto, 2011).

Por su parte, **Oscar Madoery**, hombre del campo de las ciencias políticas, trabaja el concepto de Desarrollo desde el punto de vista político, entiende al desarrollo “como categoría política” que debe ser analizada de acuerdo a los momentos y a los determinados contextos históricos particulares, poniendo énfasis en el rol del Estado en dichos procesos y, en particular, en el vínculo con los territorios. De este modo realiza sus aportes con relación a las categorías económicas y políticas de la visión del DT (Madoery 2008; Madoery 2016).

Además, enfatiza y entiende al Desarrollo Territorial como un proceso endógeno (en la misma línea que Vázquez Barquero), entendiendo como tal a las capacidades de cada territorio y, como consecuencia, de los actores locales (Madoery 2005). Lo local introduce a su vez el concepto de Identidad Socio-Cultural. De modo que será crucial, en este sentido, la forma en la que los actores pasarán de ser espectadores (y recibir las medidas o políticas en forma exógena) a ser protagonistas y parte del proceso de desarrollo. En este sentido, señala: “El Desarrollo Local es, un proceso territorializado de maduración social (aprendizaje

colectivo para el cambio cultural) y construcción política que se despliega en múltiples dimensiones.” (Madoery 2005:14). Esta visión de endogeneidad del territorio y la necesidad de formación de los actores a nivel local, el reconocimiento de la Universidad como parte del territorio, son algunos de los elementos que nos permiten interpretar, nuevamente, que la Universidad podría jugar allí un rol destacado.

Este “proceso” es entendido como una construcción social compleja, porque lo que interviene en él son las relaciones sociales entre actores que provienen de diversas dinámicas sociales. De este modo, las dinámicas podrán ser: colaborativas, competitivas o cooperativas (Madoery 2012). De esta forma, desde el plano de la política pública el Estado-Nación debe ser entendido como un actor en el ámbito de lo local, a fin de que este logre estimular el proceso de desarrollo en el territorio. En la definición de estas políticas es importante determinar el tiempo y el espacio, pues, así como se revaloriza lo local frente a lo global es importante contextualizar también las políticas en el espacio.

El autor distingue en el concepto de desarrollo un análisis pasible desde dos perspectivas, la económica y la política, y basa estas diferencias en la interpretación de las relaciones de poder, de manera que, bajo la perspectiva económica se entenderán o plantearán las relaciones en términos del mercado, mientras que, en la segunda línea, el análisis basará su concepción en las relaciones de poder y las luchas desiguales que se dan en el conjunto de la sociedad (Madoery 2012).

Respecto de las innovaciones es necesario fomentar entornos innovadores, no solo de las empresas individuales sino de las redes en las que participan. Las innovaciones, en este sentido, son entendidas como innovaciones en conjunto o en red. Si se logra desde el territorio realizar estos lazos o nexos entre el entramado productivo y las instituciones se logrará estimular la dinámica empresarial (Madoery 2008).

Si bien Madoery no explicita un rol de la Universidad en su planteo, en esta tesis se entiende que la Universidad en tanto productora del sistema científico tecnológico permite entender su rol como actor del territorio y, en este sentido, su rol como agente promotor de la innovación. Por otro lado, siendo la Universidad un actor del territorio, y estudiando el mismo es capaz de entender las capacidades (así como falencias) y como institución que trabaja en formación se interpreta que puede trabajar en el desarrollo de capacidades endógenas.

**Alejandro Rofman** (1979), desde el ámbito de la economía, realiza sus aportes desde el punto de vista de la desigualdad regional, partiendo de las desigualdades regionales y demográficas de los distintos espacios sub-nacionales. Critica el análisis desde la perspectiva del régimen de tenencia de tierras (para el caso de Argentina) como definición del modelo de producción, es decir, el desarrollo agrario en oposición al desarrollo industrial, pues este tipo de análisis deja fuera cuestiones sociales de la desigualdad. Así postula a la dimensión regional como un componente más del sistema social. De esta forma, la delimitación regional no será estricta o única (dada su relación con el sistema nacional, que es el que no puede dejarse fuera de análisis), es decir, plantea una estrecha vinculación de los escenarios regionales en torno a los nacionales, vinculación que no conviene separar en el análisis.

Además, realiza una fuerte crítica a los análisis regionales que se basan en la región como actor o promotor del desarrollo sin atender a los actores sociales. En su propuesta, en cambio, el análisis de esta relación pone en el primer lugar de análisis a los procesos sociales porque son los que contribuyen al desarrollo y analiza el sistema regional con sus vínculos con otros sistemas regionales (componen el ámbito espacial) y, estos, con el sistema nacional (Rofman 1984).

Tomando los conceptos de Rofman, puede observarse (si bien el autor no lo explicita aquí se interpreta) que la Universidad como parte del sistema territorial es un actor regional, no solo regional sino que también forma parte del sistema nacional de ciencia y tecnología, cobrando entonces relevancia la posibilidad de ser un actor articulador que facilite las relaciones para el desarrollo, que investigue las necesidades así como pueda trabajar sobre estas necesidades en coordinación con otras instituciones nacionales que tengan experiencia en los temas relevantes.

El autor analiza distintas medidas públicas tendientes a fomentar el desarrollo a fin de analizar en qué dimensión la intervención pública puede facilitar o no procesos de desarrollo regional; llega así a la conclusión de que existe un vínculo entre las medidas de Estado Nacional y los procesos de desarrollo regional, de modo tal que cada región se ve (para el caso de Argentina) fuertemente influenciada por las medidas del gobierno central (Rofman 1989).

**Vázquez Barquero (2011)**, economista español, entiende el proceso de Desarrollo Local como las capacidades endógenas del territorio para liderar el proceso. Con el fin de poder llevar adelante dicha transformación se debe conocer o entender el proceso productivo que logre utilizar los recursos existentes en el territorio. Es en este sentido que el autor parte de la concepción de desarrollo como categoría económica que se vincula a partir de esta con el resto. Así, Desarrollo Endógeno Territorial será aquel en el que los actores logren interactuar y fomentar las innovaciones en las relaciones institucionales, culturales y sociales, entendiendo el proceso desde abajo hacia arriba (Modo I Barquero 2007,2011).

Entender el concepto endógeno del desarrollo supone conocer las implicancias de la complejidad del mismo, y también asocia el concepto endógeno con la capacidad de innovación. Reconocer al desarrollo como endógeno implica entender la necesidad de

innovación y a la vez comprender los procesos de aprendizajes que conlleva esa innovación (Vázquez Barquero 2007). Define al territorio como “entramado de intereses de todo tipo de una comunidad territorial (...) siempre que sea posible mantener la integridad y los intereses territoriales en los procesos de crecimiento y cambio estructural.” P 6. (Vázquez Barquero 2007).

Como herramienta de promoción de los territorios, el autor considera como estratégica la creación de “*sistemas productivos locales*” (red de empresas y actores sociales), pues son los que permiten incorporar las innovaciones desde el ámbito privado, entendiendo siempre estos sistemas como parte del territorio, los que deben apalancarse en las capacidades locales. En estos sistemas las relaciones de confianza se basan en el conocimiento de los agentes entre sí. No se puede dejar de tener en cuenta cómo se organizan las instituciones en el territorio para permitir que se construyan las redes y los lazos de confianzas que favorezcan la transmisión de innovaciones. De esta forma las agencias de desarrollo local jugarán un rol crucial en el territorio (Vázquez Barquero 2011).

No menor es el rol de los valores sociales. Si se pretende aprovechar las capacidades locales, el sentido de pertenencia de una sociedad con su entorno será un factor clave. Esta visión del desarrollo requiere un proceso de acumulación de conocimiento y de capital tanto físico como humano en las localidades, municipalidades y regiones, entendiendo que el proceso de desarrollo modifica a cada uno de los actores y cada uno de los actores modifica el proceso (Vázquez Barquero 2007). Aquí nuevamente la Universidad como actor en lo territorial y en su rol de formación debería entenderse como el agente de cambio que permita incrementar el capital humano a través de la formación.

En este contexto, las instituciones cobran una relevancia fundamental para el desarrollo en aquellas regiones en las que las instituciones existen y tienen la suficiente

flexibilidad y capacidad de llevar adelante negociaciones y acuerdos, además de generar lazos y confianza entre los agentes. Será ese el escenario que posibilite que los procesos sean más dinámicos y exitosos (Vázquez Barquero 2007). Aquí y siguiendo la línea de análisis, buscando la interpretación de la Universidad, cabe preguntarse si la Universidad en el territorio puede tener la flexibilidad para convertirse en una institución para el desarrollo que logre facilitar los acuerdos entre los actores locales. Si la respuesta es afirmativa, y siguiendo lo planteado por el autor, es dable preguntarse también si puede tener o adquirir la flexibilidad suficiente para alcanzar ese rol.

Por último, en este grupo se incluyen los aportes desde la perspectiva de sistemas territoriales de innovación. Si bien en el capítulo III se realiza un amplio análisis de los sistemas regionales de innovación, algunos autores relevantes en la construcción del concepto de DT en Argentina realizan sus aportes desde la perspectiva de los SRI, adaptándola a la región, en este apartado se realiza una sucinta descripción de estos autores, y en el capítulo III se retoma y desarrolla los SRI.

**Yoguel** (2000) economista especializado en la innovación, realiza sus aportes desde la perspectiva de los sistemas regionales de innovación, estudia en diversos trabajos las capacidades innovativas de la firma, en los que cobra relevancia la importancia de los procesos de aprendizaje de las firmas, partiendo de la premisa de la posibilidad de crear las ventajas competitivas y vinculando el tamaño de la firma con su capacidad innovativa (Yoguel, Boscherino 2001). En este sentido, la competitividad resulta un factor sistémico y dinámico (Yoguel 2000; Yoguel y Lopez 2000).

El concepto de conocimiento tácito es de suma importancia en este análisis, así como la relación que mantiene con los procesos de aprendizaje de las firmas. En el análisis territorial o en el de los factores que favorecen estos procesos de incorporación de

conocimiento, cobran relevancias las redes y las instituciones que intervienen para generar un “ambiente innovador” (Yoguel 2000).

De su análisis de los sistemas regionales de innovación y proponiendo una adaptación para la incorporación de este análisis en América Latina, se incluyen en el análisis los entramados productivos, las instituciones educativas, las asociaciones empresariales y sindicales, el sistema regional de innovación, que serán propias de cada región o territorio, entendido la dificultad que existe para realizar este tipo de análisis en AL dada la carencia de información existente (Yoguel, Borello, Erbes 2009). Desde el punto de vista regional, es la capacidad del territorio (fomentado por los actores públicos y privados) lo que permitirá generar una sinergia entre los actores y el “ambiente” territorial propicio para el desarrollo de las empresas y de las capacidades innovadoras de las firmas (cantidad de procedimientos escritos, personas vinculadas a los equipos de investigación) (Yoguel y Lopez 2000). Aquí, como en los casos anteriores, podemos interpretar ese rol territorial de la Universidad como institución educativa que puede colaborar en la articulación territorial de los distintos actores que forman parte del sistema. De la misma forma, el rol que cumple la investigación en los procesos de innovación.

## **1.2. Se interpreta que no existe rol territorial de la Universidad. Analizan DT y habla explícitamente de la Universidad.**

En este grupo se incluye aquellos autores o corrientes del pensamiento que realizaron sus aportes a un concepto de desarrollo, donde se trabaja explícitamente sobre el rol de la Universidad y encuentran que no existe tal. El pensamiento principal en este grupo es el paradigma Neoliberal que se desarrolla a continuación.

**El paradigma Neoliberal.** Para los países de América Latina y con la intención de dar respuesta a la crisis económica que atravesaban la mayoría de los países de la región en la

década de los 80 (crisis cuyo origen se encuentra en el endeudamiento externo) que presentaban como denominadores comunes: inflación estructural, crisis de deuda, inestabilidad de la balanza de pagos y altos índices de desempleo (Williamson 2003). Ante estas crisis generalizadas en la región, los organismos financieros internacionales, impulsados principalmente por el Fondo Monetario Internacional (FMI) convocaron a un grupo de economistas de la región para desarrollar una serie de medidas y objetivos de reformas económicas e institucionales, bajo lo que se ha denominado “Consenso de Washington (CW)” que implementaron medidas económicas de corte neoliberal. (Ocampo 2005).

Este programa fue sintetizado por Williamson (1998) en diez medidas que debían seguir los países a fin de lograr la estabilización macroeconómica. En forma sucinta, las medidas incluían: Disciplina fiscal, reorientación del gasto público, reformas tributarias, liberalización de las tasas de interés, tipos de cambios competitivos y estables, liberalización del comercio y de la inversión extranjera directa, privatización de empresas pública, desregularización de los mercados, y garantías de derecho de la propiedad (Williamson 2003). Se entiende bajo este pensamiento que el desarrollo es un proceso exógeno, no serán los gobiernos locales o nacionales los que se ocupen de tomar las decisiones sino el orden económico internacional.

Existió entonces un acuerdo que implicaba que, si un país alcanzaba los diez puntos anteriores, tendría garantizado el crecimiento económico y, de esta forma, el acceso a los mercados internacionales de financiación. Así se mejorarían los indicadores de competitividad del sector industrial en particular y este, a la vez, “derramaría” el efecto positivo en el resto de los sectores de la economía (Ocampo 2005).

Desde el punto de vista institucional se analiza el rol del Estado, entendido desde una visión minimalista, que queda limitado a dar el marco legislativo necesario para que el

mercado auto-regulado se ocupe del resto. Se observa una visión unidimensional del desarrollo, donde solo se atienden los aspectos económicos y las restantes dimensiones se adaptan a este. Desde esta perspectiva, y para los países de la región, en la década de los 90 se trabajó sobre el principio y la competencia de captación de inversión extranjera directa como fuente de desarrollo (Albuerquerque, Costamagna, Ferraro 2008). Asimismo, no solo se entiende al desarrollo como un aspecto unidimensional, sino que se justifica la existencia de subdesarrollo como producto de las “malas prácticas” de las políticas locales (Madoery 2016).

Ocampo (1998) analiza el proceso de implementación de estas medidas en los países de Latinoamérica, que indican un resultado positivo en la recuperación del camino del crecimiento económico y estabilidad de precios. No se puede observar lo mismo con relación a variables tales como la distribución del ingreso o el acceso a la educación. De la misma forma otros estudios muestran que si bien los países que aplican estas medidas presentan tasas de crecimiento positivas (pero erráticas) resulta distinta su implicancia cuando observan los indicadores de igualdad (Gómez 2003).

Los ejes adoptados con la reforma neoliberal en la región y en contexto de la política universitaria, la Universidad queda ligada a cuestiones fiscales que, en el afán de equilibrar las cuentas públicas, la educación superior no quedó exenta a los ajustes y se pierde la visión inter temporal de la investigación y la formación superior (Coragio, Vispo 2001). En cuanto a la financiación de la Universidad pública, se implementa el concepto o el objetivo de la autofinanciación, es decir, cada equipo o cada unidad académica deben buscar formas de financiar sus proyectos para poder seguir realizando investigación. Así, los distintos proyectos de investigación se comienzan a vincular con empresas privadas para que estas financien su desarrollo. De acuerdo al análisis de Naidorf (2005), la autofinanciación por

parte de las unidades académicas es una forma de privatización de la educación superior que se ve asociada también a una posible pérdida de autonomía (más adelante en este capítulo se abordará la problemática de la autonomía universitaria), pues es el sector privado el que define las prioridades de las agendas y los temas relevantes. Estos cambios provocaron redefiniciones de las agendas de investigación y quedaron orientadas a las necesidades de las empresas (Montoya Suarez, 2006; Vasen, 2011).

Montoya Suarez, 2006 profundiza este análisis no solo desde la pérdida de la autonomía de la agenda de investigación, sino también desde el riesgo que implica el decremento de la investigación básica en favor de la que se aplica, esto es, principalmente, en función de las demandas de las empresas privadas. Desde esta perspectiva, no se habla sobre el rol de la Universidad como facilitadora de procesos de desarrollo territorial o bien del tipo de contribución que podría tener en los territorios. De la misma forma y dada la visión unidimensional del desarrollo, no se destaca el rol de la Universidad en este tipo de análisis, con el agravante de las políticas privatizadoras y de la reducción del Estado (teniendo en cuenta que la Universidad pública fue parte del mismo, y como tal, no se vio exenta de la corriente privatizadora).

La política universitaria y la investigación quedaron sujetas a los intereses de los sectores que la financian y las leyes del mercado actuaron allí también, de modo que los investigadores debieron buscar su propio financiamiento de la investigación en los actores privados (Vasen, 2011).

### **1.3. Presentan elementos que permiten interpretar el rol de la Universidad. Analizan DT y Hablan poco de la Universidad.**

En este apartado se desarrolla aquellos autores que hablan del DT y en su desarrollo presentan o hacen explícita a la Universidad, pero no lo desarrollan en profundidad.

Dentro de los denominados autores destacados, que en este trabajo se entiende que interpretan un rol de la Universidad, se encuentra Francisco **Albuquerque**, economista español que ha realizado aportes teóricos a la aproximación latinoamericana de desarrollo económico, así como también ha liderado proyectos en varios países de Latinoamérica. Este autor ha sido (y continúa siendo), uno de los autores que han aportado avances significativos y planteado las discusiones con respecto a la territorialidad y la descentralización de las políticas públicas en favor del Desarrollo Territorial. Sus primeros pasos en Latinoamérica estuvieron ligados al ILPES y luego a diversos organismos.

Como punto de partida, Albuquerque, parte del concepto de distrito de Marshall<sup>13</sup> (1927) y de la corriente teórica explicada en el punto anterior y realiza la incorporación del concepto de Territorialidad al análisis del desarrollo industrial y a la forma de entender las organizaciones desde sus contextualizaciones territoriales. Así, la economía de escala interna de la empresa, se fortalece con las economías externas que se pueden generar de la sinergia territorial (Albuquerque 2004a). Entonces, desde lo territorial y atendiendo a los individuos y las subjetividades que conforman el territorio deben ser el objeto del desarrollo, plantea la necesidad de volver a las preguntas de la economía: ¿Qué producir? ¿Cómo producir? ¿Para quién producir? (Alfaro y Costamagna, 2015) estas necesidades de reformular las preguntas surgen desde la crítica que realiza el autor al planteo neoliberal que se instauró en la región (Albuquerque 1994).

De esta forma entiende que el “entorno territorial” estará compuesto por los eslabones productivos, las economías internas y externas de cada empresa y del entorno que generen,

---

<sup>13</sup> Se hace referencia al libro “Principios de economía” publicado por primera vez en 1890.

así como el conocimiento que surja de estas redes. El territorio es el espacio donde se dan estos vínculos y en este contexto las cuestiones históricas y culturales resultan de fundamental importancia. Estas características convierten a las cuestiones de competitividad territorial en sistémicas (Albuquerque 2004b). En este sentido, incorpora en el análisis elementos de los distritos industriales, con relación a cómo dotar de recursos a las empresas locales y a qué tipo de accesos pueden tener estas a las principales vías de infraestructura y comunicación (Albuquerque, Costamagna, Ferraro 2008).

El autor también trabaja sobre el concepto de Sistemas Productivos locales, como un elemento que permite la difusión de la innovación y la generación de economías de escala, así como de difusión del conocimiento. Incluye en el análisis no solo a las empresas sino también al entorno, a las instituciones, a los actores, a las organizaciones y a los distintos niveles gubernamentales (Albuquerque 2008; Aghón, Albuquerque, Corté 2001). De modo que los sistemas territoriales de innovación cobran un lugar estratégico porque son los que pueden permitir generar respuestas a los desafíos que enfrentan los territorios en relación con la globalización (Albuquerque, Costamagna, Ferraro 2008).

En este contexto, plantea la necesidad (y con el objetivo de entender y apalancar las ventajas territoriales) de conformar un diseño de estrategias “de abajo hacia arriba”, lo que implica fortalecer las organizaciones e instituciones del territorio, los niveles de gobierno local (municipal o comarcal) en coordinación con los gobiernos provinciales o nacionales. En este punto es fundamental el análisis y la forma que se tome la descentralización, puesto que permitirá llevar adelante el proceso en forma coordinada y conjunta. Es decir, el proceso de descentralización debe ser lo suficientemente claro para que permita identificar las responsabilidades de cada uno (Albuquerque 2004b).

El autor entiende el desarrollo como un concepto complejo, de múltiples aristas y dimensiones. También como un proceso endógeno-en el que se hace necesario entender y trabajar sobre las capacidades locales, sin dejar de trabajar en la colaboración entre los distintos niveles de gobierno (Aghón, Albuquerque, Corté 2001). Destaca dimensiones del desarrollo tales como la dimensión humana, cultural, económica y sustentable, ya que todas ellas resultan de gran importancia como se puede apreciar en la Ilustración 2 (Albuquerque 2004b).

**Ilustración 2** *Dimensiones del Desarrollo Territorial*



Fuente. Albuquerque;Perez; Dini 2008 pag 13

Es importante destacar que en el desarrollo de sus ideas la formación es clave para poder empoderar a los actores del territorio. Existen diversas instituciones que pueden jugar este rol (Universidad, agencias de desarrollo, organizaciones no gubernamentales, entre otros). Se plantea, entonces, a la Universidad como un actor del territorio que puede jugar un rol clave en la formación y en la generación de capacidades endógenas, de la misma forma que puede jugar un rol clave para colaborar con los mecanismos de coordinación de los entramados institucionales locales. En este sentido es importante que las Universidades

comiencen a tener otro rol y otra forma de vincularse con el territorio, así lo muestra la siguiente nota:

Hay que superar cuanto antes el desencuentro existente entre la oferta de capacitación de Universidades y centro formativos y las necesidades de innovación en los diferentes sistemas productivos locales. Para ello es fundamental que las entidades educativas, universitarias y de investigación científica y tecnológica se incorporen activamente a las iniciativas de desarrollo económico local. (Alburquerque 2004a:168).

#### **1.4. Explicita elementos para entender el rol de la Universidad. Analizan DT y Hablan poco de la Universidad**

Dentro de los autores destacados, hemos incluido las contribuciones de Pablo Costamagna en este grupo, así como los aportes que se realizan desde Conecta DEL, pues ambos trabajan sobre la importancia de los procesos formativos para el DT. A diferencia del apartado anterior, en estos autores se habla explícitamente sobre la Universidad.

**Pablo Costamagna**, desde el ámbito de la economía, combina en su aporte, la teoría y la práctica en distintos territorios de América Latina. En sus análisis destaca la importancia de los procesos formativos a través del enfoque pedagógico para el desarrollo territorial y se interpreta en este trabajo el rol de la Universidad.

Es un autor que ha trabajado y reflexionado en Rafaela, -municipio ubicado en la provincia de Santa Fe, Argentina- que representa, sin dudas, uno de los casos más estudiados por las iniciativas de desarrollo desde el nivel local en América Latina puesto que el municipio ha liderado los procesos de desarrollo y de resolución de conflictos, promovidos con instancias democráticas. En este trabajo retomaremos este estudio más adelante.

En la reflexión sobre las políticas nacionales en el Desarrollo Económico Territorial y en la necesidad del debate sobre la coordinación multinivel (nación, provincia, municipio), entiende que es materia pendiente lograr la coordinación institucional de los distintos niveles

de gobierno, como mecanismos de gobernanza. Costamagna asocia la descoordinación, principalmente, a la falta de consenso o al trabajo que aún queda pendiente en la región con relación a la definición de un concepto común de lo que se entiende por Desarrollo Local/territorial (Costamagna 2007).

En los últimos años, enfoca su análisis en la generación de capacidades y trabaja junto a otros especialistas desde ConectaDEL<sup>14</sup> en el enfoque pedagógico del DT desde una mirada crítica, en la que cobra relevancia el aprendizaje para el cambio como forma de construcción social:

El enfoque pedagógico es una forma de entender y actuar en la construcción de procesos de aprendizajes para el cambio en el territorio de forma coherente con una construcción social y política que active la participación de los actores territoriales. Supone un modo de comprender el conocimiento, la vinculación teoría – práctica, el reconocimiento del otro (saberes locales, prácticas y experiencias), la vinculación basada en el diálogo y la resolución de conflictos promoviendo instancias democráticas (Costamagna, Perez, Spinelli 2013:6).

En cuanto al rol de la Universidad, aunque no haya una reflexión explícita o exclusiva de su papel, sí se observa un explicitación en Costamagna 2015, donde analiza la importancia de los procesos formativos para el desarrollo territorial y los procesos vinculados a la Universidad, pero no en forma exclusiva. Se reconocen otros organismos que pueden jugar

---

<sup>14</sup> ConectaDEL es el Programa Regional de Formación para el Desarrollo Económico Local lanzado en conjunto por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a través del Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) y Entidades Socias Locales (ESL) en Argentina, Perú, El Salvador, Guatemala, Chile y Brasil. ConectaDEL es integrante de la Agenda DEL FOMIN <http://www.conectadel.org/institucional/>

este rol, por ejemplo, los organismos científicos tecnológicos y la propia política, entre otros actores, tal como se observa en la siguiente cita:

Es importante rescatar los procesos de formación desde una aproximación particular, la educación popular, porque permite entender el papel de algunas formaciones en el desarrollo territorial en el territorio. Se trata de una formación entre actores, en el que la Universidad y el sistema educativo juegan sin duda un papel, pero no exclusivo. (Costamagna 2015:44). Así la Universidad cobra relevancia como actor territorial que puede liderar los procesos formativos.

**BID-Fomin /Conecta DEL.** En consonancia con esta línea de análisis y considerando los aportes que realiza el grupo que promueve en el DT sin focalizar específicamente en la Universidad se encuentran elementos que permiten analizarla, tales como los aportes desde del Banco Interamericano de Desarrollo, a través del Fondo multilateral de inversiones (desde el año 1993). Este grupo trabaja en la región con el objetivo de fomentar los procesos de desarrollo económico locales en AL. De acuerdo a la información disponible en su página de internet<sup>15</sup>, el FOMIN define entre sus objetivos principales, la reducción de la desigualdad en la región latinoamericana, fortaleciendo el sector público y facilitando el acceso de los pequeños productores a más servicios.

Entre sus trabajos se encuentran proyectos con servicios empresariales, integración productiva y de cadenas de valor en toda la Región. Con la intención de sistematizar y consolidar un concepto de desarrollo territorial en la región lleva adelante el programa denominado “CONECTA DEL” en los países Argentina, Perú, El Salvador, Guatemala, Chile y Brasil. Entre sus objetivos se destacan fortalecer los procesos de descentralización en la

---

<sup>15</sup> <http://www.fomin.org/> y <http://www.iadb.org/> pag. consultada el 18/03/2015

región, y facilitar el diálogo entre los actores públicos y privados del territorio (organismos de gobierno, Universidades, empresas privadas)<sup>16</sup>.

El denominado “Enfoque Pedagógico”, mencionado en la presentación de Costamagna, es una perspectiva que busca la formación de actores para el desarrollo desde la pedagogía participativa que basa los procesos del aprendizaje en la experiencia de los actores. Este enfoque tiene sus fundamentos en algunos de los elementos de la pedagogía de Freire (1970) y entiende la dimensión social del proceso con el fin de generar un espacio reflexivo y participativo. Este tipo de planteo es posible si se entiende que las personas que forman parte son adultos con experiencias en distintos niveles y/o iniciativas de desarrollo local, lo que permite el intercambio de experiencias y saberes. Es importante destacar la visión constructivista del enfoque, en el sentido de que el formador<sup>17</sup> es considerado parte del conjunto, no con un saber superior sino como parte del mismo proceso del aprendizaje (Pérez 2012). No solo se discute respecto al tipo de proceso formativo y su pedagógica, sino que se abre el debate también respecto de quién facilita el proceso formativo.

De la misma forma que se trabaja sobre el rol del formador, este programa trabaja y discute sobre el “Rol del Facilitador” (formador desde el aula y facilitador en el territorio) para generar capacidades en el territorio, llevando adelante estrategias de desarrollo territorial. La formación es continua tanto para los actores del territorio como para los formadores de esos procesos (Costamagna y Spinelli 2013). Surge nuevamente la idea de que los procesos formativos no son procesos que exclusivamente pertenezcan a la Universidad.

---

<sup>16</sup> <http://www.conectadel.org/> Pag. consultada 24/3/2015

<sup>17</sup> El Facilitador es entendido como la persona que guía el proceso de formación.

El conocimiento no es exclusivo de los ámbitos académicos, se amplía y complementa al incorporar experiencias y saberes producidos desde las prácticas y permite democratizar y enriquecer los saberes y las prácticas. Se revaloriza la experiencia y el conocimiento tácito en la construcción de conocimiento. (Costamagna, Pérez, Spinelli 2013:7).

### **1.5. Explicita elementos para entender el rol de la Universidad. Analizan DT y Habla explícitamente de la Universidad.**

En este grupo de autores destacados incluimos a Sergio Boisier por los aportes que realiza desde la gestión académica y la importancia de la Universidad en el planteo para poder contribuir al proceso de desarrollo.

**Sergio Boisier (1993)**, economista chileno que reposiciona el concepto de desarrollo en un marco constructivista y endógeno que se expresa en la capacidad de los actores locales de entender el proceso, sentirse parte y pujar por él. En estos términos discute el concepto Normativo de Desarrollo (en sus diversas aproximaciones, local, regional, económico, territorial) que necesariamente conlleva a un juicio de valor en la definición del concepto tanto para cada autor como para cada grupo de personas que piensa en una definición de desarrollo. En sus escritos destaca la necesidad de entender el desarrollo como un fenómeno complejo que requiere interdisciplinaridad, de la misma forma critica el uso del reduccionismo biológico en la búsqueda de métodos de análisis (Boisier 2001). Desde el punto de vista de la formación para el desarrollo desde la economía, critica duramente la instalación y formación casi exclusiva en el paradigma positivista de las carreras de economía (Boisier 1997; 2005). De esta forma define “El territorio debe ser objeto de un proceso de construcción social y política que transforma al sujeto” (Boisier 1997:07).

Se posiciona a sí mismo como autor del desarrollo Territorial (endógeno, es decir delimitación del territorio observando sus propias capacidades) y observa el territorio como

recorte de la escala geográfica involucrada, entendiendo principalmente el concepto de complejidad que conlleva (no expresa una división clara entre lo territorial y lo regional). De este modo cobra relevancia la importancia de ver el territorio como “contenedor” del desarrollo (Boisier 2001).

Boisier define cuatro categorías o planos que determinan la endogeneidad del proceso de desarrollo: en términos políticos, en términos económicos, en términos científicos, y por último, en términos culturales. Endogeneizar cada una de estas categorías implica que cada territorio logre tomar las riendas y las decisiones de cada uno de estos procesos, lo que le dará el sentido sistémico a lo que el autor considera desarrollo territorial, en el que deben actuar tanto los actores del sector público como los del sector privado, y la habilidad que cada uno de ellos tenga será lo que permita que los procesos sean endógenos y que se generen así mismos (Boisier 1993).

A estas categorías agrega Boisier, los factores a ser tenidos en cuenta con relación a la creación de capacidades endógenas del territorio:

- A. Actores: las relaciones interpersonales y los vínculos de confianza que se puedan generar entre ellos.
- B. Instituciones: la forma y organización interna, el dinamismo que pueden llegar a alcanzar o no para dar respuesta a los problemas del territorio.
- C. Cultura: identificando y estudiando en cada territorio una presenta características distintas y a la vez analiza la “cultura del desarrollo”.
- D. Mecanismo: cooperado entre los tres anteriores, las formas de vinculación y los criterios que se aplican.
- E. Análisis de los recursos del territorio: en sentido amplio, donde se incluye recursos materiales, recursos naturales y recursos humanos (Boisier 1997).

Con relación al rol de la Universidad, el autor destaca el rol que esta institución juega como agente cognitivo, en tanto debe tener carácter protagónico en la búsqueda de la generación de capacidades endógenas en cada territorio (así como la generación de nuevos modelos de conocimiento). Destaca la importancia de la presencia de las Universidades en los distintos territorios, lo que no implica que por esto deban convertirse en instituciones aisladas. Es decir, que la Universidad se piense desde el territorio y el rol que en él pueda jugar no debe suponer que deba quedar al margen del sistema tecnológico nacional. De esta manera pone de relieve la importancia de la búsqueda de la “Pertinencia (...) entendida como la adecuación del quehacer universitario y las necesidades de corto y largo plazo de las localidades en las que se encuentran insertas y a las cuales pertenecen socialmente” (Boisier 2005:13).

Pocas Universidades pueden alcanzar niveles de excelencia en todos los ámbitos de investigación, por lo que resultan relevantes los lazos que puedan generar con otras Universidades de las regiones en las que se encuentran.

Desde este punto de vista, el autor destaca la posible contribución de las Universidades al territorio desde la formación de recursos, que influirá desde la búsqueda del cambio en los territorios hasta las capacidades de las empresas locales, y de una mejora de la innovación, por medio de la formación y de proyectos para generar más capacidad innovadora en los territorios. Es decir, mejorar las capacidades económicas en términos de apoyo a la creación de empresas.

Los autores que han sido agrupados en **aportes desde la gestión académica al DT**, se entiende que forman parte de este grupo, porque piensan el DT y como parte del mismo, reflexionan sobre el rol de la Universidad en ese proceso. Si bien todavía existen ideas dominantes en la región respecto al rol de la Universidad en el territorio, algunos autores

(Mendez y Jurado 2016; Meglio y Harispe 2015) entienden que en Argentina (y sobre todo en las Universidades nuevas<sup>18</sup>) este rol está siendo discutido y se comienza a reflexionar en algunos ámbitos académicos sobre estos aspectos.

José Luis Corragio<sup>19</sup> (2002a), entiende el desarrollo local como un proceso amplio y sin fin, destaca que las Universidades no solo forman parte del territorio en el que se encuentran, sino que además forman parte de redes nacionales e internacionales, lo que les permite formar parte de un sistema de conocimiento, tanto social como cultural. Así entiende que la Universidad es un actor territorial, que piensa, discute y aprende en el entorno local (y luego la vincula con el entorno nacional a través de las redes de Universidades). Entiende este proceso de aprendizaje no como acumulación de conocimiento, sino como forma de reflexión y aprendizaje colectivo.

En plano local, la Universidad puede facilitar un espacio para la discusión y comprensión de la visión de territorio que se pretende, constituyéndose en agente capaz de convocar al resto de los actores (dejando de lado las identidades partidarias). Ya sea desde el rol de la investigación, como de la educación, ambos necesarios para contribuir al desarrollo (Corragio 2003).

Corragio entiende que no se han cumplido, para la región, los objetivos de mejorar la desigualdad ni la cohesión social, siendo la formación (no solo la universitaria sino en todos los niveles) lo que puede mejorar las condiciones para disminuir la brecha, entendiendo la

---

<sup>18</sup> Desde el año 1997 a la fecha se crearon 14 Universidades nacionales en Argentina según <http://www.coneau.gov.ar/> consultada 7/9/2016.

<sup>19</sup> Economista Argentino, ocupó diversos puestos de gestión académica en Argentina, y fue rector electo de la UNGS en junio 1998 -junio 2002.

importancia del “conocimiento” en la sociedad moderna (siendo la Universidad quien genera, circula y hace uso de ese conocimiento) (Coraggio 2002b).

Entiende el desarrollo como:

Procesos cooperativos y competitivos, solidarios y conflictivos (...) que involucra variedad de grupos, comunidades, sectores, niveles de gobierno, organizaciones sociales, tipos de gobiernos y sistemas de representación colectiva (...) sumado a la creciente sociedad del conocimiento<sup>20</sup>, genera la necesidad de articular los procesos de aprendizaje con los de la transformación de la realidad social. (Coraggio 2002b:28).

En esta línea, no pude dejar de mencionarse a **Roberto Domecq**, quien además de tener una amplia trayectoria académica y profesional en torno a la temática de desarrollo local/regional, ha sido rector normalizador<sup>21</sup> de la Universidad Nacional de la Patagonia (1973-1975), de la Universidad Nacional de General Sarmiento (1993-1998) y rector normalizador en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (2011-2015), Universidad que es objeto de estudio en este trabajo.

Domecq (1996), destaca la importancia de la adaptación de los modelos tradicionales de Universidades a nuevos modelos más flexibles, entendiendo el contexto de globalización. Así se puede ver en la siguiente cita:

Explorar la naturaleza de las nuevas necesidades académicas y científicas que se derivan de la transición; desplegar los nuevos temas, las nuevas carreras y los nuevos

---

<sup>20</sup> Entendida como la sociedad que aprende de sí misma, pues tiene una actitud reflexiva.

<sup>21</sup> Rector Normalizador refiere al primer rector de Universidad nueva, quien se encarga de llevar adelante el proceso de fundación y puesta en marcha de la Universidad hasta que se encuentren funcionando los órganos de gobierno de la Universidad y se elija en forma democrática al nuevo rector.

métodos, a través de los cuales la Universidad trata con medios diversos de responder a este nuevo sistema de necesidades. (Discurso Inaugural del seminario internacional “las nuevas Universidades en el siglo XX” llevado a cabo en la Universidad Nacional de General Sarmiento junio 1996).

La forma de construcción de estos modelos más flexibles tendrá una vinculación con las capacidades que tengan estas instituciones de generar “Capital Social” (generado desde las personas hacia las instituciones).

De esta forma, Domecq concibe la globalización como un proceso complejo que genera movimiento en la sociedad. Para poder entenderlo y contextualizar a la Universidad es necesario entonces entender las sociedades de conocimiento como fenómenos complejos: transdisciplinarios, vale decir que el acceso a la educación y a la información pone en movimiento el proceso (Domecq 2006). Estos fenómenos, requieren re entender el territorio, “revalorización” en el contexto de lo local, sin perder de vista la dimensión global. Es allí donde la Universidad juega un rol protagónico, atendiendo a las nuevas demandas de investigación y formación, como expresa Domecq en la siguiente cita:

Reiterar los temas, las líneas de acción, la investigación y docencia que es necesario desarrollar para valorizar los activos económicos y humanos del territorio constituye una información indispensable si pretendemos que la Universidad acompañe los cambios, que aprenda de los cambios. Analizar y entender la naturaleza de las transformaciones recientes y sus relaciones nos permite, en gran medida, explicar que enseñamos y por qué enseñamos (Domecq, Discurso pronunciado en la UNTDF noviembre de 2014).

#### **1.6. A modo de cierre de esta sección.**

Desde las diversas aproximaciones y corrientes teóricas que influyeron e influyen en la definición de desarrollo territorial en la región, se discute tanto el objeto de desarrollo como las categorías (política, económica, social, ambiental, cultural entre otras) y cuál de

ellas es la que define la anterior, así como la determinación “geográfica de lo territorial”, es decir qué entendemos por territorio y qué recortes se utiliza para definir lo local o regional (Madoery 2016).

Se ha realizado un recorrido con los aportes que se inician desde CEPAL para luego focalizar en la discusión en Argentina. En este recorrido se ha observado que el objeto de estudio del desarrollo fue cambiando contemporáneamente de acuerdo a los problemas emergentes. Al comienzo se tenía una visión macro-regional, en la que, por entonces, los desequilibrios regionales eran centrales; se fue pasando de un plano conceptual típico de investigación académica a un plano vinculado más con la acción en la política pública (Nacional, regional y local).

Si bien existen distintas aproximaciones, una similitud hallada entre los autores y las corrientes descritas en la concepción de desarrollo territorial y en este trabajo, coinciden con este principio: no existe una trayectoria predeterminada para cada territorio y por esto se considera un proceso “endógeno”, que necesita que se analicen las capacidades del territorio y generarlas donde no existan. Un aspecto a destacar es que estos aportes se realizan ya desde un espacio de interdisciplinariedad<sup>22</sup>, pues se aborda desde la economía, el ambiente, la sociología y las ciencias políticas, entre otras disciplinas. Queda pendiente, en este sentido, entender cómo se realiza este trabajo interdisciplinar.

---

<sup>22</sup> Interdisciplinariedad en este trabajo es entendida como una práctica que pretende la producción de nuevo conocimiento, donde no se niegan las disciplinas ni pretende superarlas, pero que supone diversos grados de colaboración y cruce entre ellas para lograr mayor pertinencia y alcance y la potencialidad de la colaboración disciplinar para la resolución de problemas complejos (Mallarino 2012).

En la discusión está presente lo local, (bien como municipal, bien como provincial) lo nacional y lo global entendido lo global como los distintos niveles de gobierno). De acuerdo a esto, si bien se avanza en la generación de capacidades locales, queda pendiente aquello que atañe a la gobernanza entre los multi-niveles de gobierno. De modo que, en este análisis es relevante destacar la importancia tanto del gobierno local como del gobierno nacional en los procesos de desarrollo, para evitar que lo local se descontextualice de lo nacional puesto que son instancias concomitantes.

Se comparte en este trabajo la concepción del carácter normativo del desarrollo, entendiendo que cada territorio debe definir cuáles son los objetivos que se deben perseguir para alcanzar el desarrollo, de modo que cada comunidad o grupo social definirá, de acuerdo a sus valores, las distintas categorías u objetivos<sup>23</sup> para obtener el desarrollo. Dicha elección conlleva a un juicio de valor que es necesario explicitar.

Como se ha mostrado, si bien la Universidad es considerada un actor del territorio, no siempre se realiza explícitamente cuál es el rol que puede jugar, o cuál es su relevancia en el territorio. Si bien se habla de la necesidad de generación de capacidades, existe todavía una brecha en relación a cómo generar esas capacidades, y en esa necesidad de generación de capacidades, determinar cuál es el rol que juega la Universidad y la importancia del rol de la investigación y la formación para entender la problemática territorial. En muchos de los casos no surge este objetivo territorial de la Universidad de una primera lectura, surge este punto de vista de un trabajo de interpretación del marco teórico existente.

---

<sup>23</sup> Como ejemplo, si se consulta sobre las libertades de vestimenta dependiendo la religión que se profese es probable que las personas den diversas respuestas.

Se toma o interpreta en este trabajo y en el marco del DT la importancia de la Universidad como institución del territorio (institución local y regional) pero inserta en el sistema nacional, en su rol de investigación, formación y extensión.

## **2. Reflexiones en torno a otras aproximaciones acerca de la relación**

### **Universidad y territorio.**

Se agregan a la discusión otros elementos que, si bien no se construyen desde la conceptualización del desarrollo territorial, se entiende que son aportes que ayudan a la interpretación del rol de la Universidad en el territorio: la discusión en torno a la extensión universitaria, la relación Universidad-industria, la libertad de cátedra, así como relevancia y pertinencia, son discusiones vigentes que ayudan a cumplir con el objetivo de la conceptualización de la Universidad en el territorio.

#### **2.1. El concepto de extensión universitaria, transferencia y el vínculo Universidad-industria.**

En este apartado se incluye la cuestión en torno a la vinculación Universidad-industria, así como a la discusión de la extensión universitaria, que en el caso de las Universidades públicas argentinas es requisito de la Ley superior de educación<sup>24</sup>, donde se entiende que se materializa la vinculación con el territorio además de los roles tradicionales de investigación y formación (De Zubiría 2007).

---

<sup>24</sup> Ley N° 24.521 promulgada el 7 de agosto de 1995 publicada en el Boletín oficial 28204

En la mayoría de las Universidades públicas argentinas<sup>25</sup>, la secretaría de extensión universitaria es la encargada de la vinculación o de la apertura a la comunidad donde se encuentra, así lo establece en Argentina la Ley de Educación superior, en cuanto a las funciones de las Universidades “Docencia, investigación y extensión”. Es a través de esta secretaría que se pretende cumplir el denominado rol social de la Universidad, en la vinculación con los actores sociales, los gobiernos en sus múltiples niveles y cobra relevancia la vinculación con la industria para cumplir con el rol de extensión.

Delgado y Casalis (2013) entienden la actividad de extensión como la vinculación de la Universidad con el territorio, con los actores a través del diálogo y del entendimiento mutuo, es a través de esta área que la Universidad se convierte en un actor territorial.

Es necesario reconocer que, para el caso de Argentina, existía históricamente este rol de extensión, aunque no siempre tuviera relevancia. La Universidad mantiene como principales roles la investigación y la formación, no sin que se logre ampliar estos roles a la extensión, la principal crítica que realizan Delgado y Casalis (2013) en este sentido es la forma de evaluación de los investigadores, que tiene como indicador principal el aspecto cuantitativo de publicaciones de un investigador.

Desde otra aproximación, Montoya Suarez (2006) entiende la extensión como la forma de vinculación de la Universidad con el medio, visto como fenómeno complejo y no

---

<sup>25</sup> De acuerdo a la información publicada por <http://portales.educacion.gov.ar/spu/sistema-universitario/listado-de-Universidades-e-institutos/listado-de-Universidades-nacionales/> al 17/3/2016 Argentina cuenta con 55 Universidades nacionales públicas de las cuales 36 presentan en su estructura secretaria de extensión universitaria. Las que no la denominan con ese nombre tiene áreas similares, como por ejemplo área de servicios a la comunidad.

lineal (no lo entiende como la transferencia de conocimiento). En esta complejidad se debe incluir a la Universidad no como institución aislada, sino como institución que debe generar interrelaciones con el resto de las instituciones, entendiendo para ello la importancia del resto de las organizaciones en la forma de generar vinculación.

Cobra relevancia en el análisis de extensión y de los vínculos de la Universidad, el análisis del vínculo Universidad-industria. Así, Arocena y Sutz (2000) entienden que, a diferencia del contexto europeo, donde el impulso de este vínculo se da por la necesidad de generar innovación en el territorio, lo que impulsa esta relación en la región es:

La necesidad de una mayor relación de las Universidades latinoamericanas con el sector productivo al menos en cuatro tipo de factores, interdependientes; pero distinguibles: (i) la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento, (ii) la concepción de esa relación como una palanca para el crecimiento económico; (iii) la afirmación de que tales vinculaciones pueden constituir un estímulo para la investigación universitaria, para su pertinencia y aún para su relevancia; (iv) la influencia de lo que ocurre en los países centrales. Esta enumeración sumaria es empero suficiente para sugerir que este proceso genera dos conjuntos de tensiones, uno general y otro propiamente latinoamericano (Arocena y Sutz 2000: 109).

Al respecto, Naidorf (2005) entiende que este vínculo, para el caso de Argentina, se implementa desde el punto de vista puramente economicista, proceso empujado por las reformas de la década de los noventa (cuyo resultado lleva a la pérdida de autonomía, factor que se tratará en el apartado siguiente) principalmente porque no existió un cuerpo teórico o una política que guiara esta relación, y no se tuvo en cuenta otros principios que van más allá de la lógica del mercado. Esta forma de definir la agenda de investigación puede cambiar la cultura académica (entendida como los principios, valores, y normas que validan la agenda de investigación) (Naidorf, 2007; Emiliozzi et al 2007).

En esta tesis se comparte la idea de que la Universidad (y como facilitadora de los procesos de DT) no solo debe plantarse desde la perspectiva del vínculo Universidad-

industria como se plantean en algunos trabajos (y entender solo las agendas de investigación de acuerdo a las necesidades de la industria), sino debe mirar al territorio y analizar la importancia de otras instituciones presentes como lo plantean algunos autores (Arocena y Sutz, 2000; Emiliozzi, Vasen, y Palumbo, 2011; Naidorf, 2005; Naidorf y Mora 2013; Juarros y Naidorf 2007; Rikap 2012). El reto de las Universidades modernas se da en torno al debate en cuanto a la necesidad de reformular lo que han denominado “el viejo rol de la Universidad” (con una organización e investigación disciplinar, autónoma, y en la mayoría de los casos, básica). Desde esta perspectiva, la extensión universitaria es la forma de transmitir ese conocimiento, en contraposición con los nuevos retos que enfrentan, entendidos estos como la necesidad y obligación de realizar una investigación interdisciplinar enfocada a resolver problemas que provienen desde las demandas sociales. Es decir, una forma de construcción social en la que la Universidad resulta un actor social de relevancia.

Asociada a la extensión o al vínculo Universidad Industria en la literatura se utiliza el termino de transferencia, más precisamente, “transferencia tecnológica” haciendo alusión a que un actor entrega (Universidad) y otro recibe (industria o sociedad dependiendo el autor), dejando de lado la posibilidad de la construcción colectiva en los procesos (Arocena y Sutz 2000).

En este trabajo se entiende el riesgo que puede aparejar la extensión universitaria como actividad de transferencia en el contexto de la definición de Freire (1970), donde uno solo es dueño de ese conocimiento. Más allá del nombre que reciba el área o el instrumento que utilice para vincularse la Universidad se sostiene en esta tesis, que es necesario buscar otros esquemas de vinculación, en particular, trasladando el concepto de vinculación al desarrollo territorial y a la Universidad como un actor de ese proceso. Proceso que posee, por

otro lado, un conocimiento determinado, como producto de la investigación. El resto es complementar ese conocimiento con el que poseen los demás actores.

Resulta interesante destacar que desde la perspectiva del concepto de extensión se piensa el impacto o la forma de generar transferencia desde la investigación, mientras que del análisis e interpretación que se ha realizado desde el concepto de DT, se trabaja más sobre el segundo rol de la Universidad, es decir, entendiendo que la enseñanza resulta relevante, pues es una forma de vinculación directa de la sociedad con el territorio.

De este apartado se toma la importancia de generar vínculos desde distintas áreas de conocimiento de La Universidad a fin de poder generar capacidades en el territorio, estos vínculos no solo con la industria sino con más actores del territorio (que cada Universidad debe detectar y buscar los mecanismos de acercamiento).

## **2.2. Relevancia y Pertinencia; Libertad de Cátedra y Autonomía de la Universidad**

Si bien los conceptos de relevancia y pertinencia de la Universidad no están exclusivamente ligados al concepto de desarrollo territorial, en este apartado serán abordados, al igual que la discusión de libertad de cátedra y autonomía, puesto que entendemos que forman parte de la discusión o del planteo de la Universidad como facilitadora de desarrollo territorial.

En la región, y en particular en Argentina, se pueden encontrar numerosos estudios que discuten el sistema de financiación de la Universidad pública, así como la definición de las agendas de investigación, en el contexto de las Universidades nacionales argentinas que se entiende como “instituciones democráticas”, entre otros motivos, porque cuenta con órganos de gobierno propios y de elección de representantes de los distintos claustros (alumnos, docentes, personal administrativo, graduados). (Kandel 2010).

Esta discusión estuvo ligada a las reformas en el sistema universitario implementadas en relación al consenso de Washington y los procesos de descentralización (Rodrigo, 2006) (que no serán abordados en este trabajo) que pretendían ligar la política universitaria a las metas fiscales (Bisang 1995; Coraggio 2002; Naidorf 2005; Vasen 2013). Esa fue la discusión dominante, siendo menor la literatura y la discusión del rol de la Universidad y la pertinencia vinculados a los procesos de desarrollo territorial (Coraggio, J. L., Vispo, A., y Bisang, 2001; Coraggio, 2002b; Domecq, 2010).

La idea de pertinencia de la Universidad cobra fuerza en la década de los 90 , gracias al trabajo “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”, publicado por Unesco, en 1998. En el artículo sexto se declara:

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales (...) La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados.

Sobre esto Naidorf (2011), entiende que será pertinente el conocimiento siempre y cuando cumpla con las demandas de los actores (locales o regionales). Lo que no se establece es quiénes serán los actores y cómo se manifiesta la demanda. Se plantea entonces el problema de establecer cómo y quién define estas prioridades. Esta idea de pertinencia obliga a replantear la forma en la que la Universidad se vincula con la sociedad y su problemática. Este replanteo conlleva un riesgo, como bien lo expresa Naidorf:

Traemos esta advertencia (...) a colación dado que la idea de pertinencia (...) supone también una cosificación de la sociedad (como si ésta fuera un conjunto con cierta homogeneidad de necesidades, problemas o demandas). En un modelo egocéntrico, el yo-ego es reemplazado por la Universidad en el epicentro y “la sociedad” queda orbitando como entorno. Este esquema presume una Universidad que no sería parte constitutiva de las sociedades y que, con cierto hermetismo y aislamiento, no se encontraría actualmente atravesada por la complejísima trama de relaciones sociales, ni tampoco condicionada y/o constituida por la cultura, el poder y las ideologías de nuestra época. (Naidorf 2007: 24).

Así, el concepto de relevancia<sup>26</sup> vinculado al concepto de pertinencia, en términos de política pública pretende dar respuesta a qué tipo de investigación se quiere fomentar y cuál es su finalidad. Vasen (2011) lo define como “el conjunto de juicios de valor acerca de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad que permiten identificar las investigaciones que merecen promoción en el marco de una política científica particular” (Vasen 2011:2)

En este trabajo se entiende que el riesgo de definir la agenda de investigación solo a través de la pertinencia y/o relevancia, puede conducir a una definición meramente utilitarista de la investigación y de la formación universitaria o, como ya se expresó, la de cambiar solo el título de la relación y que las referencias a la sociedad se conviertan en una cuestión meramente enunciativa y que, por lo tanto, la Universidad se mantenga aislada del medio en el que opera.

Otro riesgo a tener en cuenta es el que plantea Vasen (2011; 2013), y que consiste en la discusión que se plantea entre la investigación básica y la investigación aplicada, cuando

---

<sup>26</sup> Naidorf 2011 explica la diferencia de los términos pertinencia y relevancia por un error de traducción; relevance (como sustantivo) o relevant (como adjetivo) en el idioma inglés, en francés: pertinence

solo se aplica el criterio de mérito social. Con el concepto de una investigación que sea socialmente aceptada se corre el riesgo de que la investigación básica pierda terreno, siendo necesaria la básica para lograr aplicada. De la misma forma, si la relevancia queda solamente determinada al vínculo Universidad-industria (vínculo que se aborda en el apartado siguiente) y las posibles financiaciones privadas de la investigación (como ocurrió en Argentina en la década de los 90), se corre el riesgo de que el financiador privado de la investigación defina la agenda de investigación y de esta manera queden fuera proyectos o temas de agenda social (de nuevo el riesgo utilitarista).

De la misma forma se pone en tensión con la definición de autonomía, que está vinculada a la posibilidad de autodeterminación de las personas que se dedican al trabajo académico, con independencia y libertad de elección de temas y criterios (Montoya Suarez, 2006; Naidorf, 2005). En la misma línea se define la libertad de cátedra entendida en la definición de contenidos de los currícula académica. Muchas veces la autonomía universitaria de financiamiento nacional se ve limitada por la distribución presupuestaria de los organismos nacionales en el reparto de fondos y las decisiones políticas del gobierno central que también afectan la autonomía universitaria.

Así, se observa una contraposición entre ambos conceptos, siendo necesario buscar criterios para poder definirlos en cada contexto, Vasen 2011 define las responsabilidades de la comunidad académica como la responsabilidad de:

Buscar la forma de reflexionar críticamente sobre sus propios trabajos y agendas y suscribir un compromiso con quienes determinan la política científica. Cuanto mayor sea la legitimidad democrática de esta última, más fuerte será también el compromiso ético de los científicos a realizar esfuerzos para honrar las prioridades decididas en un espacio plural y democrático. (Vasen 2011:27).

La participación activa del estudiantado en la gobernanza de la Universidad y en los procesos políticos es clave para sostener la autonomía y la capacidad reflexiva de la Universidad (Unzué 2014; Kandel 2013).

Con respecto a la autonomía y el proceso reflexivo, Arocena y Sutz (2000), destacan el aporte del Belloni (1998) donde se entiende que la verdadera autonomía de la Universidad se ejerce en el ejercicio de su propia reflexión “Cuando la Universidad se conoce y reflexiona sobre sí misma, está ejerciendo efectivamente su autonomía, pues está tomando su destino en sus propias manos sin dejar que la rutina, las presiones externas o las políticas gubernamentales determinen sus prioridades y su quehacer cotidiano” P.119

Unzué 2016, en la misma línea, abre el debate sobre la democratización y agrega, para el caso de Argentina, que el proceso de creación de Universidades en el interior del país es una forma de acercar el vínculo Universidad-sociedad, pues la apertura de Universidades aumenta el acceso a la educación superior (este tema será retomado en el capítulo de la Universidad nacional de Tierra del Fuego).

La pregunta que subyace a esta cuestión es cómo encontrar un criterio de relevancia que permita incluir las voces de actores de los distintos niveles (tanto territorial como nacional) y no solo la voz de quien financia (sea la empresa o sea el sector público) que posibilite generar un criterio de “relevancia social” en el que se incluyan, en forma democráticas y participativa, la agenda de investigación y formación. Definida la agenda, la libertad de cátedra y la autonomía, es necesario revisar los contenidos y métodos que se incluyan en los proyectos y en los contenidos curriculares.

Este concepto de relevancia social cobra importancia si es pensado en términos del desarrollo territorial<sup>27</sup>, puesto que es el propio territorio el que define la relevancia de los temas prioritarios.

### **2.3. A modo de cierre de esta sección.**

En esta sección se han presentado diversas discusiones que se vinculan con el rol de la Universidad en el territorio. La discusión de la extensión como forma de vinculación con el medio no debería ser entendida solo desde el vínculo con la industria, el sector público es un actor relevante no solo desde la financiación de la Universidad, sino que puede ser entendido como usuario que pueda demandar vincularse como tal con la Universidad.

Se entiende que no se ha profundizado en la vinculación de la investigación y la docencia, cuáles son los mecanismos y la forma de volcar el resultado de las investigaciones en el aula.

Entendiendo que la autonomía universitaria es una oportunidad para el ejercicio colectivo de la autoreflexividad, cada institución tiene la oportunidad de pensarse y entenderse en el territorio en el que se encuentra y como instituciones nacionales realizar el vínculo de coordinación con el sistema nacional. Sobre ese mismo ejercicio autoreflexivo es importante que se discutan las agendas de investigación y las tensiones entre financiación y autonomía y libertad de cátedra, investigación básica y aplicada, entendido que no existe un modelo sino cada institución debe encontrar su propia trayectoria sin perder de vista, claro está, las normativas vigentes.

---

<sup>27</sup> La definición desde el territorio no implica que la Universidad quede aislada, más bien se está pensando en la Universidad en el contexto del sistema científico nacional.

Los puntos expuestos en este capítulo permiten comenzar a interpretar los elementos que permitirán construir un marco analítico para analizar el rol de la Universidad en el territorio, en el apartado siguiente se presentan elementos desde los Sistemas Regionales de Innovación para extraer más elementos en la construcción del marco.

Se retoma en Capítulo IV los elementos que se toman para el marco analítico, de este apartado se incorpora la importancia de la Universidad auto reflexiva, que se piense a sí misma en un trabajo interdisciplinar, discutiendo en ese ejercicio la agenda de investigación.



### **III. Aportes Desde los Sistema Regionales de Innovación**

En el capítulo anterior se han mostrado los aportes al Desarrollo Territorial desde la construcción del concepto en América Latina para profundizar en Argentina, en el presente capítulo se indaga sobre el concepto de DT que se construye en base a los Sistemas Regionales de Innovación (SRI), entendiendo que esta revisión permite, por un lado, obtener elementos para el marco analítico, por otro lado, entender la interpretación que se ha realizado en dos contextos distintos de estas corrientes teóricas, (ya que los sistemas de innovación en AL han sido presentado sucintamente en el capítulo anterior.

En este capítulo tanto el orden como la forma de realizar la revisión es distinta al presentado en el capítulo anterior puesto que en una primera parte se realizará la conceptualización y las principales ideas de los SRI ( innovación, visión sistémica, y región), que luego permitirán contextualizar, a fin de entender los modelos que, partiendo de los SRI conceptualizan a la Universidad, para-entender, más adelante, las similitudes y diferencias con los aportes realizados en el capítulo previo.

#### **1. Sistemas Regionales de Innovación (SRI)**

Los sistemas regionales de innovación son presentados como el conjunto de actores de una región que interactúan para generar y difundir conocimientos e innovación (Lundval 1992; Asheim 2007; Asheim et al. 2011; Asheim y Coenen 2005), donde entran en juego factores de gobernanza entre los distintos niveles (Cooke 2004) se desarrollan en este apartado los tres componentes claves de los SRI: la innovación, la visión sistémica y la cuestión geográfica/regional.

Los párrafos siguiente, profundizan cuestiones como la innovación y la visión sistémica, que en el Capítulo II se han mencionado (no se profundizo porque se sigue la forma de entenderlo desde el DT), aquí se amplían dichos conceptos puesto que permitirán incorporar estos elementos con mayor profundidad en el modelo analítico y así la comprensión de la Universidad en el territorio.

### **1.1. Innovación.**

La innovación, tal como lo indica su definición, implica la creación o modificación de producto o proceso, dichas modificaciones pueden ser entendidas o bien como puntuales, o bien en un sentido amplio, enmarcado en un contexto sistémico. El manual de Oslo define cuatro tipos de innovación “Innovaciones de producto, innovaciones de proceso, innovaciones organizativas e innovaciones de mercadotecnia” (Pag 23, OECD 2007).

La innovación en sentido amplio incluye los cuatro tipos mencionados porque no solo son las empresas quienes pueden innovar, sino que se incluyen las relaciones de cooperación que se establecen en el núcleo productivo. Es decir, desde el cambio tecnológico, en las organizaciones, por ejemplo, se considera “innovación institucional” al cambio de procedimientos, a las formas de operar de las organizaciones que componen el sistema que, a la vez, generan cambios o innovaciones en otros aspectos, como por ejemplo, cambios culturales, para mencionar algunos de ellos (Johnson y Lundvall, 1994; Cook y Uranga 1998; Asheim, Coenen y Vang 2007).

Algunos autores (Estensoro 2015; Estensoro y Larrea 2015; Karlsen y Larrea 2014; Moularet y Sekia 2003; Doloreux, 2002) entienden la importancia de fomentar tanto la innovación tecnológica (o técnica) así como también la importancia de generar o facilitar la innovación social como aquella búsqueda de nuevas formas de vinculación entre los actores de un sistema. En este trabajo, cuando se hable de innovación se entiende tanto a la

innovación tecnológica como la social, por la importancia de ambas y porque la innovación social es una forma de generar las capacidades que permiten o facilitan la innovación tecnológica.

La innovación es una de las claves para entender los SRI, que en la visión sistémica es entendida como concepto no lineal (Vence 1995), de naturaleza acumulativa e interactiva. Como proceso social, en muchos casos, solo se alcanzan innovaciones exitosas cuando existe un encuentro entre necesidades y oportunidades (Johnson y Lundvall 1994).

Lundvall (2007) parte del concepto de innovación en términos Shumpetereanos al entenderla no solo como la introducción de un nuevo producto, sino también procesos y formas de organización, etc. La innovación es entendida como un concepto complejo y relativo al lugar en el que se da, puesto que existen diferencias entre las naciones y entre las regiones que incidirán sobre la manera en la que se desarrollará dicho proceso de innovación, de manera que las distancias aumentan porque no son solo geográficas sino también culturales (Lundvall 1992) con interés económico o social (Edquist 2011).

En este análisis se destaca la importancia de las instituciones, así como el proceso de aprendizaje que pueden llevar adelante, de la misma forma que la capacidad de absorción (tanto de las instituciones como de las empresas) de los cambios (Johnson y Lundvall, 1994). La capacidad de absorción es entendida como aquella capacidad que tienen las empresas para poder hacer uso de ese conocimiento y transformarlo en cambios (Garmendia y Castellanos, 2007), es decir, la capacidad de aprender de las empresas, aun cuando no se dedican a realizar I+D y la capacidad de las instituciones en fomentar ese aprendizaje. Se tomará la definición de institución que hace Johnson (1992) quien define a las instituciones como aquel “Conjunto de hábitos, rutinas, reglas, normas y leyes, que regulan la relación entre las personas y las formas entre las que ellas interactúan, estas formas reducen la incertidumbre e incrementan la

información colectiva” (P 26). Es decir, las instituciones son importantes en el sistema porque reducen la incertidumbre, así como también son un mecanismo de coordinación y permiten dar un marco a los vínculos y las relaciones. Aquí, siguiendo línea de trabajo propuesta, la Universidad cobra relevancia como institución en tanto forma parte del sistema que tiene la capacidad (y los objetivos) de investigar y realizar procesos formativos, cabe preguntarse qué tipos de normas y relaciones de esta institución son las que permiten facilitar esos procesos.

Así, se considera a la innovación como producto de un aprendizaje colectivo, donde se pone de manifiesto la importancia de la colaboración en las relaciones y los vínculos, considerando en estos términos a la innovación como un “proceso creativo” (Moulaert, Sekia 2003; Edquist 2011) entre distintas instituciones o bien entre los departamentos de una misma empresa (Doloreux y Parto 2005). Es la región quien provee las reglas, las normas y el ordenamiento de esas relaciones (Doloreux y Parto 2005; Asheim y Isaksen 2002). El aprendizaje colectivo e interactivo es uno de los factores más importantes en el proceso de innovación (Navarro 2009).

Entendiendo la importancia de los procesos de aprendizaje (y el rol de la Universidad en dichos procesos), el conocimiento y a la capacidad de innovación, se introduce en el análisis el “conocimiento” como bien económico, como una categoría económica. En este sentido, la innovación y el conocimiento se transforman en un bien con dificultad de codificarlo y transmitirlo (Navarro 2009). Así la literatura ha distinguido el conocimiento tácito y codificado, esta diferencia, como se describe en los párrafos siguientes, es clave para la innovación, así como para la generación de capacidades. En el capítulo anterior se mostró la importancia de la Universidad en tanto genera capacidades endógenas en el territorio, del

mismo modo se considera relevante atender a la conceptualización del conocimiento que posibilita generar esas capacidades.

Es Polanyi (1966) uno de los pioneros en estos temas y define al conocimiento tácito como aquello de lo que “Podemos saber más de lo que podemos decir” (p.4), indicando que las personas saben o conocen mucho más de lo que verdaderamente pueden expresar, en estos términos, el conocimiento supera la información codificada y explícita. El conocimiento está en las personas, en los componentes sociales e institucionales, en los vínculos sociales, que son aquellos que se incorporan al sistema productivo (Parrilli 2011). Es decir, el conocimiento se genera, en principio, en las personas y en el compromiso o interés individual por algún tema, lo que implica una dimensión cognitiva vinculada a las habilidades individuales y, luego, ese conocimiento se extiende a la dimensión colectiva, por último, a las instituciones (Nonaka 1991).

Por otro lado, el conocimiento codificado, se entiende como aquel conocimiento que se explicita tanto en palabras, números o modelos (Cohendet y Meyer 2001) y que puede ser extensamente difundido, siempre y cuando, las firmas y los actores tengan la capacidad de interpretar esta codificación, así como los recursos para poder hacer uso de ese conocimiento (Lundvall et al 2007; Cowan y Zinovyeva 2013; Cowan y Foray 2000). En términos de Nonaka (1991), codificar conocimiento tácito implica contar con la habilidad de expresar en códigos aquello que resulta inexpresable. Esta posibilidad de codificar conocimiento, según algunos autores (Cohendet y Meyer 2001; Lundvall 2007; Lundvall y Johnson 1994), lleva implícito un costo asociado a la generación de un lenguaje propio o nuevo en un área de saber, que a la vez permite la comercialización de ese conocimiento y un beneficio económico, siendo necesario en cada caso realizar un análisis de los costos y beneficios, en

caso de que se pretenda llevar adelante una codificación de conocimiento tácito (Cohendet y Meyer 2001).

En la conceptualización de la codificación del conocimiento, se considera importante distinguir entre los tipos de aprendizaje y tipos de saber: la primera categoría: *Lerning by doing, lerning by interaction, lerning by exploring, lerning by producing, by using* (Johnson y Lundvall 1994); la segunda categoría: Know- what (saber qué) refiere a conocimiento de hechos, know -why (saber por qué) y está más vinculada a las áreas tecnológicas, son aquellas que permiten los saltos tecnológicos-, *know -who* (saber quién) el área relacionada con los vínculos sociales y con los procesos de difusión del conocimiento; *know -how* (saber cómo) como área práctica del conocimiento que se encuentra más ligada al área de producción (Johnson y Lundvall 1994).

Se resumen a continuación la diferencia entre conocimiento codificado y tácito, siendo dos conceptos relevantes para la innovación, así como para un punto que se abordará más adelante vinculado a la transferencia.

**Tabla 5. Conocimiento codificado vs tácito**

<b>Codificado</b>	<b>Tácito</b>
<b>Explícito formal y sistematizado</b>	No es fácilmente expresado
<b>Escrito y formal. Publicaciones académicas</b>	Trasmitido por la observación, imitación y vinculo personal
<b>Fácil de transmitir por su forma en letras, número o modelos</b>	Asociado a las rutinas dentro de las organizaciones
<b>Pretende ser una representación del mundo</b>	Desarticulado, si deja de usarse se pierde

<b>know –why ; know- what</b>	Vinculado con Know how; know –who
-------------------------------	-----------------------------------

Fuente: Elaboración Propia

En este trabajo se considera que la comprensión de esta diferencia entre conocimiento tácito y codificado no solo es importante para la generación de innovaciones (tanto técnica como social) sino también para la generación de capacidades endógenas, pues permite entender y poner en valor el conocimiento que existe en cada uno de los actores de un proceso (valorizar el conocimiento tácito que posee cada uno permite potenciar el trabajo con el conocimiento codificado).

En este sentido la Universidad como institución que reconoce su rol de formador, y que en esta tesis se destacó la importancia de la misma como generadora de capacidades endógenas, debe tomar en cuenta la relevancia de esta diferencia y de la existencia de ambos conocimientos en los actores del territorio y trabajar sobre ello (es decir no solo trabajar con el conocimiento codificado).

## **1.2. Visión sistémica.**

El segundo componente clave que explica los SRI, y que se considera relevante para el análisis en esta tesis, es la visión sistémica, entendiendo la relevancia de los actores, instituciones y reglas de un territorio, así como la importancia de analizar todas las partes del mismo para poder entender un fenómeno social, así contextualizar la importancia de la Universidad en el sistema territorial.

Lundvall (2007) enfatiza en la definición de la visión sistémica que “en primer lugar el todo es más que la suma de las partes, segundo las interrelaciones y la interacción entre elementos son tan importantes para el proceso y el producto como la dinámica que produce en su forma de relacionarse cada sistema” (Lundvall 2007:101). Esto implica analizar en

profundidad los vínculos existentes al interior del mismo sistema, para Moulaert y Sekia (2003), el aprendizaje colectivo es una de las claves de los SRI pero él mismo solo es posible gracias a la cooperación entre las instituciones. El proceso creativo que se da en los sistemas solo es posible gracias a la cooperación de las partes, y a la vez, la cooperación es la que permite ver este funcionamiento como sistema.

En este sentido, Godin (2007) sintetiza la importancia de diferenciar cinco tipos de relaciones en el sistema:

1. La relación de los actores, desde las empresas, el gobierno y las instituciones gremiales. En este punto resalta la importancia del vínculo industria-Universidad<sup>28</sup>.
2. El vínculo entre innovación básica y la innovación aplicada. Entendiendo la importancia de su vinculación, puesto que no se puede concebir una sin la otra.
3. El vínculo de la política, desde el punto de vista de la coordinación en los distintos niveles, así como la vinculación entre medidas políticas y el sistema de investigación.
4. El ambiente económico, en el sentido de qué tipo de orientación hacia la innovación regula la economía.
5. La cooperación internacional.

Se consideran importantes para el análisis del sistema a estos cinco puntos. Es necesario destacar que se entiende que detrás de cada uno de ellos están presentes los actores (y la Universidad como uno de ellos) y las relaciones sociales que se dan entre ellos. Además, como lo indica el primer ítem, el vínculo industria-Universidad es importante para facilitar la innovación, pero no es el único vínculo de la Universidad dentro del sistema que permite

---

<sup>28</sup> En este trabajo será tratado con más profundidad en los apartados siguientes.

facilitar la innovación, porque las relaciones con el gobierno, con la comunidad, son también las relaciones que facilitan o promueven la innovación. En este sentido la Universidad se reconoce como parte del sistema, y el trabajo en el territorio, en el sistema, involucra la interacción y las formas de relacionarse con los actores, sin perder de vista como se indica en el punto cinco que también tiene relaciones internacionales y este tipo de relaciones puede fortalecer las relaciones y la coordinación al interior del sistema.

Para que el sistema funcione y actúen sus fuerzas es necesaria la interacción de diversos actores, tanto de los sectores públicos como de los sectores privados, a saber, firmas, Universidades, centros tecnológicos y el gobierno en sus diversos niveles, nacional o provincial (Asheim et al 2011; Doloreux y Parto 2005). Doloreux (2002) denomina a estas relaciones “Infraestructura del conocimiento” para referirse no solo a los recursos físicos sino también a las instituciones del sistema que favorecerán la innovación (por ejemplo, las instituciones que se dedican a la investigación, tanto pública como privada). En la infraestructura de conocimiento, la Universidad es un actor clave, desde su misión de investigación y para la generación de infraestructura de conocimiento (Trippel et al. 2014).

Cooke 2004 entiende al sistema como un compuesto de dos subsistemas, donde cada una de estas organizaciones formará parte de alguno de los subsistemas. Por un lado, la generación del conocimiento (como los centros de investigación i+d, las Universidades y las agencias de transferencias de conocimiento) por otro lado, el subsistema de la explotación del conocimiento, compuesto principalmente por las empresas que hacen uso de ese conocimiento (Navarro 2009). Es importante destacar que las separaciones entre actores de cada sistema no son excluyentes, por ejemplo, los hacedores de política pública trabajarán en ambos subsistemas, o las empresas que, en alguna situación, hagan uso del conocimientos generado, no excluye que también lleven adelante tareas de I+D (Navarro et al 2013).

Trippel et al. 2014 amplía el análisis, incorporando a un tercer subsistema que denomina “de políticas regionales” y que es el encargado de facilitar el vínculo de los otros dos subsistemas (por ejemplo, las agencias de desarrollo) y también facilita la definición de las políticas destinadas al fomento de la innovación.

En la Ilustración 3 se puede observar la visión sistémica en la que están representadas las instituciones, así como también los subsistemas dentro del sistema.

**Ilustración 3** Esquemas SRI



Fuente: Trippel y Tödtling (2007:3)

Si bien este tercer subsistema es el encargado de facilitar o favorecer las relaciones y las vinculaciones de los otros dos subsistemas (en la ilustración también se representan otros SRI), no emerge de la literatura cómo se dan estos vínculos, o cómo se facilitan estos procesos para que el sistema funcione como tal. Se presentan a nivel teórico los vínculos y las relaciones sin indagar o conceptualizar cómo se dan esas relaciones, aquí entendemos lo fundamental de las vinculaciones pues es lo que permite la visión sistémica.

Entendiendo en esta tesis la importancia del análisis del territorio como sistema, y la Universidad como parte del el, se toma este concepto como elemento en el marco analítico.

### **1.3. Dimensión geográfica /territorial.**

El tercer componente de este cuerpo teórico es la “dimensión geográfica” de los SRI, que en este trabajo cobra relevancia porque se considera la importancia de la conceptualización del territorio para el desarrollo.

La proximidad geográfica se concibe como un factor que favorece la transferencia de conocimiento, la transferencia, la difusión del conocimiento y la innovación (Asheim et al 2011; Doloreux y Parto 2005; Asheim y Isaksen 2002). La proximidad es importante no solo porque facilita la difusión, sino porque además reduce los costos de transacción al aprovechar las economías de escala y permite aprovechar las semejanzas culturales (Doloreux 2002).

Si se profundiza en las cuestiones culturales, se entiende que las cuestiones de vínculos interpersonales, las formas de vinculación de las instituciones y el contexto cultural de una determinada región, son también factores que deben ser entendidos en el contexto del funcionamiento del sistema (Doloreux 2002).

La historia y la trayectoria de la región (del término en inglés *Path dependency*) son también factores determinantes en la innovación de las distintas regiones porque se entiende a la innovación como un proceso que requiere combinar conocimiento e infraestructura, los recursos disponibles (naturales y humanos), la interacción de los actores y las capacidades que tengan las regiones y/o territorios de combinarlos. El concepto hace referencia a la posibilidad de alcanzar innovaciones dependiendo de lo que haya ocurrido en el pasado, es decir, cómo se construye ese conocimiento sobre el pasado para lograr innovaciones (Navarro 2009, Moulaert y Sekia 2003; Lundvall 1992; Lundvall 2007).

Otro componente necesario que permite el proceso de innovación es la investigación entendida como proceso ampliado de generación de capacidades (capital humano) en una determinada región, en la que resulta relevante el sistema de formación (educación básica y universitaria) y la política de atracción de recursos capacitados (Asheim et al 2011). Edquints (2011) entiende estas capacidades no solo desde el punto de vista de construcción de capacidades humanas, sino también desde la ampliación el concepto a la construcción de capacidades organizativas.

En el uso del concepto o término “territorial”, aún quedan algunas cuestiones por resolver a nivel teórico, según lo planteado por Navarro 2009. Lo mismo ocurre con “delimitación territorial”, donde lo que se pone en juego es cómo se define a la región cuando se habla de un determinado sistema, o, del mismo modo, si pueden coexistir dos sistemas que compartan cuestiones territoriales. De la misma forma, desde el punto de vista regional, existen tensiones en el sistema si se piensa en el desarrollo desde arriba (centralización administrativa supra nacional sobre el territorio) y desde abajo (reivindicación territorial demanda autonomía regional). En este sentido, estos puntos de vista buscan entender y analizar cuál es la capacidad de los gobiernos regionales de generar y administrar sus propios recursos (Amin 1998; Cook y Uranga 1998).

Cook y Uranga (1998) entienden en este contexto a la regionalización cuyo análisis se conforma desde la forma política/administrativa de organización y al “regionalismo” en tanto se toma en cuenta el contexto cultural. Entienden como clave de la innovación al entorno cultural.

Storper (1997) entiende que los cambios tecnológicos y la capacidad de innovar se instalan como los principales elementos determinantes del desarrollo regional. El autor los plantea en tres ejes: territorio – organización – tecnología, que operan como motores que

potencian el proceso, y entiende que han sido teorizados conceptualmente, pero como ajenos exteriores al sistema del que forman parte. Esas formas han dejado de ser como externos a los sujetos y a su comportamiento en tanto actores del sistema. En aquella conceptualización se observa un retorno a la tradición clásica, enmarcada en una perfecta racionalidad que, que también se ofrece como capaz de predecir las acciones que se llevarán adelante tanto en términos individuales como colectivos.

#### **1.4. A modo de cierre de esta sección.**

Se ha destacado en la conceptualización de los SRI la importancia de la visión sistémica, las empresas, las Universidades y los gobiernos como formas del mismo proceso que requiere de una mutua y necesaria interacción para que el sistema funcione. La innovación es presentada como el motor del sistema y es de vital importancia la distinción del tipo de conocimiento (tácito o codificado) así como por quién es generado y quién es su usuario.

Como se ha mostrado, la región es la unidad de análisis según emerge de la teoría, sin embargo, no se observa que la diferenciación entre los territorios sea conceptualizada en cada SRI que se analiza, si bien el *Path dependency* se conceptualiza como componente territorial (Navarro 2009). En este trabajo se sostiene que existe una diferenciación territorial que se establece en la distinción de recursos sean naturales o humanos, a las diferenciaciones de cultura, a las diversas formas de hacer las cosas. Es decir, todos los elementos que muestran que no todos los territorios o sistemas pueden ser susceptibles de las mismas innovaciones. En este trabajo se entiende al territorio como sujeto y no como dato, es decir el territorio como espacio para el desarrollo, reconociendo esto es necesario entender no solo las capacidades sino la historia de cada territorio para poder pensar el proceso de desarrollo que puede darse en él.

En este planteo, el territorio es el escenario, así como beneficiario de la innovación, no obstante, queda pendiente su conceptualización, así como también el entender las capacidades y necesidades de cada territorio. Se ha destacado la importancia de la innovación social como aquella forma capaz de facilitar los vínculos de los actores, pero se entiende que si bien, como ya se ha mostrado, algunos autores trabajan sobre este concepto, no es parte de núcleo duro de los SRI.

## **2. El Rol de la Universidad en los SRI**

La Universidad en el contexto de los SRI es estudiada o teorizada como una de las instituciones de subsistema de conocimiento, y como tal, es importante destacar cómo se vincula con el territorio, ya que la Universidad es una de las instituciones encargadas de generar la innovación para transmitirla a las empresas o a otras instituciones que harán uso de la innovación.

Entendiendo a las Universidades como instituciones complejas (Uyarra 2010) se encuentra en una primera descripción de sus objetivos principales y tradicionales la formación y/o educación, así como la investigación. Ambos aspectos se encuentran ligados a lo que la literatura ha denominado “transferencia de conocimiento”, y que ha estudiado, principalmente, cómo se genera el conocimiento en el ámbito académico y cómo es difundido en la sociedad (Malik 2013). En los SRI se entiende que, además, la Universidad genera innovación a través de la investigación y luego la difunde por sus grupos de investigación o bien como intermediaria a través de la formación de sus egresados.

El informe de OECD (2007) detalla que dada la misión de las Universidades de impactar en forma directa en los procesos de desarrollo regional, es incompleto limitar los objetivos de la Universidad a la investigación y a la formación porque es necesario que también se entienda el territorio. Por esta razón se deben entender cuáles son las necesidades

de formación de cada región y tratar de cubrirlas, así como las necesidades de las empresas, tanto de capital humano como de las cuestiones técnicas a resolver. Así mismo es necesario en el trabajo con otros actores incluir a los gobiernos de los distintos niveles, pues la Universidad cuenta con la capacidad técnica y el conocimiento para realizar análisis estratégicos de las ciudades y las regiones.

Por otro lado, estos distintos roles de la Universidad también se pueden analizar desde las perspectivas regionales, locales o nacionales, teniendo en cada uno de los niveles distintas implicancias como en cada uno de los roles y en el impacto en los sistemas de innovación (Sanchez 2014). En este sentido, la localización geográfica y la cobertura territorial deben ser factores tenidos en cuenta, así como los vínculos con que se establezcan en la región con otras Universidades, instituciones y los distintos niveles de gobierno (Fromhold y Werker 2013; Boucher, Conway, Van der Meer 2003).

Con la intención de sistematizar estos distintos objetivos, y vinculando a la Universidad con los sistemas regionales de innovación, y estos últimos con el desarrollo regional, Uyarra (2010) sintetiza cinco roles claves (que en la literatura son tratados desde distintas aproximaciones), que están interconectados:

1. Generación de conocimiento científico: en términos de la autora “Fábricas de conocimiento”
2. Vínculo Universidad – Industria: en la base de modelos de colaboración.
3. Fomentar la creación de empresas y el emprendimiento. Entre los estudiantes y la comunidad en general.
4. Expansión de la frontera del conocimiento para la innovación. Directamente vinculado a actividades de I+D
5. Promotor del desarrollo regional a través de la difusión/transferencia del conocimiento

Estos puntos serán tratados en los apartados que siguen, pues como se mostrará a continuación, existen diversas aproximaciones.

Se destaca en esta tesis la importancia de incorporar al análisis el punto de vista en relación a la innovación social, y no solo la innovación técnica (al rol que la Universidad puede jugar como promotora de esa innovación) así como la importancia de la Universidad vinculándose con todos los actores del sistema.

### **2.1. Vínculo Universidad industria (U-I) y el concepto de transferencia.**

La vinculación de la Universidad-industria cobra relevancia como vínculo relevante en la literatura para entender la relación entre el territorio y la Universidad, de la misma forma Sotaraututa (2010) señala que esta relación no es automática y que queda aún mucho por trabajar sobre cómo se da esta relación. Este vínculo dentro del sistema cobra relevancia pues se entiende que existe una fertilización cruzada de las investigaciones de ambos sectores (Godin 2007; Comisión Europea 2011)

Isaksen y Karlsen (2010) siguen el desarrollo de Lester y Sotaraututa (2007)) en cuanto al análisis y distinguen cuatro roles que deberían tener las Universidades al vincularse con las industrias 1) El desarrollo de nuevas industrias 2) La contribución a la captación de inversión externa 3) La asistencia a la diversificación de las industrias ya instaladas 4) La promoción del desarrollo de industrias ya instaladas en la región.

Este vínculo U-I se explica principalmente a través del concepto de transferencia, entendida como la capacidad de transmitir conocimiento, concibiendo que el conocimiento y el capital humano están insertos en las Universidades y pueden ser usados por otros, en virtud de este proceso de transferencia (Fromhold y Werker 2013; Bruneel y Salter 2010). Las primeras teorizaciones del concepto de transferencia hacen referencia a la libre circulación de

información desde la generación de la misma hasta su uso por parte de las empresas o los comercializadores de ese conocimiento (Navarro et al 2013).

Este proceso no se restringe únicamente a las Universidades, sino que atañe a todas las instituciones generadoras de conocimiento (por ejemplo, los centros de I+D, institutos intermedios). La “transferencia” se da o se analiza en el contexto de los dos roles tradicionales, por un lado, la formación de recursos humanos (reglada y cursos no reglados) entendiendo que parte de la investigación se trasmite a otros actores gracias a la educación, es decir, por medio de la formación de “capital humano” (Goddard y Kempton 2011). El segundo mecanismo de transmisión estudia de qué forma los resultados y/o avances de investigación son utilizados por otros actores, sean industrias, organismos de gobierno u otros institutos de investigación a través de la codificación del conocimiento (Fromhold y Werker 2013). Con el fin de medir el grado de éxito de la transferencia se generan sistemas de indicadores; entre los que se pueden destacar, tanto para medir la transferencia en educación como en investigación, cantidad de patentes, publicaciones en revistas especializadas, Spin-off (empresas que nacen como resultados de investigaciones académicas), personas graduadas empleadas en la región (OECD 2007), en este sentido, a nivel regional, se entiende una contribución de la Universidad desde el punto de vista del emprendimiento (Trippel et al 2014).

La transferencia a los actores, a las empresas, a otros centros de investigación, o al gobierno, se puede dar por distintos mecanismos. Se destacan las publicaciones, conferencias, colaboraciones, patentes y la contratación directa de investigadores. (Bekkers y Freitas 2008). En cuanto a la forma en la que se dan estas relaciones, Sotarututa (2006; 2010) entiende que existe *Black box* (caja negra) pues poco se ha estudiado el cómo de estas relaciones.

Aquí se hace necesario destacar una similitud entre el concepto de transferencia con el de extensión universitaria presentado en el capítulo anterior. Ambos conceptos pretenden vincular la investigación universitaria con los actores, en el caso de transferencia, en primera instancia, con la industria y, luego, ampliándose a emprendedores. En el caso de la extensión, si bien en algunos casos el objetivo es entender las necesidades de los actores, según se ha desarrollado, se convierte en última instancia en la vinculación industria-Universidad a través de la financiación. En ambos casos se pone de manifiesto que todavía existe un vacío en la literatura para entender cómo la Universidad entiende las necesidades del territorio (no solo de la industria) y cómo se pueden trabajar estos vínculos en forma bilateral, (en relaciones en ambas direcciones) donde las dos partes tienen elementos tanto para aportar como para aprender. En este sentido, siguiendo el trabajo de Sotarauta (2006) cobra relevancia la importancia de entender que detrás de las relaciones que se conceptualizan están las personas, los actores del territorio.

Asimismo, algunos autores agregan al análisis la interpretación geográfica por medio de la cual se brindan herramientas analíticas cuyo objetivo es el de lograr un mayor aprovechamiento de las capacidades existentes en cada una de las regiones (así la proximidad geográfica de la Universidad con las instituciones y/o empresas a las que se quiera volcar este conocimiento será fundamental para lograr esa transferencia) (Uyarra 2010).

Un punto adicional que enriquece el análisis de estos vínculos y los mecanismos de transferencia es el estudio y análisis del lenguaje, así como la codificación de la información, teniendo en cuenta que cada institución tiene sus propios códigos de comunicación y lenguaje interno (Malike 2013). En función de estos, al momento de llevar adelante una comunicación con otras instituciones, se pueden generar complejidades dada la existencia de asimetrías entre esos códigos comunicacionales. El proceso de transferencia resulta menos complejo y

dinámico cuando las instituciones tienen estructuras similares, pero merece un análisis particular estudiar este proceso en relación a empresas u organismos con distintos códigos de comunicación (Malike 2013). Cohendet y Meyer (2001) plantean que el proceso de codificación del conocimiento lo transforma en parte del mensaje. Dependerá entonces de las competencias lingüísticas del receptor del mensaje el poder comprender ese conocimiento. Sin esas competencias, el receptor no tiene posibilidad de decodificación, y ese conocimiento se transforma en un *stock* que, en algún momento y a través de sus actores, deberá poder interpretar.

No todas las empresas tendrán la misma capacidad de incorporar este conocimiento, y en cierta medida, esta capacidad de absorción dependerá de la propia inversión que realicen las empresas en investigación y desarrollo (Agrawal 2001). Sotorauta (2005) entiende que la capacidad de absorción se desarrolla desde la perspectiva de las empresas, en primer lugar, pero también es un concepto relevante para aquellas instituciones del sistema encargadas de incrementar esas capacidades.

De la misma forma, es importante distinguir los sectores o la estructura de la industria que recibirán la transferencia y su estructura productiva (niveles tecnológicos, características de las organizaciones, niveles de formación de los actores, entre otros) siendo estas últimas capacidades las que favorecerán la posibilidad de recibir y apropiarse de ese conocimiento (Bekkers y Freitas 2008)

Bekkers y Freitas (2008) muestran con evidencia, que en todos los sectores no se dan los vínculos de la misma forma, de manera que dependerá del tipo de sector el mecanismo ideal de transferencia para llevarlo a cabo. Así, por ejemplo, en las industrias intensivas en innovación cobran relevancia las publicaciones y la participación en conferencias; en los sectores del área de las ingenierías, la incorporación de estudiantes y la contratación de

investigadores es identificada como la mejor forma de incorporación de conocimiento, por otro lado, identifican a las patentes y los spin-off universitarios como factores relevantes en ciencias naturales (biotecnología y/o nanotecnología). Este argumento es importante para destacar que, así como todos los territorios son distintos, también lo son las empresas por sus sectores y por sus características. Cobra relevancia, entonces, entender las diferencias entre sectores al momento de pensar el vínculo U-I.

Agrawal (2001) tipifica tres formas de facilitar la vinculación entre las empresas y la Universidad, principalmente en empresas que no tienen departamentos propios de investigación: a. empresas que apadrinan investigación, financiándolas; b. participación en consorcios de investigación c. asociaciones de empresas de distintas escalas para participar en proyectos conjuntos.

A continuación, se presenta una serie de modelos que intenta realizar la formalización del vínculo Universidad-industria.

## **2.2. Universidad- Industria: Innovación basada en tecnología (STI) y basados en aprendizaje e interacción (DUI).**

En este apartado se desarrollan los modelos STI y DUI que son los modelos que pretenden sistematizar y formalizar el vínculo Universidad-industria en el contexto de los SRI. El objetivo inicial de incluir estos modelos era encontrar elementos para el marco analítico que se pretende desarrollar en esta tesis, pero luego de su lectura e interpretación, muchos conceptos se abordaron cuando se presentaron los elementos conceptuales del DT que han sido desarrollado en el capítulo precedente y de muchos de los elementos que se han mostrado en este capítulo. Se observa en estos modelos una visión economicista del desarrollo territorial, que excluye componentes tales como la innovación social, la

coordinación multinivel y la cohesión territorial. Dicho esto, se desarrollan a continuación estos modelos, entendiendo que solo abarcan un aspecto del análisis que se plantea.

En este apartado se analizan dos modelos, por un lado, aquellos basados en transferencia de conocimiento codificado (STI) en los cuales las Universidades tienen el rol más relevante, en su misión de generación de conocimiento; por otro lado, los modelos que se basan en conocimiento tácito (DUI) donde el rol más relevante es de las empresas, pues implica estudiar los procesos de conocimiento basados en la experiencia (Jensen et al 2007; González et al 2014). Este conocimiento en los modelos DUI “tácito”, se encuentra vinculado a la experiencia existente dentro de las empresas, gracias al “Know How” (cómo hacer o saber hacer), conocimiento este de difícil transmisión debido a su cualidad de conocimiento tácito (Cohendet y Meyer 2001). En esa transferencia, juegan un papel destacado las relaciones personales y la comunicación interpersonal (Agrawal 2001). Estos modelos retoman la discusión que ya se presentó en este capítulo respecto a los tipos de conocimiento y la importancia de la codificación o no para los procesos de innovación.

Ambos modelos, teniendo en cuenta la implicancia que tienen en el fomento y desarrollo de sistemas de innovación, incluyen el concepto de innovación como proceso complejo e interactivo (Jensen et al 2007).

Utilizando las categorías de conocimiento expuestas por Lundvall y Johnson (1994) los modelos STI se vinculan a saber qué y para qué (know what y know why) pues parten de problemas locales (preguntas que se realizan en las Universidades y/o centros especializados) mientras que los DUI están vinculados al saber cómo y quién, donde las patentes y el registro de la propiedad intelectual cobran relevancia (Jensen et al 2007; Isaksen y Karlsen 2010).

Los modelos STI involucran comunidades académicas, donde la innovación se efectiviza en el proceso de investigación, se investiga para innovar y luego, esta innovación

es utilizada por las empresas. En los modelos DUI la investigación no es relevante porque lo que cobra importancia es la relación al interior de la firma (así como de la firma con los clientes y/o usuarios).

A continuación, en el Recuadro 1 se sintetizan las principales características de cada uno de estos modelos, así como los principales indicadores que se utilizan en los trabajos empíricos (Jensen et al 2007).

**Recuadro 1** *Comparación modelos STI y DUI*

	<b>STI</b>	<b>DUI</b>
<b>Tipo de conocimiento</b>	codificado	tácito
<b>Actor relevante</b>	Centros de investigación /Universidad	Empresas
<b>Tipo de saber</b>	Know what and Why	Know How”
<b>Indicador utilizado</b>	Gasto en Investigación y desarrollo, empleo en centros de investigación y Universidad	Aprendizaje organizacional, grupos interdisciplinarios en las organizaciones

Fuente: Elaboración propia

Algunos estudios (Jensen et al 2007; González et al 2014) muestran que si bien los análisis de los vínculos de cada uno de los modelos generan efectos positivos en los procesos de innovación, la combinación de ambos en cuanto a la colaboración de los actores (STI y DUI) generan mejores resultados sobre los procesos de innovación.

Así, los modelos STI y DUI se basan en el análisis de las cooperaciones existentes entre estas dos instituciones (centro de investigación y empresas), quedando aún mucho por

analizar sobre cómo se dan estos vínculos, o lo que Isaksen y Karlsen (2010) denominan “facilitación de las relaciones entre las Universidades y la industria”, y analizan cuáles son los mecanismos o el ámbito de encuentro de los dos actores, o de qué forma las Universidades entienden las necesidades de los sectores demandantes de sus servicios.

### **2.3. U-I: El modelo de la triple hélice**

Otra perspectiva que aborda la problemática U-I incorporada ahora al gobierno como promotor de esta relación, es el denominado modelo de la triple hélice (Etzkowitz 2013, Etzkowitz y Leydesdorff 2000; Etzkowitz y Leydesdorff 1999; Leydesdorff y Meyer 2006).

Etzkowitz y Leydesdorff (1999) agregan al análisis de las vinculaciones de la Universidad y la industria una tercera relación que es la vinculación con el gobierno para analizar el rol en la región de las Universidades, entendiendo estas relaciones como no lineales y complejas. Estos autores plantean la posibilidad de potenciar la capacidad innovadora generando un ambiente “socio-tecnológico” que potencie los vínculos entre las tres instituciones. Leydesdorff (2012), plantea este modelo en base a los términos del modelo II, pero con herramientas superadoras, porque incorpora al gobierno como una de las fuerzas del modelo y las relaciones que se generan con la asociación a este.

No se pretende aquí avanzar en todos los supuestos o estudios empíricos de este modelo, se lo presenta como un modelo más que analiza la vinculación U-I e incorpora otros vínculos (gobierno) pero no amplía la discusión en torno al rol de la Universidad pues parte de la asunción de que el rol de la Universidad en las investigaciones es facilitar la innovación (tanto técnica como social).

Hasta aquí se ha mostrado la teorización del vínculo Universidad-industria desde la perspectiva de los SRI y es preciso destacar dos consideraciones, por un lado, se parte de la premisa de la investigación como proceso unidireccional, el saber se genera en los centros de

investigación y desde allí es transmitido a los usuarios, excluyendo la posibilidad de que puedan darse vínculos bidireccionales, reduciendo el análisis a una forma lineal y omitiendo en él la retroalimentación de las relaciones que se dan entre la Universidad-industria.

Uyarra 2010, siguiendo este planteo Balconi y Laboranti (2006) encuentran evidencia empírica que muestra que el conocimiento fluye en ambos sentidos (de la Universidad a las industrias y viceversa) y la mejor forma de explotar estos vínculos o este sentido de información son las relaciones personales entre los distintos actores. Se adhiere a este punto de vista en tanto se comprende que la importancia de valorizar el conocimiento es competencia de todos los actores del territorio (sea tácito o codificado). Por otro lado, a la hora realizar este análisis no se valora la diferencia de tiempos existentes entre cada una de las estructuras, y en muchos casos, las empresas ven a las Universidades como estructuras burocráticas y lentas que no entienden los tiempos y las formas en las que trabaja el sector privado (Perkmann y Salter 2012; Perkmann et al 2013). Este argumento, esta vacancia que ha sido encontrada en la literatura hasta aquí, se intentará completar, por un lado con el análisis del modo I y modo II de generación de conocimiento desarrollada a continuación, y por otro lado, con los casos I y caso II seleccionados y analizados que serán presentados en los capítulos siguientes.

#### **2.4. Modos de generación de conocimiento: modo I y modo II.**

En contraposición a las conceptualizaciones en relación a la transferencia se puede mencionar como trabajo pionero el de Gibbons et al (1994), proponen pasar de un modo tradicional que denominan “modo I” donde el conocimiento proviene de las instituciones que se dedican a investigar (centros tecnológicos y Universidad) y es dado a los usuarios, tal como se ha definido anteriormente. De modo que la “transferencia” es considerada como una generación, un proceso de conocimiento lineal pues se crea en una institución de saber, que

luego se transfiere y, finalmente, es utilizado por otro. En el “modo II”, el proceso de transferencia se corresponde con un modo no lineal donde el conocimiento es generado en forma transdisciplinar, en la diversidad de las organizaciones, entendiéndolo como un proceso reflexivo.

De esta manera, el “modo I” entiende que el conocimiento se genera en la Universidad y luego se transfiere a la sociedad (en general basadas en investigación básica). En contraposición, en el “modo II” muestra que el conocimiento es generado en sociedad, en forma conjunta y donde la Universidad es un actor más, y en este sentido, se debe entender también el contexto económico y social del que forma parte. La diferencia fundamental en la concepción del modo I y el modo II es la generación de conocimiento académico en la Universidad (modo I) y el proceso de creación de conocimiento social donde todos los actores son importantes (modo II).

El modo I, basado en la investigación tradicional, es considerado lineal, pues están estipuladas las etapas: investigación básica, investigación aplicada, desarrollo, producción, marketing y difusión (Navarro et al 2013). En contraposición, el modo II implica un cambio en las formas de realizar investigación porque se debe generar un proceso de cambio en los actores, entre ellos, los investigadores. Por otro lado, es necesario que se den espacios de confianza entre los actores regionales y los investigadores. De esta forma y logrando incorporar estos cambios, las Universidades están más preparadas para interactuar con el resto de los actores (Fromhold y Werker 2013; Estabrooks et al 2008; Tripl et al 2014)

A fin de poder pasar de un modo denominado lineal y unidireccional (Modo I) donde el conocimiento es transferido (con los mecanismos descritos anteriormente) a procesos no lineales (Modo II), que requieren modificaciones individuales de los actores que se denominan “micro-cambios”, y que luego devendrán en a cambios institucionales que son

enmarcados como “macro-cambios”. Estos solo serán posibles si se dan los cambios individuales, estos cambios implican un proceso de reflexividad de los actores (Karlsen et al 2012; Estabrooks et al 2008).

En el Recuadro 2 se presenta la comparación de ambos, en Karsen y Larrea 2015.

**Recuadro 2** *Comparación Modo I y Modo II*

<b>Modo I</b>	<b>Modo II</b>
<b>El conocimiento se crea en el contexto de una comunidad académica.</b>	El conocimiento se crea en el contexto de su aplicación.
<b>El conocimiento se crea de un modo disciplinario.</b>	El conocimiento se crea de un modo interdisciplinario.
<b>Se necesita conocimiento homogéneo.</b>	Se utiliza conocimiento heterogéneo.
<b>La producción del conocimiento se organiza de forma jerárquica.</b>	La organización es heterárquica, flexible y transitoria.
<b>El control de calidad se realiza mediante la revisión por pares.</b>	El control de calidad lo llevan a cabo los participantes en el proceso de creación de conocimiento mediante la rendición de cuentas.

Fuente: Karsen y Larrea 2015 pag 87

Se agrega en este trabajo que el modo II permite vincular el proceso de generación de conocimiento con el territorio y dar voz a los actores. Se indagará sobre la implementación y la forma práctica del modo II (enfocando el análisis en los cómo) en los casos Orkestra y Maestría Rafaela en los capítulos que siguen.

## **2.5. A modo de cierre de esta sección.**

Hasta aquí se ha desarrollado la importancia que se otorga desde la teoría a la vinculación U-I, en principio como un mecanismo de transmisión lineal (Modo I) y luego se ha avanzado hacia los modelos no lineales (Modo II), de la misma forma se ha teorizado respecto de los tipos de conocimiento y los mecanismos de difusión o intercambio de los mismos (STI y DUI). La Universidad es considerada un actor relevante en ambos planteos, y aunque el modo II avanza sobre conceptualizaciones no lineales, queda aún pendiente indagar sobre las formas en las que la Universidad puede convertirse en un actor clave en las facilitaciones de los procesos, no solo desde la generación de conocimiento e innovación sino de la forma en que interactúa con los territorios. En esta tesis se entiende que esa interacción se da a través de la participación de los actores, pero no emerge evidencia respecto de cómo se lleva adelante este vínculo.

Tal como se ha mostrado, es abundante la conceptualización de la U-I, y entendiendo la importancia de la misma, a nivel teórico parecería entenderse que las relaciones son naturales y espontáneas en el sistema (al igual que los vínculos con el gobierno) sigue siendo la “caja negra” que describe Sotorauta (2006; 2010). En los modelos de transferencia de conocimiento, queda pendiente aún analizar de qué forma se dan los vínculos, es decir, cómo la Universidad entiende las necesidades del resto de los actores y trata de dar cumplimiento a ellas. Se parte de la premisa que la transferencia de conocimiento da respuestas a las necesidades del sistema, quedando un área de vacancia en cómo se determina el proceso de selección de las áreas a investigar.

En relación a la forma de organización de las Universidades, a fin de poder implementar modelos no lineales es necesario repensar los modelos organizacionales así como la necesidad de realizar los cambios a nivel individual para que dicho modelo pueda ser llevado adelante. En este punto es importante el análisis institucional y el compromiso de los

investigadores. Queda también pendiente el análisis del sistema de evaluación de los investigadores para poder adaptar nuevas formas de generación de conocimiento.

Del mismo modo, es preciso profundizar el estudio de estas cuestiones en relación a los territorios y las capacidades existentes o las capacidades que se puedan generar en ellos. Así también, el estudio de la relación industria-Universidad, desde la perspectiva de la Universidad, de la forma en que se facilitan estos procesos desde las Universidades y hacia los territorios, todavía es materia pendiente.

Cada uno de estos modelos basa su análisis en cuestiones distintas y tendrá un análisis diferente en relación a la definición de política pública y de agenda de investigación.

### **3. El Tercer Rol de la Universidad y la Cogeneración**

A los dos roles (investigación y formación)<sup>29</sup> tradicionales de la Universidad que ya se han mencionado (vinculado al modelo humboldtiano) se suma un concepto más reciente denominado el “tercer rol”, entendida en la literatura como la misión de transferencia, la cual distingue el rol social y de colaboración para el desarrollo de la Universidad (el termino en inglés *developmental university*) que implica analizar el vínculo de la Universidad con los actores del territorio, así como su contribución con los procesos de desarrollo regional, es decir, se hace imprescindible estudiar la interacción de las Universidades con el medio socio económico y cultural en el que se encuentran y cómo lo influye (Sánchez 2014; Perkmann et al 2013; Fromhold y Werker 2013; Karlsen et al 2012; Bekkers y Freitas 2008). En este

---

<sup>29</sup> No se aborda en este trabajo pero es importante mencionar la reforma implementada en Europa por 29 países en el denominado “Plan Bolonia”, la implementación y adopción de este plan persigue la homologación de los planes de grado y posgrado de los países que lo adoptan (González-Serrano 2011).

sentido se espera que las Universidades realicen un aporte a los sistemas regionales de innovación como facilitadores del proceso (Boucher, Conway, Van der Meer 2003; Sánchez-Barriolunego 2014; Cowan y Zinovyeva 2013; González et al 2014; OECD 2007).

Diversas aproximaciones respecto a la tercera misión, que se pueden encontrar en Markement et al. 2008, la comercialización del conocimiento por parte de la Universidad (incubadoras, patentamiento, entre otros) como una actividad de impacto, Perkmann et al. 2013, al hablar de “tercera misión” profundiza en el análisis U-I, entendida como el impacto en la innovación de esta relación, utilizan el término *Academic engagemnet* (compromiso académico) para referirse a la colaboración de la Universidad con otras organizaciones del ámbito de la industria (por ejemplo, consultorías, convenios de colaboración), a través de esta colaboración realizan el impacto y la transferencia de conocimiento. Destacan como elementos que favorecen este vínculo la motivación personal de los investigadores (dependiendo de los años y la formación) así como el contexto organizacional e institucional de las Universidades (si la organización premia o castiga los vínculos externos).

Otros trabajos cambian el concepto de transferencia de conocimiento hacia el análisis de las necesidades regionales y el ámbito de acción que tienen las Universidades donde el principal objetivo es analizar cómo las Universidades pueden y/o deben enfocar la investigación a cubrir o dar respuestas a estas necesidades regionales (Uyarra 2010; Gunasekara 2006). De esta forma, el tercer rol pretende promover la inclusión social, generar capacidades locales para promover el desarrollo y estimular los sistemas de innovación a través de los roles tradicionales (educación e investigación). Es decir, estudiar de qué manera estas capacidades existentes en la Universidad pueden ser aplicadas a mejorar los procesos de desarrollo regional. Para poder llevar adelante un análisis de este tipo, la literatura sugiere cuatro elementos de análisis que es necesario conocer para que esto se pueda llevar adelante;

a. las firmas existentes en el territorio, b. el tipo de industrias c. el stock de capital físico y humano d. el tipo de vínculo que se da en el territorio, como la confianza (Gunasekara 2006).

Así, y con el objetivo facilitar el proceso de desarrollo, las Universidades en forma conjunta con las autoridades políticas de los distintos niveles de gobiernos deben trabajar en pos de generar las capacidades y potenciar el capital humano, aun en casos donde este no esté presente (Goddard y Kempton 2011).

Por otro lado, se desarrolla el concepto de cogeneración de conocimiento, que analiza el vínculo de la Universidad y los actores (industria, organizaciones, distintos niveles de gobierno), no ya desde la perspectiva de la transferencia, sino de las capacidades de poder generar el conocimiento en forma conjunta, entendiendo que el conocimiento que puede tener cada uno de los que interactúan es distinto, y no hay uno más válido que otro, de modo que el intercambio generará un enriquecimiento del proceso. Este proceso puede generar cambios organizacionales, en las formas de utilización del lenguaje y en el comportamiento de los actores (Karlsen et al 2012).

Si bien el modelo cogenerativo ha sido presentado en el capítulo metodológico y se retomará en el capítulo del caso Orkestra, es importante destacar que estos modelos entienden a la generación de conocimiento como un proceso en el cual, el conocimiento, forma parte de un sistema de más amplio, donde cada uno de los actores y/o instituciones del sistema juegan un papel fundamental para poder avanzar en la generación (Estabrooks et al 2008).

#### **4. A modo de cierre del capítulo.**

Se han desarrollado diversas aproximaciones que buscan explicar la contribución de las Universidades en los sistemas regionales de innovación, basadas principalmente en el

concepto de transferencia de conocimiento por un lado y cogeneración como nueva aproximación. Los vínculos de la Universidad con los actores regionales son complejos y no pueden ser entendidos como vínculos lineales, o bajo una única forma de vinculación (y tampoco en un único modelo de Universidad).

En esta tesis se pone en discusión si es necesario considerar un tercer rol, separado de los anteriores, para que trabaje sobre las cuestiones sociales y la vinculación con el territorio o, planteado de otro modo, lograr entender qué potencial tiene ese rol que pone en discusión y tensiona los roles tradicionales. Es decir, que desde la formación y la investigación se pueden cumplir con estas misiones, pero ello implicaría repensar los *qué* y los *cómo* para poder tener un impacto en el territorio. Como lo plantea Gunasekara (2006) los marcos conceptuales consisten en analizar el *qué* (como se vio en los apartados anteriores) y en menor medida el *porqué*, y en este trabajo se agrega la necesidad de, una vez respondidas las primeras de preguntarse, de indagar sobre el *cómo*. Cada una de estas respuestas serán diferente porque se entiende que cada Universidad se encuentra en el contexto de su territorio (como se sostuvo anteriormente) y cada territorio es distinto, de la misma manera que las instituciones que forman parte de él. En consecuencia, cada reflexión que aborde o indague sobre estas preguntas será distinta, al igual que las capacidades con la que se cuente para intentar dar respuesta, porque en estos ámbitos de pensamiento no se pueden encontrar respuestas universales o generalizables. Los casos Orkestra y Rafaela (en la parte III) de esta investigación son dos experiencias en las que se podrá observar esa vinculación entre modos de generación de conocimiento de forma no lineal, basada en el concepto de cogeneración y no en el de transferencia. Se indagarán los elementos que están presentes en los casos que serán presentados desde la práctica para entender el *cómo*.



## **IV. Reflexiones Sobre los Capítulos Teóricos. Elementos Para Un Marco Analítico**

Han sido presentados en el capítulo II los elementos de la teoría de DT (desde AL y Argentina) donde se ha indagado sobre la conceptualización y el rol de la Universidad, de la misma forma, en el capítulo III han sido analizados desde la perspectiva de los SRI. De ambas visiones es posible extraer elementos para elaborar el marco analítico. Entre ambas conceptualizaciones existen elementos en común, elementos que se complementan, así como también rupturas, porque parten de problemas distintos y porque abordan la problemática desde diferentes realidades socioeconómicas y culturales.

Se realizará en una primera parte, una comparación de ambas perspectivas y en la segunda parte, se conectarán los elementos que permiten construir el marco analítico del presente trabajo.

### **1. Similitudes, Diferencias y Puntos de Encuentro**

Para comenzar con las similitudes, ambos enfoques parten desde la perspectiva económica del desarrollo bajo la premisa de que las mejoras de las condiciones de las economías es la que permitirá el desarrollo. Para el caso del DT en Argentina se ha observado una construcción que parte desde la práctica (los SRI desde la teoría) y en los últimos tiempos se trabaja no solo la categoría económica (es decir a las actividades económicas) sino también la vinculación que tiene con los procesos políticos y, en este sentido, el gobierno es considerado como un actor relevante del proceso (Madoery 2016; Costamagna 2015).

De la misma forma, se puede destacar que en ambos cuerpos teóricos está presente la visión institucional, las instituciones importan y mucho, tanto desde el ámbito privado como público, sin embargo, desde los SRI, el principal objetivo del análisis institucional es el

fomento de la innovación, mientras que, desde los DT, el análisis se basa en la generación de capacidades en el territorio. De la misma forma, ambos cuerpos teóricos analizan la vinculación entre las empresas, así como a las vinculaciones públicas y privadas. Para el DT estas vinculaciones requieren una coordinación desde un multinivel (gobiernos locales, municipales, provinciales y nacional) mientras que para los SRI estas vinculaciones se dan al interior de los sistemas regionales. Las vinculaciones entre los sectores públicos y privados tienen como objetivo fomentar la innovación y desde el desarrollo teórico se observa que el punto central reside en la innovación tecnológica, que es la que permitirá el desarrollo en un territorio. En ambos casos se entiende que se analizan procesos; la innovación como proceso social, el DT como producto de la interacción y la participación.

Otro factor común a destacar es el papel de la Universidad considerada como un actor del territorio. Desde el DT, la Universidad es considerada como aquel actor que puede interactuar en distintos niveles, por estar en el territorio y por formar parte del sistema nacional de ciencia y tecnología. De modo que, la Universidad logra tener un rol tanto en la interacción entre los distintos niveles como en la generación de capacidades (desde la investigación y la formación). Además, se ha observado su relevancia en los distintos territorios, si bien no se han encontrado elementos que pudieran definir y dar cuenta *cómo* llevar adelante lo que atañe a la generación de capacidades. Para los SRI la importancia de la Universidad como actor territorial se basa en la importancia del capital humano y la acumulación de conocimiento que tiene para generar o promover, así las vinculaciones con las industrias se focalizan en la Universidad como una institución capaz de proveer conocimiento, y con los gobiernos el vínculo se establece porque financian esa actividad.

La primera diferencia que puede señalarse entre ambas perspectivas gira en torno a la innovación. Desde los SRI es estudiada y discutida fuertemente porque la innovación es el

factor de desarrollo y competitividad de las regiones, mientras que, para el DT, la innovación emerge y es planteada desde lo teórico, aunque queden elementos que, sin embargo, han sido poco trabajados, y que son referentes al desarrollo general.

En relación al rol del Estado, en cuanto a sus objetivos y misiones, en la conceptualización de los SRI, el sector de la política pública es considerado como parte del subsistema de la política regional y como financiador del proceso. Sin embargo, no analiza el potencial de este actor o sector como actor ejecutor en el proceso, mientras que desde la perspectiva de DT sí se realiza ese análisis y se entiende el potencial del mismo. En ambos casos está presente el concepto de gobernanza, entendido como los mecanismos de coordinación y articulación de los procesos.

Respecto a la definición de lo local y lo territorial, es posible señalar que no existe una definición de la delimitación territorial en ninguna de las dos perspectivas. Por ejemplo, en los SRI se entiende la delimitación territorial en el contexto de la política de la Unión Europea de acuerdo a la definición de Nomenclatura de las Unidades Territoriales Estadísticas (NUTS<sup>30</sup>) aunque no necesariamente cada sistema se limita a un NUTS, esta definición de NUTS limita la región. Por otro lado, Cook y Uranga (1998), apoyan esta idea, en tanto definen a las regiones como aquellas que comparten intereses normativos, especificidad económica y homogeneidad administrativa si bien es cierto que existen visiones críticas en relación a la definición del territorio (Larrea y Karlsen, 2014; Moulaert y Sekia, 2003; Navarro Arancegui, 2009; entre otros). En cuanto al DT en AL y, en particular en Argentina, cuando se habla de “territorio”, puede referirse tanto a lo municipal, provincial o

---

<sup>30</sup> Los NUTS como unidad estadística se dividen en 1, 2, o 3 dependiendo en la cantidad de población. El análisis de los SRI se realiza en base a los NUTS3

regional, dependiendo del análisis en el que se establece una definición en cada caso de lo local y lo territorial.

En esta tesis, al comparar ambos marcos, se considera interesante la unión de dos conceptos: la Cohesión Social y la Innovación Social, que luego se toma en el marco analítico. Por un lado se ha presentado la importancia de cohesión social para el DT, aquí es importante destacar que el concepto de cohesión social (CS) tiene distintas vertientes e interpretaciones (se han presentado algunas de ellas en el apartado de CEPAL y de Bosier), por lo que, siguiendo a Barba (2011), al hablar de CS se entiende en el contexto de la visión normativa “la cohesión social no solo es vista como un atributo de sociedades que comparten valores, sino que comparten valores igualitarios y desarrollan estrategias, políticas e instituciones para reducir la desigualdad social” (p79:2011). Por otro lado, si bien la innovación social no se ha abordado en profundidades en los SRI, algunos autores la entienden como relevante porque se esclarece como una búsqueda de mecanismos participativos que facilitan la innovación tecnológica y potencian las capacidades locales. Se hace necesario señalar también la importancia de vincular ambos conceptos considerando a la innovación social como una herramienta para generar cohesión social. La construcción de lo local en los SRI se entiende desde el punto de vista de la identidad local como un elemento dinamizador. En el caso de AL y dependiendo de la región, la identidad local no resulta tan clara, de allí la cohesión social (tema que se analizará para el caso de Tierra del Fuego).

En las ideas de DT se destaca la importancia de promover procesos de abajo hacia arriba, cabe preguntarse cómo se da ese proceso y cómo se generan las capacidades locales, qué implica y qué ocurre cuando en el territorio no se observa capacidad para poder hacer ese tipo de diseño. En los SRI se entiende (aunque no explícitamente) que el *policy maker* es quien realiza la definición del proceso. Si bien existen tensiones entre las definiciones desde

arriba y desde abajo en el planteo, la discusión central debe detenerse en la manera en la que se desarrollan las capacidades en ambos sentidos y no en su definición. En este punto es importante destacar las estrategias de especialización inteligente (RIS3), que si bien no se abordan en este trabajo, tienen el objetivo de lograr el fomento de desarrollo de capacidades en las regiones a través de la investigación y de la innovación, de generar capacidades y completar el marco de análisis de los SRI (Estensoro y Larrea, 2015) .

La Universidad, tal como se ha mencionado, es considerada como un actor territorial, es decir, como parte del territorio por ambos enfoques. En cuanto a la modelización y conceptualización de la Universidad y su rol en los SRI, la investigación llega a los usuarios del conocimiento que se genera (principalmente las empresas) gracias a la transferencia, mientras en el enfoque de DT la función de la investigación en cuanto al desarrollo es similar y se realiza gracias a la extensión universitaria (área encargada de devolver a la sociedad los aportes y los resultados de la investigación, como se ha mencionado para el caso argentino, obligatorio por ley en las Universidades Nacionales). En ambos casos se han desarrollado diversas líneas de trabajo (por ejemplo, el modo II, la cogeneración, los aportes desde la gestión académica) que entienden la necesidad de modelos más participativos, que buscan formas de empoderamiento, que si bien no son *mainstream* comienzan a emerger cada vez más en la literatura específica y en trabajos que plantean la necesidad de otra forma de vinculación.

De la misma forma, la perspectiva de los SRI propone el tercer rol como el rol social de la Universidad en el territorio, mientras que en América Latina esta discusión se da en torno a la relevancia y pertinencia, aunque en ambos casos se analiza la misma vinculación Universidad-empresa, sin embargo, su enfoque es distintivo, en cuanto al abordaje de la financiación y a la forma de vinculación. Lo que impulsa el vínculo Universidad-industria en

los SRI se vincula a las necesidades de innovación en el territorio mientras que en el análisis de AL está vinculada a las necesidades de financiación (Arocena y Sutz 2000).

## 2. Hacia la construcción de un marco analítico

Luego de haber realizado un análisis de los aportes desde el concepto de DT y desde los SRI y el rol de la Universidad como actor del territorio, así como también una sucinta comparación entre ambas perspectivas, se presentan a continuación los elementos para la construcción del marco analítico que permitirán analizar el rol de la Universidad como facilitadora del desarrollo territorial y construir la base para iniciar el proceso de investigación acción en la UTDF. Esta primera aproximación a la construcción de un marco analítico emerge del capítulo II “La Construcción Del Concepto de Desarrollo Territorial en Argentina y la Conceptualización de la Universidad” donde se toman los elementos que permiten construir el marco que se sintetizan en la Tabla 6 (página 148). Además, el marco analítico se completa con los elementos que han sido planteados en el capítulo “Aportes Desde los Sistema Regionales de Innovación” que son presentados en Tabla 7 (página 152).

**Tabla 6** *Elementos para marco analítico DT*

<b>Aproximación DT</b>	
<b>Conceptualización del Territorio</b>	Coordinación multinivel. Local-Provincial Nacional. “Gobernanza”. El territorio como protagonista del Desarrollo (Cap. II apartado 1.1)
	Necesidad de generación capacidades en los actores + Multiplicidad de actores (Cap. II apartado 1.1 y 1.3)

<p><b>Conceptualización del Territorio</b> <b>+ Universidad</b></p>	<p>De abajo hacia arriba (Cap. II apartado 1.3)</p>
	<p>Importancia de las Instituciones forman parte del sistema en la generación de capacidades: La Universidad es un actor del territorio (Cap. II apartado 1.4 y 1.5 y 2.1)</p>
	<p>Universidad actora generadora de capacidades endógenas (Cap. II apartado 1.5). Contribución cohesión social (Cap. II apartado 1.1).</p>
	<p>Investigación y formación debe ser interdisciplinar (Cap. II apartado 2.1).</p>
<p><b>Otros aportes a la conceptualización de la Universidad</b></p>	<p>Relevancia, pertinencia, libertad de cátedra, autonomía (Cap. II Aparado 2.2).</p>
	<p>Extensión universitaria (Cap. II Aparado 2.2).</p>

Fuente: Elaboración propia.

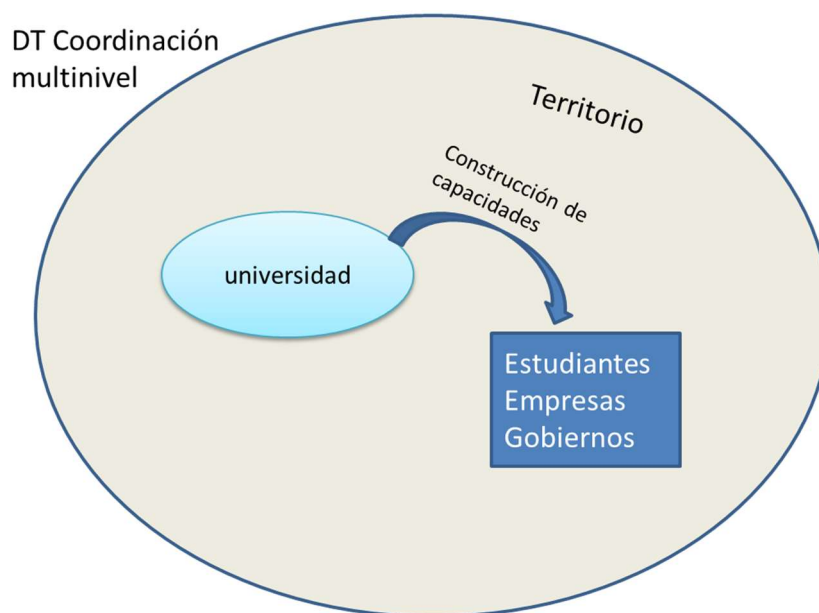
En estos elementos que se representan en el Gráfico 1, se entiende al Desarrollo Territorial (de acuerdo a lo que se ha expresado en el capítulo II) como un proceso endógeno de múltiples categorías (social, económica, política y ambiental) en una determinada región geográfica económica. Llevar a cabo dicha tarea requiere una coordinación multiniveles, es decir, la interacción desde los gobiernos locales (municipales), a los gobiernos provinciales y nacionales para definir las estrategias de desarrollo. En este sentido se destaca y emerge del análisis que se ha presentado, que el proceso de desarrollo requiere del análisis de las

capacidades y potenciales de cada territorio atendiendo a la importancia de la incidencia de los actores y su multiplicidad para el desarrollo.

Con base en estos elementos, se procede a continuación a plantear una primera versión del marco analítico basado en la literatura sobre DT en AL y Argentina, y en las aproximaciones al rol de la Universidad planteadas por esta literatura. Se adopta esta aproximación por ser la que más influye en la concepción actual del rol de la UNTDF, y ser este el caso en el que se ha iniciado un proceso de Investigación Acción en el marco de esta tesis. Posteriormente, la literatura sobre SRI será utilizada para extraer elementos que cuestionen algunos de los aspectos del modelo inicial, para reformularlo.

Con estos elementos en mente, se plantea la primera versión el modelo analítico, que pretende representar cuál es el modo predominante de entender el rol de la Universidad en el DT en los marcos teóricos que influyen el contexto de Investigación Acción de esta tesis (es decir, la UNTF).

**Gráfico 1** *Marco Analítico desde DT*



Fuente: Elaboración Propia

Para poder incorporar a los actores, es menester destacar en el análisis a las instituciones que están presente en cada territorio, razón por la cual, la Universidad es presentada como un actor. En principio, la Universidad se determina en las distintas teorizaciones de acuerdo a su función tradicional, cuyo objetivo es el de investigar, transferir y formar. Dicha función representa una relación en una sola dirección: la Universidad interactúa con las empresas, con estudiantes y con los gobiernos generando capacidades en el territorio (formando parte de un sistema nacional de ciencia y tecnología), y la investigación lo hace a través de la función de la extensión universitaria. En esta tesis se destaca la importancia de la Universidad como actor del territorio en la generación de capacidades locales, coordinado con el sistema nacional y que puede contribuir a la coordinación de los múltiples niveles porque es un actor que interactúa en varios de ellos. Es decir, la universidad como actor territorial en relaciones bidireccionales con los distintos actores en contraposición a las relaciones unidireccionales.

Respecto a la cohesión social, entendida como ha sido presentada, es decir, como mecanismos de articulación y empoderamientos de los territorios, la Universidad podría jugar un rol importante allí (si bien no emerge de la literatura el potencial de esta institución en ese objetivo). Para poder lograrlo es necesario el trabajo interdisciplinar -aún queda pendiente la pregunta acerca de cómo es posible llevar adelante ese trabajo interdisciplinar y cuál es la mejor forma de organización para que pueda ser llevado a cabo-.

Se ha presentado la importancia de la pertinencia, la libertad de cátedra, así como la autonomía universitaria como elementos que deben estar presentes en la discusión del rol de la Universidad en el territorio, sin perder de vista, por supuesto, las diferencias dadas en cada uno de ellos. De modo que en las discusiones será imprescindible tener en cuenta las necesidades de cada territorio y las agendas de investigación (si se piensa al DT como un

proceso de trayectoria particular para cada territorio, las agendas de investigación para el DT deben ser pensadas en el contexto de cada territorio). Es necesario que cada territorio y cada Universidad realicen un ejercicio reflexivo para comprender las agendas y su relevancia y desde ese ejercicio, poder ejercer la libertad de cátedra.

Para completar este marco, desde los sistemas regionales de innovación, se toman los elementos que se presentan en la tabla que sigue:

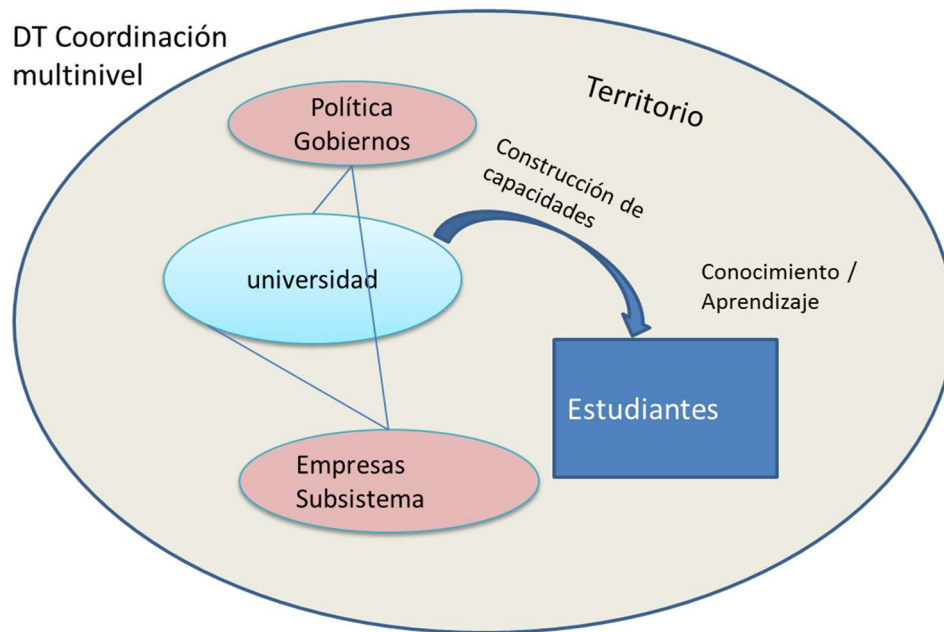
**Tabla 7 Elementos para marco analítico SRI**

<b>Sistemas regionales de innovación</b>	
<b>Conceptualización conocimiento/aprendizaje</b>	Generación de capacidades (tácito y codificado) (Cap. III apartado 1)
<b>Visión sistémica</b>	Universidad como parte del sistema territorial que interactúa con gobierno y empresas (relaciones bidireccionales). (Cap. III apartado 1.2 y apartado 2)  Importancia de analizar tres sectores Gobierno, Universidad, empresa en el Sistema y en los subsistemas (Cap. III apartado 2.1) y la importancia de las capacidades de cada uno, capacidad absorbente (Cap. III apartado 2.1)
<b>Importancia de la facilitación</b>	Innovación técnica (Cap. III apartado 1.1)  Innovación social. (Cap. III apartado 1.4)

Fuente: Elaboración propia.

Aquí se incorpora al marco de análisis la importancia de entender los distintos tipos de saberes y las distintas formas de aprendizaje, distinción que permite tener otra dimensión de los procesos de generación de capacidades. Se incorpora, además, el análisis de la visión sistémica del territorio, para dar cuenta de la necesidad de entender a las instituciones en las diversas formas en las que se vinculan. Para que esos procesos sean posibles, es necesario entender las categorías y los subsistemas. En el Gráfico 2 se agrega no solo la multiplicidad de actores como agentes del proceso, sino también la representación de esa multiplicidad a través de subsistemas que se vinculan para que el sistema funcione (de acuerdo a lo desarrollado en el capítulo de SRI, se refiere a los tres subsistemas). Al incorporar tanto al gobierno como a las empresas como subsistemas del sistema regional de innovación, quedan en el modelo los estudiantes como receptores del conocimiento proveniente de la Universidad (como emerge de la literatura no son incorporados en el análisis de la empresa ni de gobierno), mientras que a los otros subsistemas se les atribuye la bidireccionalidad en sus relaciones. Este aspecto, que de momento se deja reflejado en el modelo analítico tal y como se ha derivado de la literatura analizada, será después problematizado a través del caso de la Maestría en Rafaela. Así, esta versión del modelo analítico visibiliza también a los estudiantes como parte del sistema, (en el SRI está alcanzado por la misión de la Universidad en cuanto a la formación) pero luego queda marginado del análisis.

**Gráfico 2** Marco Analítico desde DT + SRI



Fuente: Elaboración propia.

Este esquema permite presentar una primera aproximación al rol de la Universidad en el territorio, pero no responde a las preguntas iniciales de esta investigación, es decir, en *cómo* la Universidad se aproxima a al territorio ni cómo puede facilitar dicho proceso. Tampoco es posible contestar *cómo* la Universidad entiende la problemática del territorio, ni cómo se vincula con el resto de los actores. Permite entender, tal como se mostró, el vínculo Universidad-industria, así como la relación Universidad-industria-gobierno.

Como aproximación al modo II de generación de conocimiento, y considerando la importancia de valorar la voz a los actores a través de procesos cogenerativos, se presentan en los siguientes capítulos el caso Orkestra y el caso Rafaela, entendiendo que son esquemas de trabajo que permitirán extraer los elementos faltantes en el marco analítico, aquellos componentes que se necesitan desde la práctica, desde el hacer.

### **PARTE TRES: Los Casos Orkestra y Rafaela**

En la parte tres de esta tesis se analizan los dos casos seleccionados para incorporar elementos en el modelo analítico. Por un lado, el caso Orkestra, analizado desde el punto de vista de la investigación para el desarrollo, por otro lado, el caso Rafaela, del cual se extraen elementos para pensar la formación y el territorio.

Por último, sobre el final de la parte tres, se extraen elementos que permiten completar el marco de análisis.



## **V. El caso Orkestra desde el vínculo con el territorio. La investigación transformadora y los aportes de la Investigación**

### **Acción**

En este capítulo se analizará Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad (IVC) y ha sido seleccionado como primer caso en esta tesis, porque, tal como se ha explicado en el capítulo metodológico, su objetivo es el de entender los procesos de generación de conocimiento con los actores y, al mismo tiempo, abordar la pregunta por el *cómo* desde la investigación se puede incidir en el territorio. Es decir, se trata de buscar respuestas a la pregunta de cómo se pueden desarrollar las relaciones bidireccionales de la Universidad con los actores territoriales que en la teoría quedaban sin respuesta.

En este caso, se detallará una serie de acontecimientos y de cambios que fueron teniendo lugar en el Instituto, para luego focalizar el análisis en la implementación de estrategias de Investigación Acción (IA) la que pretende generar transformaciones en el territorio. Este trabajo se focaliza en las aproximaciones alcanzadas atendiendo a la forma en la que se vinculan los actores, la investigación y el territorio.

Se comienza con una contextualización del territorio donde actúa el instituto, las instituciones universitarias en dicho territorio, para pasar luego a describir los antecedentes que promovieron la creación del instituto y así como la búsqueda que llevaron adelante desde distintas perspectivas en el propio instituto para alcanzar una visión de la investigación transformadora.

#### **1. Contextualización. El País Vasco**

El País Vasco es una de las 17 comunidades autónomas de España, ubicado al norte del país. Limita con Francia y con el Mar Cantábrico y con las comunidades autónomas de

Navarra, La Rioja, Castilla y León y Cantabria. Se organiza en tres provincias: Vizcaya, Álava y Gipuzkoa, su nivel municipal está organizado en 251 municipios (en el Mapa 1 se presenta la ubicación geográfica de la Comunidad Autónoma País Vasco (CAPV)).

Su población es de 2.1 millones de habitantes y cuenta con dos idiomas oficiales, castellano y euskera. Según la encuesta de idioma que publica eustat<sup>31</sup>, el 27 % de la población de 16 o más años del País Vasco es bilingüe (domina ambos idiomas), el 14,7 % es bilingüe pasiva (lengua materna ha sido el euskera y el castellano, que entienden y hablan el euskera y es el castellano la lengua de uso doméstico familiar, mientras que el 58,3 % no habla ni entiende euskera.

### **Mapa 1** *Posición geográfica*



Fuente: Elaboración Propia

El País Vasco posee una red de instituciones que favorecen el desarrollo empresarial, cuenta con centros tecnológicos, tres Universidades, entidades de colaboración así como una

---

<sup>31</sup> [www.eustat.eus](http://www.eustat.eus) consultada el 22/3/2016

amplia red de agencias de desarrollo (Navarro et al., 2013) que propicia un ambiente favorable para las actividades productivas, y que ha sido analizada en diversos estudios (Orkestra 2007;2009; 2011; Mas y Navarro 2012). Si bien no se abordará el análisis esa red institucional, sí se presentará una breve descripción de las instituciones académicas presentes en el territorio.

- Universidad del País Vasco (UPV), desde 1980 cuenta con tres campus en el territorio<sup>32</sup>, es una Universidad de carácter público y la más grande del territorio (concentra el 70% de estudiantado, Navarro et al 2013).
- Universidad de Deusto (UD) es una Universidad privada, miembro de la compañía de Jesús, fundada en 1886. Cuenta con dos campus, uno en San Sebastián y otro en Bilbao. En su plan estratégico reconoce a la Docencia, Investigación y Transferencia, Servicio a la Sociedad, Personas y la propia Organización como ejes de trabajo<sup>33</sup>. (concentra el 18% de estudiantado, Navarro et al 2013).
- Universidad de Mondragón (UM) creada en 1997 nace en el seno de proyectos asociativos y se encuentra conectada al mercado laboral a través de grupo Mondragón<sup>34</sup> (cuenta con el 12% de los estudiantes de nivel superior de acuerdo a Navarro et al 2013).
- Universidad de Navarra (UN) creada en 1952 instala en San Sebastián en 1961 la facultad de ingeniería donde se dictan diez carreras de ingeniería<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Según <http://www.ehu.eus/es/aurkezpena> consultada 23/6/2016

<sup>33</sup> Según <http://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/Universidad-deusto/sobre-deusto-0/la-institucion/plan-estrategico> consultada 23/6/2016

<sup>34</sup> Según <http://www.mondragon.edu/es/es> consultada el 27/6/2016

<sup>35</sup> Según <https://www.unav.edu/web/estudios/grados> consultada el 27/6/2016

## 2. Antecedentes Que Promueven La Creación Del Instituto

Si bien el Instituto se crea en 2006, se ha dado una serie de acontecimientos previos que sentaron las bases para su creación. Uno de ellos, el dictado del curso “Microeconomics of Competitiveness” (MOC), ha sido diseñado por el “Institute for Strategy and Competitiveness” (ISC) de la Universidad de Harvard, a cargo de su fundador Michael E. Porter, que tuvo como objetivo promover una formación que mejorara la competitividad local de empresas y de países a nivel internacional. Inicialmente el curso fue impartido en la facultad de la ESTE<sup>36</sup>, si bien el MOC estaba pensado como parte de la curricular de cursos de master, el caso de la Universidad de Deusto se impartió en su primera edición de una forma novedosa, se diseñó el MOC ejecutivo y se abrió la matrícula no solo a estudiantes del master, si no también se convocó a participar a agentes de gobierno, a empresas, a la patronal, y en su primera edición tuvo una matrícula variada lo que permitió la interacción de personas de distintas organizaciones. Si bien el espacio tenía como principal objetivo la formación, con la apertura del espacio se propició una instancia de encuentro entre los distintos actores interesados en la competitividad que no habían logrado otros espacios de interacción.

Se lanza el MOC ejecutivo, lo abrimos y participó gente de gobierno, de los clúster, de la patronal. Fue muy experimental y salió estupendo, con la característica que tenía gente de todos lados. El MOC se divide por quintos, una quinta parte de gobierno, otra quinta gente de empresa, otro quinto era gente de centros tecnológicos, consultores etc., otro quinto era gente de instituciones para la colaboración, cámara de comercio, y otro quinto, investigadores. (Extracto entrevista EO20).

---

<sup>36</sup> La ESTE fue la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Deusto, en la actualidad no existe como tal y parte de esta organización pasó a formar parte de la DBS (Deusto Business school)

A raíz de esta experiencia y de otros intercambios que se fueron realizando desde la Universidad de Deusto con el ISC, y dadas las características productivas del País Vasco y considerándose un territorio pionero en Clúster e innovación, el ISC decide escribir el “Caso Vasco” como uno de los casos de estudio para el curso MOC, en colaboración con investigadores de la ESTE (Deusto).

Estos dos antecedentes han puesto de manifiesto el potencial existente entre los actores del territorio (CAPV) así como la posibilidad de generar un instituto vasco de competitividad de la red internacional de competitividad del ISC. Desde estos antecedentes (fuertemente ligados a la formación para la competitividad) comenzaron a diseñar y a pensar el instituto que posteriormente fue nombrado “Orkestra- Instituto Vasco de Competitividad como parte de la Fundación Deusto<sup>37</sup> de la Universidad de Deusto.

En esa primera etapa de diseño participaron representantes de las empresas, del gobierno vasco y de la Universidad, que llevaron adelante un proceso de plantear el instituto, su diseño, misiones y funciones (se representan en la Ilustración 6 Actores Emprendedores). Desde su generación, el instituto está pensado para favorecer la interacción entre lo público y lo privado, y la Universidad, en post de la competitividad.

Para mí, el caso del Orkestra- Instituto Vasco de Competitividad , efectivamente responde a varias sensibilidades, quizás la más importante –o una de las más importantes- es cómo se puede aproximar la Universidad a colaborar y a participar en el desarrollo económico y social (...) todo esto que habíamos hecho (la relación publico privada previa a

---

<sup>37</sup> La Fundación Deusto impulsa y promociona la investigación de la Universidad desarrollando marcas propias que aporten un valor añadido a la sociedad, de acuerdo a la información de su pag Web <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/153321a0733e40df> consultada el 2/3/2016

la creación del instituto), todo este conocimiento que era un conocimiento tácito y está poco explicitado, pensábamos que habría que intentar crear una institución o algo que recoja el valor de lo que habíamos hecho al mismo tiempo, se siguiera construyendo conocimiento. O siga contribuyendo. No estaba muy claro lo de construir conocimiento, más bien que sigan contribuyendo a la competitividad del País Vasco. (Extracto EO031).

Entre los años 2004 y 2006 se conforma un grupo de trabajo, Mikel Navarro (catedrático de economía en DBS, director del MOC; ocupó diversos puestos en la ESTE y fue vicedecano de la ESTE) y referente desde las áreas de investigación junto a José Luis Larrea (actualmente presidente de Honor del Orkestra- Instituto Vasco de Competitividad , miembro de la Junta Directiva del Círculo de Empresarios Vascos, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Deusto, del Consejo de Deusto Business School y de la Junta Directiva de Innobasque, entre otros cargos en el pasado se destacan vice consejero de Planificación y Administración Educativa y consejero de Economía y Hacienda del Gobierno Vasco, ejecutivo de Ibermática) y el entonces Vicerrector Miguel Ángel Escotet (con una reconocida trayectoria como profesor, investigador y gestor universitario) por temas estatutarios.

### **2.1. Descripción del instituto y misiones.**

La formalización de la creación del instituto se efectuó en el año 2006, más precisamente el 10 de marzo. Su principal objetivo era aportar a la competitividad del País Vasco, fin que puede encontrarse en los documentos fundacionales del instituto “*influir en la competitividad real del País Vasco*”. El instituto forma parte de la Universidad de Deusto, pero con suficiente autonomía en su modelo de gestión y relevancia en los temas e investigación (Aranguren et al. 2016).

En las memorias corporativas de 2008 se pueden encontrar registros que detallan el propósito fundacional del Instituto:

El concepto de competitividad del instituto es un concepto de competitividad microeconómica en solidaridad. Así, el concepto de competitividad del instituto se basa en la idea de la centralidad que tienen en el modelo los factores de competitividad microeconómica por el consenso que existe sobre la importancia de los factores microeconómicos frentes macroeconómicos en la competitividad y bienestar de un ámbito geográfico (Orkestra 2008:07).

La creación del instituto estuvo ligada a la necesidad de vincular la investigación de excelencia con aplicaciones en el territorio. Según los antecedentes descritos, estas necesidades se han puesto de manifiesto gracias a los actores emprendedores tal como serán denominados en este trabajo referentes a un grupo de actores de la política, de las empresas y de la Universidad, que han discutido e impulsado el proyecto a través de un proceso que implicó la coordinación de esos sectores, así como intentos de acuerdo o puntos en común poniendo el foco en las necesidades del territorio. Esta característica central es destacada en todas las entrevistas realizadas a las personas que participaron de ese proceso.

“En el año 2006 se pone en marcha con unos convenios del propio Instituto, con unos estatutos propios, con la estructura propia, y, al mismo tiempo, el gobierno vasco con la diputación (...) y con una serie de empresas (...) hablando de un Instituto que es de la Universidad, pero es muy autónomo y fundamentalmente abierto (...) todo esto tenía que poner en marcha la institución a través de un espíritu claro que era el espíritu de cooperación entre distintas sensibilidades (...) era importante que esto sea un centro de conocimiento porque es la Universidad... pero estamos para contribuir a que se transforme el país (...) la transformación gracias a la competitividad. (Extracto EO031).

Puede encontrarse en diversos documentos del instituto, la reiteración del objetivo. En las memorias corporativas 2009 se explicita que “Orkestra nació en 2006 como resultado de un proceso de convergencia entre diferentes iniciativas estratégicas, que se tradujeron en la creación de un instrumento al servicio de la competitividad y de la prosperidad del País Vasco y su ciudadanía.” (Orkestra 2010:15).

Este espíritu en la creación, no solo se observa en los documentos oficiales sino también en palabras de los protagonistas, tal como se puede leer en un pasaje de la siguiente entrevista:

Para mí el caso del Orkestra- Instituto Vasco de Competitividad - efectivamente responde a varias sensibilidades. Efectivamente, quizás la más importante –o una de las más importantes- es cómo se puede aproximar la Universidad a colaborar y a participar en el desarrollo económico y social. (Extracto entrevista EO31).

Como organismo de gobierno se creó el “Consejo de Administración”, representado por los patronos del instituto, cuya misión estuvo orientada a representar a los actores fundadores. El consejo selecciona a su presidente y se constituye el Consejo asesor conformado por expertos nacionales e internacionales que tienen la tarea de asesorar al consejo de administración en temas vinculados a la misión y a los objetivos del instituto.

A lo largo de su historia, el instituto fue cambiando la forma de su organización para alcanzar un mejor esquema organizacional que le permitiera adecuarse a sus objetivos fundacionales. En este trabajo se hará un breve recorrido de esa historia de cambios guiado por diferentes directores, sin dejar de notar que cada uno de ellos ha dejado su impronta.

## **2.2. Caracterización de Etapas. La influencia de los Directores.**

El primer Director General del instituto fue Alejandro Ruelas, (2008), y su mandato en el cargo fue de un año. En ese período comenzó a diseñarse y pensarse el instituto focalizado en alcanzar vinculaciones internacionales y a posicionar al instituto en redes internacionales guiado por una visión de la Universidad tradicional por visión tradicional se entiende el rol de la Universidad orientado a la enseñanza e investigación. En su vertiente más lineal, la visión tradicional de una institución entrega resultados a otra institución sin retroalimentación). Además, comenzaron a definir las estrategias de investigación de las áreas y la incorporación de los perfiles de los investigadores acordes a esas necesidades. “los

primeros años, fue mucho como un tratar de ver y definir qué puede aportar Orkestra, qué temas vale la pena tratar, tamaño de la empresa, competitividad” (Extracto EO03).

La segunda Dirección General, a cargo de José Luis Curbelo (2009-2012), coincide con un cambio de gobierno (a nivel de la CAPV) y por lo tanto, con la necesidad de establecer vínculos con esa nueva gestión. Gracias a un trabajo de asesoramiento realizado por el instituto al gobierno vasco en temas de planes estratégicos, lograron generar vínculos con el gobierno. En cuanto a la organización interna dieron cambios en los especialistas que conformaban cada área, algunos investigadores volvieron a la estructura organizativa de la Universidad de Deusto y comenzaron a incorporar investigadores que pertenecían a la estructura de Orkestra. Este cambio resultó de vital importancia pues cambió el modelo de incentivos, diferentes a los de la Universidad, y Orkestra comenzó a plantear sus propios esquemas a los investigadores y su propio plan de gestión de recursos humanos, concretado en las siguientes direcciones:

La estrategia hasta aquí fue poner en valor el nombre del instituto, en esta época se intenta estar en medios que nos interesa, posicionar la estrategia de energía en las revistas de energía, y cada uno de los temas, en los medios principales que traten técnicamente esos temas, y se hacían boletines para todos los temas (...) Llega Curbelo, y coincido con el cambio de gobierno, él tenía muchos contactos, y él sabe hacer mucho contacto y posicionar a Orkestra a nivel nacional (Extracto EO03).

Con esas dos primeras direcciones el Instituto se organizó por departamentos dedicados a la investigación: clúster, desarrollo regional e innovación, emprendimiento estrategia, así como el departamento de asistencia a la investigación y el área de administración y servicios, tal como se muestra en el Esquema 2, extraído de las memorias corporativas.

En relación a los departamentos no existió, en términos de los entrevistados, un crecimiento parejo de la cantidad de personas que formaban parte de cada uno de ellos, la incorporación de investigadores estuvo ligada a la forma de gestionar de cada director de departamento y el área que más creció fue la de territorio innovación y cluster, que llegó a tener quince personas en el equipo de trabajo, mientras que emprendimiento y estrategia, seis y tres, respetivamente.

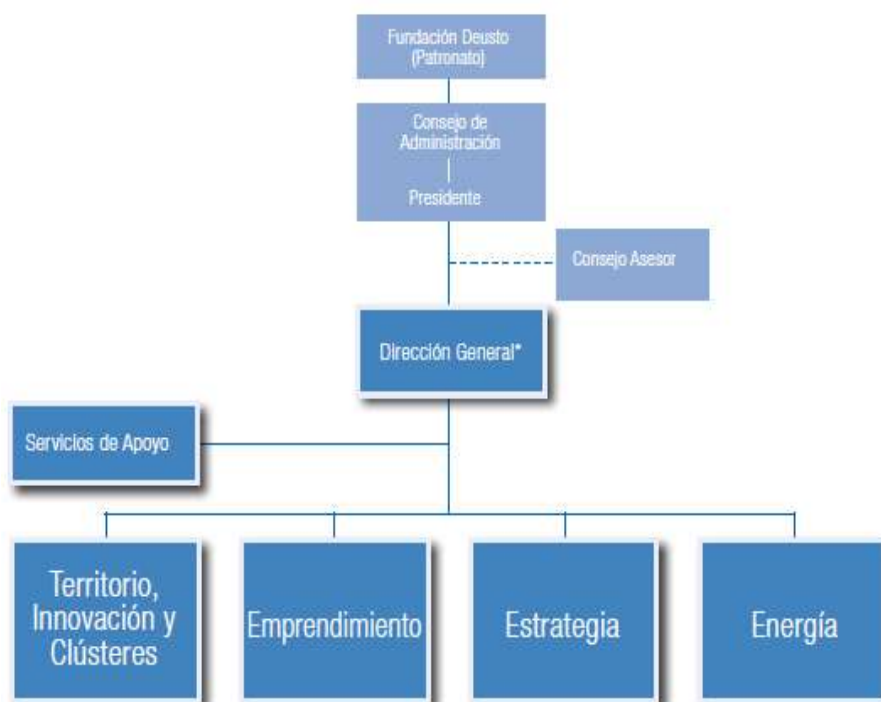
Y Marijo tenía un modelo completamente distinto, la gente buscaba su lugar, cada uno tenía lo suyo, y buscaba proyectos (...) creció nuestro departamento, porque a la gente le gustaba, estábamos muy cómodos, este departamento crecía (Extracto EO14).

Con la dirección de Curbelo se creó también la cátedra de energía<sup>38</sup>, que actualmente funciona en Bilbao con patronos propios. En el Esquema 2 se presenta el organigrama de los primeros años de funcionamiento del Instituto.

---

<sup>38</sup> Dada la agenda de investigación de la Cátedra de energía, se deja fuera del análisis de caso.

## Esquema 2 Organigrama



Fuente: Orkestra 2013b:10

Desde sus orígenes, implementaron el concepto de las “Tres I” como una forma directriz de ver el trabajo del Instituto: “Investigación, Interacción, Instrucción” considerando a esos componentes como las vías necesarias para alcanzar los objetivos del instituto. *Investigación* en las áreas estratégicas definidas, *interacción* con los actores del territorio, con redes internacionales, y, finalmente, la *instrucción*, vinculada a los procesos formativos, (desde el MOC, han realizado cursos de doctorado y master).

En esos primeros años de funcionamiento buscaron y discutieron entre las áreas y el consejo de administración la forma que debía tomar la organización: el objetivo estaba puesto en definir al instituto como una entidad de investigación que formaba parte de una Universidad, pero que al mismo tiempo contaba con una forma de organizarse y de vincularse diferente a la de las facultades de la Universidad.

La tercera etapa de dirección estuvo a cargo de María José Aranguren, desde el año 2012 y hasta la actualidad (e Ibón Gil de San Vicente del área de administración como Sub Director General). María José Aranguren fue directora del departamento de clúster, desarrollo regional e innovación (en ese momento el departamento representaba cerca del 80% del instituto en cuanto a cantidad de investigadores).

Ese cambio de dirección coincidió con una serie de modificaciones que se fueron dando en la Universidad (por ejemplo, cambio de rector y de decano), también cambió el presidente de Orkestra, además se produjeron cambios a nivel político en la comunidad autónoma y en Gipuzkoa, y, finalmente hubo también un cambio en el modelo de financiación del instituto que lo forzó a generar o pensar nuevos esquemas de financiación. Las combinaciones de todas estas modificaciones impulsaron los cambios en la gestión del instituto y en los esquemas de investigación, tal como se mostrarán en los apartados que siguen:

Entonces, en el mismo momento, suceden varias cosas: uno, se marcha el director general; dos, hay cambio de gobierno; tres, en la diputación hay cambio de gobierno; cuatro, cambia el rector; cinco, cambia el decano; seis, cambia el presidente (en ese capital social que teníamos...); siete, comienza la crisis económica; ocho, nuestro modelo de financiación se pone en revisión (...) y allí la oportunidad para el cambio. (Extracto EO25).

### **3. Búsqueda de nuevo modelo de gestión**

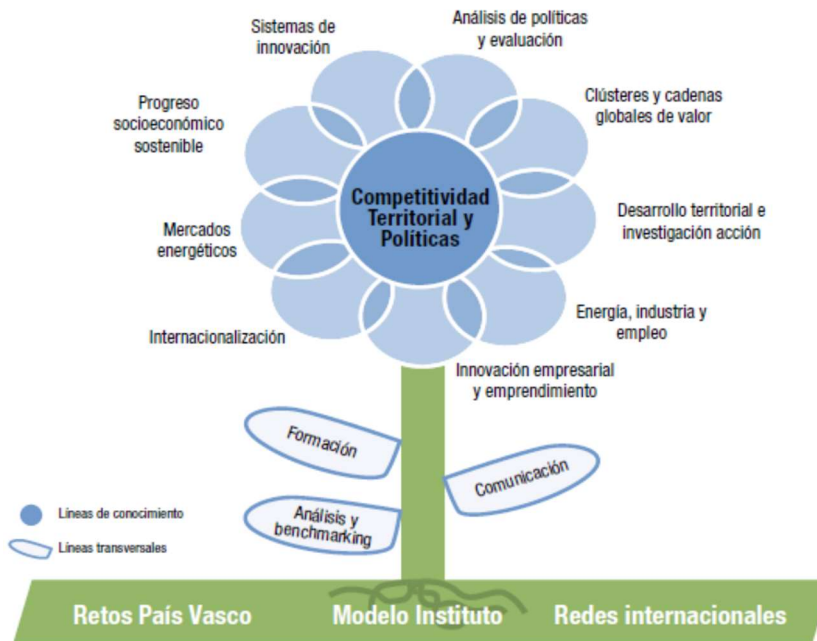
La nueva dirección del Instituto tuvo que afrontar el nuevo contexto con nuevas estrategias en el modelo de gestión y de investigación. Aquí se abordan los cambios en el modelo de gestión cuyo objetivo estuvo enfocado, principalmente, en la eliminación de jerarquías (en cuanto a la organización por departamentos y jefes de departamentos). En términos de la directora, esa decisión estuvo impulsada colectivamente y representaba no solo

a la institución sino también a la opinión del personal del instituto con el fin de profundizar los cambios que ya se venían dando en el área de territorio:

Me daba cuenta de que había gente que tenía una capacidad de tirar de la Investigación Acción, pero lo estábamos haciendo solo en un proyecto, el impacto real que teníamos era poco si queríamos hacer una investigación transformadora, la pregunta era cómo pasar de un departamento o de un proyecto al instituto, cómo darle visibilidad no solo desde el área (...).Entonces fueron decisiones personales empezar a trabajar más claramente los cómo. (Extracto entrevista EO5).

De esta manera, eliminaron las estructuras y revirtió la organización vertical a una organización horizontal, que establecía que el modelo de organización pasaría a ser “por proyectos” y basaba la responsabilidad en cada director. Por otro lado, organizaron las áreas por líneas de conocimiento (como se puede ver Ilustración 4) que han sido graficadas como una flor donde cada pétalo representa un área de conocimiento. La intersección entre cada una de las áreas simboliza aquello que es común y que colabora –desde su lugar- en la competitividad del territorio.

## Ilustración 4 *Áreas de conocimiento*



Fuente: Orkestra 2015b:5

En esos años profundizaron la “Investigación Transformadora” entendida como aquella investigación de capaz de generar cambios en el territorio donde se lleve adelante (Aranguren, Franco, Horta, y Silveira, 2016), si bien ya venían trabajando en aproximaciones diversas a la investigación (como se explicará en los apartados sobre la Investigación Acción), la nueva dirección no solo fue gestora de los cambios en la estructura organizativa del instituto, sino que además, impulsó un cambio en la forma de investigar, (como se muestran en el Esquema 3, extraído de las memorias corporativas de 2013).

El concepto de investigación tradicional quedó modificado para incorpora otro elemento que obligó a replantear y repensar las estrategias de investigación de las distintas áreas, teniendo en cuenta que la investigación tradicional implica investigar sin modificar el objeto investigado y la investigación transformadora plantea la imposibilidad de investigar sin modificar el objeto a investigar dada por la interacción con el investigador, porque se

entiende un concepto de pertenencia al territorio que implica una construcción del objeto en forma conjunta.

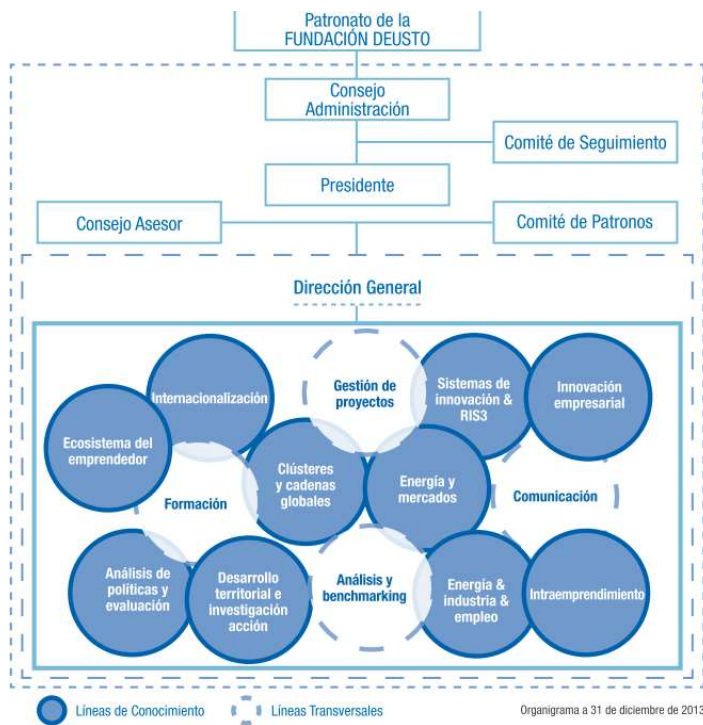
### **Esquema 3** *Estrategia de investigación*



Fuente: Orkestra 2014:3

El cambio organizacional se puede ver en el nuevo esquema de organigrama (Esquema 4) en el que se mantiene el consejo de administración y asesor, así como el presidente y la dirección general, se eliminan los departamentos y se definen áreas de conocimiento. El área de emprendimiento deja de formar parte de la organización y se traslada a la DBS.

## Esquema 4 Nuevo organigrama



Fuente: Orkestra 2014:12

La organización por proyectos significó desarrollar distintas formas de acceso a la financiación y distintos *stakeholders*, y fueron establecidas para generar capital social, no solo entre las distintas áreas de la organización, así como con el consejo de administración, sino también con los actores de los territorios, como con empresas, gobiernos o agencias de desarrollo. Puede observarse en los siguientes comentarios:

Un ejemplo del cambio en la estrategia de comunicación es el informe de competitividad, en el 2015 todos los que trabajamos en la comunicación sabíamos que se quería comunicar, las presentaciones y la prensa fueron alineadas a lo que sabíamos que teníamos que comunicar, todos sabíamos de qué se trataba. (Extracto entrevista EO17).

Me doy cuenta que, si de verdad se quiere hacer investigación transformadora, es necesario entender la comunicación como parte de la transformación, hay algo que afecta todo que es la comunicación. (Extracto entrevista EO3).

La denominada gestión por confianza que se impulsó desde la dirección hacia el interior del Instituto promovió la posibilidad de que cada persona que participara de un proyecto o de un proceso fuera considerado como un miembro clave, y buscara su lugar en la organización y en los proyectos.

Si la visión del instituto es un cambio trabajando con los actores, es importante ver cómo se articulan los proyectos con las personas, tiene que ser otra pata del proceso (...)Yo creo que hacer una investigación transformadora, lleva a interactuar con la gente y en la propia investigación se interactúa con la gente. (Extracto entrevista EO5).

Surge del relato de los entrevistados que ese proceso de cambio significó, por un lado, cierta sensación de incertidumbre (debido al lugar que cada uno ocuparía dentro de esa nueva organización) y también de desafío por la posibilidad de buscar nuevas aproximaciones con libertad, de manera individual y colectiva, con participación en los proyectos y acompañados por un proceso de aprendizaje del cual formarían parte.

La construcción de capital social ha sido una de las claves del nuevo modelo de gestión, materializado en base a relaciones internas (gracias a la gestión por confianza) y también hacia el exterior. La nueva aproximación institucional comprometía al colectivo de la institución (a la comunidad académica y administrativa y no solo desde la dirección) a la gestión de las relaciones con los actores. La comunidad entera estaba presente en cada proyecto, en cada evento o reunión a la que se convocara. Y esa nueva lógica tuvo por objetivo facilitar la aproximación al territorio.

#### **4. Búsqueda de nuevos métodos de investigación**

Como se mencionó en los párrafos anteriores, los cambios en la organización surgieron de la necesidad de la búsqueda de diversidad en las formas de investigación. En palabras de la directora, la necesidad de búsqueda de diversidad en los Qué y en los Cómo de

la investigación, pensando siempre en la necesidad de implementar investigación transformadora.

Resulta acorde a uno de los objetivos de esta tesis entender los procesos de Investigación Acción (IA), como una de las formas de hacer investigación transformadora del Instituto Orkestra y se entiende que este recorte dejará fuera otras estrategias que podrán ser abordadas en otros trabajos. La elección se ha realizado no solo por el alcance (excede a esta tesis analizar todas las perspectivas del instituto), sino también por la posibilidad de encontrar puntos en común con el otro caso que será analizado, el caso Rafaela, que también sienta sus bases en la implementación de estrategias de IA en la formación. Además, la presente tesis tiene el objetivo de implementar este enfoque de investigación en la Universidad de Tierra del Fuego.

Entonces hay toda una trayectoria de empezar a trabajar con las agencias y en esa época era cuando metodológicamente también empezamos a explorar, a sistematizar un poco esta aproximación (IA) (...) fue un proceso de aprendizaje impresionante y yo creo que con ese aprendizaje cuando llegó el nuevo gobierno de la diputación Foral de Guipúzcoa se vio un proceso mucho más potente. (...) yo creo que ha habido un salto organizativo impresionante en la Investigación Acción. (Extracto entrevista EO10).

Del análisis de las entrevistas y de lo observado en el proceso se entiende que parte de la motivación en el cambio o en la búsqueda de otros modelos de investigación han surgido del interés de los investigadores por encontrar otra forma de vincularse con el territorio. Cada investigador aportó y aporta desde su procedencia y por sus trabajos en proyectos en diferentes territorios desde el nivel más local de la CAPV (tanto a nivel municipal/comarcal como provincial y regional) así como internacionales (entre ellos proyectos europeos, en América Latina y Asia). Esto se puede apreciar en el comentario seleccionado como ejemplo que se presenta a continuación:

No pensaba en mi futuro como investigadora, después de la tesina conocí a Orkestra y a la IA, me di cuenta que lo que me hacía falta o lo que estaba pensando que necesitaba, me hizo pensar que yo podía hacer algo de investigación, lo estaba haciendo implícitamente pero no explícitamente, esto me dio un foco completamente distinto. (Extracto entrevista EO04).

Las distintas trayectorias consiguieron configurar una visión compartida, una forma de construir una visión frente a determinada problemática, comprendiendo que existen diversos puntos de vista, y que cada uno de ellos es igualmente válido que los otros, en otras palabras, la posibilidad de construir un diálogo común (Gustavsen, 1992; 1996) en torno a la importancia de la conceptualización del territorio, así como la importancia del Instituto en la vocación de incidir en el territorio. Actualmente las nuevas incorporaciones en el instituto buscan consolidar la visión del territorio.

Para mí lo más importante es cómo ve el territorio el instituto, dependiendo del grado que se entiende que el instituto es un actor más del territorio (...). Yo creo que el instituto es parte del problema, es parte del territorio. (Extracto entrevista EO04).

En este contexto comienzan a darse los primeros pasos hacia la incorporación de IA que se describe a continuación.

#### **4.1. Incorporación y Consolidación de la Investigación Acción.**

En este apartado será central la descripción y las claves de la IA como estrategias de investigación basadas en el enfoque territorial en Orkestra que comenzó con la dirección de Curbelo y se ha consolidado con la gestión de María José Aranguren, en Ilustración 6 esto se presenta “búsqueda de nuevos esquemas de investigación”.

La incorporación de la IA (en el 2008) fue entendida como una manera de aproximación al territorio y significó, en los primeros años, un proceso de aprendizaje y de formación que estuvo coordinado por un pequeño equipo del Instituto. Se ha seleccionado

como ejemplo el siguiente pasaje de una entrevista: “Para mí fue totalmente intuitivo, para mí fue lo primero que estábamos haciendo” (Extracto entrevista EO10)

Si bien la IA requiere un abordaje epistemológico y metodológico, en el caso de Orkestra los primeros pasos de una investigación para el cambio comenzaron desarrollándose desde la práctica, con las agencias de desarrollo y de forma intuitiva. Esa forma intuitiva sentó las bases para dar un paso más y comenzar a trabajar desde la IA con el correspondiente abordaje metodológico y epistemológico. En los primeros años, y de acuerdo con las palabras de los protagonistas, el desarrollo de la IA implicó un fuerte proceso de aprendizaje, tanto del equipo de Orkestra -que lideraba el proceso- como los actores territoriales. Una primera sistematización de este trabajo se puede ver en Aranguren, Azpiazu, Larrea, Murciego y Wilson 2011, donde han recopilado el trabajo realizado con las agencias del diagnóstico territorial y con el objetivo de identificar en forma conjunta a los actores del territorio.

A partir de conversaciones relevadas en distintos congresos y del intercambio con diversos investigadores acerca de la investigación que tuviera como objetivo generar cambios, iniciaron el contacto con una comunidad académica de la Universidad de Agder (Noruega) a fin de profundizar el conocimiento sobre el tema de IA. A partir de este contacto comenzaron un vínculo entre las dos instituciones, para intercambiar ideas y discutir enfoques. Así se puede apreciar en el siguiente comentario:

En ese entonces no sabíamos a dónde nos dirigimos, yo las acompañaba (...) Fuimos a Noruega en febrero de 2009, estuvimos 3 días, y súper bien, fue cuando comenzó toda la colaboración(..) era un proceso de aprendizaje. Luego fueron por la escuela más nórdica, que derivaban más en empresa, como se traspa esto a actores territoriales, de allí comienza el proceso cuando se trata de implementar en Orkestra. (Extracto entrevista EO08).

Desde la perspectiva de los investigadores promotores del enfoque en Orkestra, no fue fácil transmitir al interior de la organización de qué se estaba hablando cuando se hablaba de

investigación para el cambio. La implementación formal vino de la mano del proyecto Gipuzkoa Sarean (GS), un proyecto de la diputación foral de Gipuzkoa, así como el proyecto Goieki, en el que Orkestra ha sido facilitador del proceso.

Yo siempre trabajé en proyecto participativo, y lo veía, cuando trabajé en ONG, por ejemplo, siempre se buscaba metodología participativa, ahora que lo veo; veo cosas similares, por ejemplo, empoderamiento. Sobre la Investigación Acción no sabía tanto, hasta llegar a Orkestra, el proyecto (GS) empezó a aplicarlo (...). Fue un desarrollo para todos, los actores, los políticos, ha sido un cambio y fue difícil, existió tensión. (Extracto entrevista EO06).

El proyecto es entendido como un laboratorio de proyectos donde los actores políticos tienen voz y los actores territoriales (agencia de desarrollo y empresas a través de las agencias) también. Los investigadores facilitan los procesos para generar los cambios, a la vez que buscan generar conocimiento en la combinación de la teoría y práctica (praxis), y es allí, en esa intersección, donde se materializa la importancia de la aproximación, por un lado, para ser agente de cambio en el territorio y, por otro lado, para poder ser agente de cambio hacia el interior de la organización: “el reto es mantener Gipuzkoa Sarean como un laboratorio potente de proyectos. Por mucho que teorizamos, que leamos libros y papers como no tengamos un proyecto potente no se sostienen los procesos de IA”(Extracto entrevista EO10).

Pasados los primeros años del proyecto, la necesidad de sistematizar y desarrollar una aproximación propia de IA se vio reflejada en la publicación del libro “*territorial development and action research: innovation through dialogue*” en coautoría entre una investigadora de Orkestra (Miren Larrea), y un investigador de la Universidad de Agder (James Karlsen).

Entonces yo creo que ha habido un salto organizativo impresionante en la Investigación Acción (...) para mí la motivación principal de ese libro [hace referencia al

libro mencionado en el párrafo anterior] era demostrar en el contexto académico que lo que yo había aprendido como técnico en la agencia era relevante. Y de ahí los tres primeros capítulos eran de esa experiencia. (Extracto entrevista EO10).

El proyecto de Goieki es otro de los ejemplos de la IA en el Instituto, en base a un trabajo entre Orkestra y con una de las agencias de desarrollo del País Vasco. Miren Estensoro propone un doctorado para conceptualizar lo que ocurría en el territorio, y como apuesta conjunta entre Orkestra y la agencia decidieron financiar un doctorado. Finalizado el doctorado continuaron con el trabajo con la agencia de desarrollo:

Mi sensación es que ahora esta metodología es más valorada, y que hay más gente del instituto que está intentando participar y aprender de esta metodología, no sé si es algo de moda o porque la gente lo va a adoptar, no lo sé, pero sí está más fuerte. (Extracto entrevista EO04).

Este impulso generó y genera actualmente movimientos que animaron a otros miembros de la organización a incorporarse y a realizar la adopción de IA como estrategia, desde tesis doctorales a procesos de formación internos.

Con el trabajo en proyectos a través de la Investigación Acción, surgió también la necesidad de facilitar procesos formativos, tanto para los actores que participan del territorio como para los investigadores en el proceso de entender la aproximación.

La IA se considera una forma de hacer más, le he escuchado a compañeros explicitarlo de esa forma, es una cosa más, la actitud de esta forma de hacer es distinta (...) para mí lo más importante es cómo ve el territorio el instituto, dependiendo del grado que se entiende que el instituto es un actor más del territorio (...) Yo creo que el instituto es parte del problema, es parte del territorio (...) Yo me siento parte de cada territorio en el que trabajo. (Extracto entrevista EO04).

A través de la Investigación Acción se destaca como eje central el trabajo con los actores del territorio que son incorporados y forman parte del proceso de investigación. En

este sentido se ha denominado en este trabajo “proyectos estructurantes”, tanto a Gipuzkoa Sarean, Goieki así como el proceso de formación interno denominado “compromiso con el territorio”, que serán abordados con mayor profundidad más adelante (ver apartado 5 Proyectos Estructurantes de la IA.). Es importante destacar que se considera a estos proyectos como estructurantes de la IA en el Instituto puesto que el proyecto Gipuzkoa Sarean es uno de los ejes que permite desarrollar las aproximaciones de la Investigación Acción para el desarrollo territorial.

Es posible señalar a partir de lo dicho que la incorporación de la IA está vinculada a los objetivos y a las necesidades del Instituto, a la vez que a la necesidad de los propios investigadores que la incorporan. Necesidad basada en sus propias experiencias de carrera, atendiendo a la distancia que existe entre la investigación tradicional y otras aproximaciones que intentan dar voz a los actores, así como la necesidad de conceptualizar desde una práctica plural que involucra también a los actores. Las trayectorias profesionales vinculadas al trabajo con agencias de desarrollo, con tesis de doctorados y con proyectos con empresas que generan inquietudes distintas a lo que en esta tesis se denomina *mainstream*. Es importante destacar no solo la importancia de la visión y el apoyo institucional en esta búsqueda de nuevos esquemas, sino también la importancia de la decisión de las personas que deciden adoptar estas estrategias.

#### **4.2. Formación.**

Como se mencionó al comienzo de este capítulo uno de los ejes del Instituto es el trabajo a través de las tres I “*investigación, interacción, instrucción*”, la investigación, luego la interacción (con el resultado de la investigación) y la instrucción, vinculada a la formación reglada, es decir, la docencia (sea en instancia de grado, de master o de doctorado).

El cambio de modelo de gestión y la investigación transformadora invitan a que las tres I se sostengan, pero ya no como elementos separados sino, según el relato de las personas que participaron en los procesos de formación, la combinación de los tres elementos se convierte en requisito de la investigación. En cada proyecto se ven los tres elementos interactuando: la investigación con los actores a través de la interacción genera procesos formativos. La formación ha sido una de las claves dentro del proceso, tanto para la formación reglada, como para cada proyecto o proceso. El siguiente relato es muestra de esa reflexión:

La formación es inherente al proceso, no son cosas distintas, yo siento que aprendo, la diputación también, en cada reflexión en cada discusión (...) la conciencia del aprendizaje es algo súper interesante, no es uno dictando el aprendizaje a otro, hay facilitadores, pero reflexionamos juntos (...) cada uno en su lugar, el aprendizaje está allí, y cada uno en lo suyo. (Extracto entrevista EO06)

Esos límites entre que es instrucción, interacción, investigación están un poco difusos (...) ¿Nosotros ahora estamos, por ponerte un ejemplo, en un proyecto con la diputación en el que están participando técnicos de las diferentes agencias de desarrollo (...) Eso qué es? las tres cosas. Uno tiene un componente de instrucción porque es gente que tiene una formación generalmente técnica: son ingenieros, electrónicos aprenden (...) es un componente de formación claramente, tiene un componente de interacción pues si estamos trabajando un instituto de investigación con agentes de desarrollo local con la diputación de Guipúzcoa etc. entrevistando empresas o trabajando con empresas y publicamos tiene un componente de investigación. (Extracto entrevista EO09).

## **5. Proyectos Estructurantes de la IA.**

Como se ha mencionado serán considerados los tres procesos como estructurantes de la IA en el Instituto, dos proyectos de largo plazo (GS y Goieki), que ayudarán a explicitar aproximaciones de IA en el Instituto y algo más reciente, un proceso formativo interno denominado compromiso con el territorio. A continuación, se presenta cada uno.

### **5.1. Gipuzkoa Sarean.**

Gipuzkoa es una de las tres provincias de la comunidad Autónoma del País Vasco con una población de 709.991<sup>39</sup> y cuenta con 88 municipios.

El proyecto Gipuzkoa Sarean (Gipuzkoa en Red) promovido por la diputación foral de Gipuzkoa, se inició en el año 2009 y al momento de escribir este trabajo el proyecto sigue adelante. Su objetivo principal es la construcción de un modelo de gobernanza multinivel para la provincia de Gipuzkoa (Estensoro y Larrea 2015). El Laboratorio para la investigación-acción se denomina “Zubigintza” (Construcción de puentes) y forma parte del programa GS, coordinado por Miren Larrea desde el comienzo del proyecto. Los aprendizajes y contribuciones desde este proyecto han sido productos de diversas publicaciones académicas (Costamagna 2015; Estensoro y Larrea 2015, Karlsen y Larrea 2015, 2014, 2014b, 2014c, Larrea 2013; Larrea, Aranguren y Karlsen 2012). En este trabajo se pretende abordar GS como proceso de aprendizaje para Orkestra, así como mostrar la contribución de la IA a la academia.

Este proyecto es clave en varios sentidos, permite la sistematización y la explicitación de la importancia de IA, se sostiene en el tiempo (con 3 cambios de gobierno en la diputación), permite la generación de visión compartida con las agencias de desarrollo con la diputación y con los investigadores que forman parte del procesos, así como de tesis de doctorado (Costamagna 2015).

Karsen y Larrea (2015) describen las etapas del proyecto:

---

<sup>39</sup> Según [http://www.eustat.eus/estadisticas/tema\\_159/opt\\_0/ti\\_Poblacion/temas.html](http://www.eustat.eus/estadisticas/tema_159/opt_0/ti_Poblacion/temas.html) consultada el 04/07/2016

2009-2011 etapa inicial en la que se trabajó en la promoción del desarrollo de capital social del territorio en diferentes ámbitos (económico, cultural, político, social).

2011-2013 construcciones de puentes para un nuevo modelo de desarrollo territorial y cambios organizacionales. Etapa enfocada en la concepción y diseño de un nuevo modelo de DT.

2013-2014 construcción social y cambio en el modelo de DT, etapa enfocada en la construcción de un nuevo modelo de gobernanza para el desarrollo territorial, junto con diferentes agentes comarcales y territoriales. Referente al proceso de investigación-acción para facilitadores, esta etapa estuvo enfocada a las capacitaciones y a la generación de capacidades de equipos técnicos en las agencias.

El proyecto de investigación se basa en tres componentes; Investigación, Acción y Participación como se presenta en la Ilustración 5.

### **Ilustración 5.** *Componentes de proyectos de IA*



Fuente: en Estensoro y Larrea 2015 (Figura cedida por James Karlsen)

Tal como ha sido mencionado, este proceso permitió la implementación y consolidación de la Investigación Acción en el Instituto, así como permitió desarrollar la

aproximación denominada: Investigación Acción para el Desarrollo Territorial (IADT), a través de la publicación: “*Territorial development and action research: innovation through dialogue*” en el año 2014 (Karlsen y Larrea).

En esta aproximación el DT es entendido como un proceso colectivo en el que participan los distintos actores en una red de cooperación territorial, para beneficiar a actores que no podrían hacerlo en forma individual. En la búsqueda de aplicar la praxis, se plantea la necesidad de dar un nuevo rol al investigador, entendiéndolo como actor del territorio y como parte del problema, donde el sujeto no es externo al objeto, sino que es parte de él y lo modifica en búsqueda de soluciones. Esta relación implicó la construcción de un diálogo y de lazos de confianza entre los actores del territorio, que puede ser logrado a través de la construcción de espacios denominados “ágoras”.

Los ágoras son entendidos como aquellos espacios de interacción entre las instituciones, actores, organismos y representantes de los territorios que se ven envueltos en procesos de negociación a fin de alcanzar objetivos comunes y coordinar acciones; en este espacio de encuentro se genera la necesidad de compatibilización de las agendas de las instituciones con intereses y perspectivas diversas. En esta visión del desarrollo territorial se destaca un aspecto fundamental (y una de las claves por las que el proyecto tuvo continuidad más allá de los cambios de gobierno) que es el de hacer emerger el conflicto para trabajar sobre él a fin de alcanzar consensos, hecho que implicó la búsqueda de mecanismos y formas que fueron dando al concepto de innovación social el carácter de “innovación social como forma de gobernanza”. (Karlsen y Larrea 2014). Estas formas de afrontar el conflicto contrapuesto a aquellas aproximaciones que lo evitan son sintetizadas en el Recuadro 3.

### Recuadro 3. *Aproximaciones al conflicto*

	Aproximación que evita el conflicto	Aproximación que afronta el conflicto
Aproximación al cambio	El cambio toma la forma de nuevas soluciones en papel.	El cambio toma la forma de conducta nueva.
Aproximación al conflicto y al consenso	Se evita el conflicto, se parte del supuesto de que el consenso en papel conduce a la acción.	Se integra el conflicto como un elemento natural en el proceso, se mantiene un diálogo constante para transformar el consenso en papel en un cambio en conductas.
Aproximación al ágora	Se interpreta el ágora como un espacio para la transferencia lineal de conocimiento.	Se interpreta el ágora como un espacio de influencia recíproca.
Función del investigador social	Hace recomendaciones.	Participa en el diálogo con conceptos y marcos teóricos.

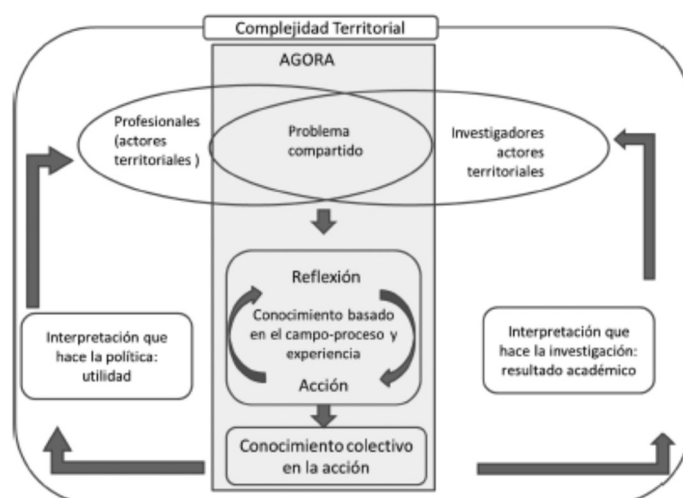
Fuente: Karlsen y Larrea 2015 p.67

Los autores definen la complejidad territorial cuando está presente la interdependencia de los actores, la existencia de incertidumbres y donde ningún actor tiene la posibilidad de comandar el proceso.

Adaptando el modo II (explicado en el capítulo SRI), el modelo cogenerativo (explicado en el capítulo metodológico) y sumando las aportaciones propias, estos autores ofrecen un marco analítico para la creación de conocimiento colectivo dada la complejidad territorial, que se presenta en el Esquema 5, donde se pone en evidencia la importancia del investigador social.

Es importante destacar que este proceso es liderado por investigadores de Orkestra, y cuenta con investigadores externos que colaboran en la reflexión, en la gestión del conflicto y en el diálogo con los diversos actores del proceso. El aprendizaje generado en este proyecto es considerado colectivo, se reflexiona constantemente al respecto, tanto con los actores políticos como con los participantes del mismo en el instituto.

## Esquema 5 creación de conocimiento colectivo



Fuente: Karlsen y Larrea 2015 p. 98

### 5.2. Proyectos en colaboración con Goieki

Goieki es la agencia de desarrollo local de la comarca del Goierri, situada en el interior de la provincia de Gipuzkoa, y cuenta con una extensión de 271.3 kilómetros cuadrados, está compuesta por 18 municipios (Altzaga, Arama, Ataun, Beasain, Gabiria, Gaintza, Idiazabal, Itsasondo, Lazkao, Legorreta, Mutiloa, Olaberria, Ordizia, Ormaiztegi, Segura, Zaldibia, Zegama y Zerain) con una población que ronda los 42.000 habitantes. En cuanto a la actividad económica, el sector industrial concentra el 50% del empleo comarcal, más específicamente el sector metalmecánico (Estensoro y Larrea 2015).

Este proyecto surge a raíz del trabajo que desde Orkestra se llevó adelante con las agencias de Desarrollo local, en particular con el trabajo de formación de las agencias, con el objetivo de desarrollar las capacidades de las personas<sup>40</sup> (entre los años 2007 y 2011); tal como se ha mencionado anteriormente. Estos proyectos fueron los primeros pasos de

---

<sup>40</sup> Para ampliar, en Aranguren et al 2011, se describe un proceso de Investigación Acción con las agencias de desarrollo, con la aplicación del concepto de cogeneración

Orkestra hacia la implementación de Investigación Acción. En este trabajo llevaron adelante una serie de actividades y capacitaciones con las agencias de desarrollo del País Vasco, entre ellas la agencia de desarrollo de Goieki, en la que estaba trabajando Miren Estensoro en su proyecto doctoral y que se sintió motivada por el trabajo que llevaba adelante desde el Instituto, en términos de conceptualización del territorio. A partir de la combinación del interés personal de esa doctoranda, de la dinámica y la búsqueda de nuevos modelos de la agencia de desarrollo.

Desde entonces trabajan en forma conjunta, conceptualizando el territorio comarcal y llevando adelante distintos proyectos. Uno de los objetivos principales de dichos proyectos es fomentar cambios en el modelo de gobernanza de la comarca facilitado por un proceso de Investigación Acción (Estensoro 2015), liderado por Estensoro como investigadora de Orkestra y como facilitadora.

La etapa inicial de esta colaboración entre Orkestra y Goieki termina en 2012, con la defensa de la tesis “Local Networks and Socially Innovative Territories The case of the Basque Region and Goierri County”. Esa primera etapa tiene como interés central la transformación interna en la agencia y trabaja con técnicos con el objetivo de construir un lenguaje compartido en torno a la necesidad de cambiar el modelo de gobernanza existente en la comarca. En dicha etapa, el rol del investigador se explicita de forma interna y el resto de agentes comarcales no llegan a diferenciarlo del resto de técnicos de la agencia.

En una segunda instancia, en relación a la creación del Foro Industrial de la comarca, el trabajo involucra no solo a los técnicos de la agencia, sino a los representantes de las empresas de la comarca, haciendo explícito el rol del investigador. En dicho foro se trabaja en la definición de la estrategia para fomentar y consolidar la actividad industrial en la comarca. La construcción del lenguaje compartido se realiza en esta etapa con los actores, y

pretende profundizar las relaciones de confianza entre ellos, entendiendo a esos espacios participativos de colaboración como ágoras. (Estensoro 2015).

Aprendizajes de la experiencia<sup>41</sup> (Estensoro 2015):

**El Conocimiento y la confianza** de los actores de ambas instituciones fueron fortalecidos gracias al doble rol de la investigadora Estensoro, en la agencia y en el Instituto, sustentada por la doble apuesta. Por un lado, de la agencia de ver la posibilidad de llevar adelante Investigación Acción con los agentes del territorio a través del acuerdo y por otro lado, de Orkestra de fortalecer los vínculos con las agencias para poder, a través de ella, trabajar en el territorio con los actores.

**Lenguaje compartido**, entre Orkestra y la agencia, al interior de la agencia y con los actores del territorio.

**Financiamiento**, a través del que se formaliza y sostiene el vínculo en el tiempo, como una forma de superar la expresión de buena voluntad de colaborar, la financiación es entendida como la forma de sustentar las relaciones en el corto y mediano plazo.

**Rol del actor político**, tanto desde la diputación como el alcalde, al momento de implementar el proyecto, realizaron una apuesta abierta a la importancia de la Investigación Acción en las estrategias territoriales.

### **5.3. Compromiso con el territorio: Búsqueda de aproximaciones de IA.**

---

<sup>41</sup> Estos aprendizajes se extraen de Estensoro 2015 así como de las entrevistas realizadas a los actores de ambas instituciones.

Este espacio de formación y reflexión se genera dentro del Instituto en el año 2015 frente a la necesidad de desarrollar nuevas aproximaciones de Investigación Acción. Necesidades que se fueron haciendo explícitas tanto desde las personas que llevaban adelante IA para poder avanzar en el conocimiento y contar nuevas herramientas como por otro grupo de personas que tenía interés, aunque no hubiera trabajado el tema y, por otro lado, el consejo de administración y el consejo asesor que solicitaban la sistematización y explicitación de lo que significa IA, así como la importancia de consolidar esta aproximación en el instituto. Así se explica en la primera reunión de proceso la necesidad de explicitar:

Logramos exponer el qué y la diversidad del cómo enriquece al instituto, pero el resto de los cómo no están explicitados, tenemos que explicitarlo, reflexionar y explicitar los cómo (que no necesariamente tiene que ser IA) en la diversidad esta la riqueza. (Acta reunión 23/4/2015).

Este proceso se dividió en dos etapas. La primera en 2015 (8 encuentros mensuales entre abril y diciembre) y se facilitó con el mismo objetivo para todos los participantes (a lo largo de todo el proceso participaron 11 miembros del instituto, incluyendo esta doctoranda), entender, principalmente, las bases (epistémicas ontológicas) de la IA, el rol del investigador en la acción (como se describe en el Recuadro 4). Esta etapa permitió generar un lenguaje común entre los investigadores interesados en conocer la aproximación.

Una segunda etapa a lo largo de 2016, donde cada uno de los participantes se convierte en facilitador de uno de los encuentros, en esta segunda etapa el trabajo está enfocado a la escritura de los casos que se fueron planteando y discutiendo en la primera etapa (9 reuniones que fueron tomando distintas formas de acuerdo a la facilitación de cada participante).

#### Recuadro 4. Resumen Compromiso con el territorio. Primera etapa

Reunión	Objetivo	Ejes de trabajo /reflexiones
<b>Primer encuentro</b>	Entender la IA como estrategia de cambio.  Consigna de trabajo:  ¿Cuál es el cambio que buscáis con vuestra aproximación a la IA? ¿Hay otras personas en Orkestra trabajando exactamente en ese mismo cambio? ¿Quiénes son? ¿Cómo esperáis que este grupo os ayude en ese proceso de cambio?	Cada participante formaliza el eje de trabajo: Organizacional, formas de comunicación, personales respecto a la visión de la investigación, formación no tradicional.
<p>Creo que la herramienta más fuerte es cambiar uno mismo para poder ver que quiere o puede cambiar en el resto, creo que si abordamos con profundidad, creo que cada uno tiene que cambiar algo para cambiar el territorio, y luego que tiene que cambiar en la organización para cambiar el territorio. Acta reunión 23/04/2015</p>		
<b>Segundo encuentro</b>	Búsqueda de posicionamiento de cada investigador  Consigna de trabajo:  Encontrar: Una idea, cita, marco, reflexión, concepto de ese autor u obra que nos inspira o nos ayuda.  Señalar a qué familia/aproximación de la IA corresponde.	Posicionamiento de cada uno de los participantes y entender las diferencias entre las distintas aproximaciones de IA.  Diálogo reflexivo, enfoque pedagógico, procesos en primera segunda y tercera persona.  Rol del investigador como interno o externo a los procesos.  Se plantea la necesidad de trabajar la idea de interno externo.

Allí es la voz que tenemos que encontrar, con la que nos sentimos cómodos, si no nos sentimos cómodos en un proceso de cambio esta no es la aproximación, Si queremos hacer un cambio hay un abanico de cambio impresionante (...) la IA es estrategia para el cambio. Acta reunión 29/05/2015

<p><b>Tercer encuentro</b></p>	<p>Reflexión sobre los procesos colectivos.</p> <p>Entender los distintos posicionamientos del investigador.</p> <p>Consigna: Complementar las reflexiones sobre acción (el cambio que buscamos generar) e investigación (teoría que nos puede ayudar y a la que podemos contribuir) con reflexiones sobre la participación en nuestro camino.</p> <p>Identificar otros actores (si los hay) que están involucrados en el cambio que proponéis y que planteéis un grupo.</p>	<p>Investigador en la IA es un actor más del proceso, puede tomar distinto posicionamiento y una vez posicionado se reconoce como un actor.</p>
--------------------------------	--	---

Si tu sientes que es tu problema, tomas posicionamiento, y en ese momento, cuando ves que te hablan desde otro posicionamiento entras a pensar si digo o no digo, o como se manejan las cosas (...) entendemos que somos actores del territorio, implica tener un posicionamiento, poder opinar, y ser parte del problema. Acta reunión 2/06/2015

<p><b>Cuarto encuentro</b></p>	<p>Presentaciones individuales de dos participantes.</p> <p>Discusión sobre libertad de cátedra.</p> <p>Aplicar el trabajo de las reuniones anteriores en un trabajo específico, cada participante debe tratar de volcar en su</p>	<p>Diversas aplicaciones de IA en proyectos, tesis, reflexiones en grupo o individuales. Se trabaja y discute en forma colectiva dos trabajos presentados</p>
--------------------------------	--	---

	trabajo las reflexiones realizadas en las sesiones anteriores.	
<p>Así tuvimos un debate sobre qué es la IA, qué elementos tiene y cómo se vincula, y cada uno tiene interpretaciones distintas (...) hay procesos donde se van entrelazando y como proceso es más fuerte cuando los componentes están todos juntos (...) No existe una IA perfecta, no hay algo externo que pueda decir cuál es el mejor proceso, esto requiere mucho esfuerzo (...) que este sea un espacio donde cada uno construya su proceso.</p> <p>Acta reunión 08/07/2015</p>		
<b>Quinto encuentro</b>	<p>Entender las bases epistemológicas.</p> <p>Reflexionar sobre cómo medir el impacto de la investigación no tradicional.</p> <p>Continuar con el planteamiento de las distintas aproximaciones, entender los principios epistemológicos de cada una de ellas.</p> <p>Presentación de autoridades de la Universidad sobre el trabajo que se está realizando sobre indicadores de impacto.</p>	<p>Entender las diferencias entre las aproximaciones “Socio Technical Approach” y a “ Democratic Dialogue”</p>
<b>Sexto Encuentro</b>	<p>Presentaciones individuales.</p> <p>Enfoque pedagógico de la Investigación Acción y desarrollo territorial para América Latina.</p>	<p>Reflexión sobre los aprendizajes que se pueden dar de los intercambios entre Universidad-Universidad en distintos proyectos</p>
<p>A nivel organizacional, tuvimos un trabajo muy intenso en ver como la IA encajaba, en GS funcionaba era más claro, pero en muchos momentos la organización no podía entender, por ejemplo en energía no se entendía y ahora estamos trabajando (...) y después de los cambios organizativos nos dimos cuentas que se</p>		

podía, y que son personas muy válidas y como pueden sumar en muchos otros proyectos. Acta Reunión 9/10/2015

<b>Séptimo encuentro</b>	Presentaciones individuales.  Reflexión sobre la narrativa en primera persona  Lectura sobre la implicancia del investigador en la escritura en primera persona. ¿Qué aprendí en el proceso de Compromiso con el Territorio?	Dificultades de escribir en primera personas y poder expresar el proceso auto reflexivo del investigador.
--------------------------	--	---

Son reflexiones sobre el proceso o el contenido, hay reflexiones muy fuertes, si entendemos el proceso de escritura es como estoy reaprendiendo mi práctica. Hay gente en el proceso se da cuenta lo que aprendido, muchos dicen no he aprendido nada y de paso cuento lo que aprendí y allí se dan cuenta lo que han aprendido. Acta Reunión 13/11/2015

<b>Octavo encuentro</b>	Presentaciones individuales.  Presentación sobre las posibles formaciones utilizando las Investigación Acción	La diferencia entre la formación reglada y no, qué margen de trabajo hay sobre los distintos proceso formativos para incluir Investigación Acción.
-------------------------	---	--

La capacidad de transformación tiene que ver con la capacidad de generar visión compartida, pero hay que tener claro que eso va en línea con lo que se puede transformar, y que los demás tomen, y ver cómo se logra que cada uno aporte y cambie, la visión compartida vos podrás influir en algún ámbito, pero no en todos, tu llevaras el proceso, pero no puedes tener para dónde va. (...)" Acta Reunión 08/12/2015

Fuente: Elaboración propia.

El espacio de compromiso con el territorio que tenía como principal objetivo la formación y sistematización permitió generar un espacio de confianza donde se discutieron distintas cuestiones de proyectos y de procesos doctorales que retroalimentaron

constantemente a los participantes del espacio y en consecuencia a los proyectos en los que cada uno participaba.

Se logró generar visión compartida entre los participantes, aprendizajes cruzados, y en cuanto al proceso de facilitación también permitió aprendizajes desde las formas de facilitar.

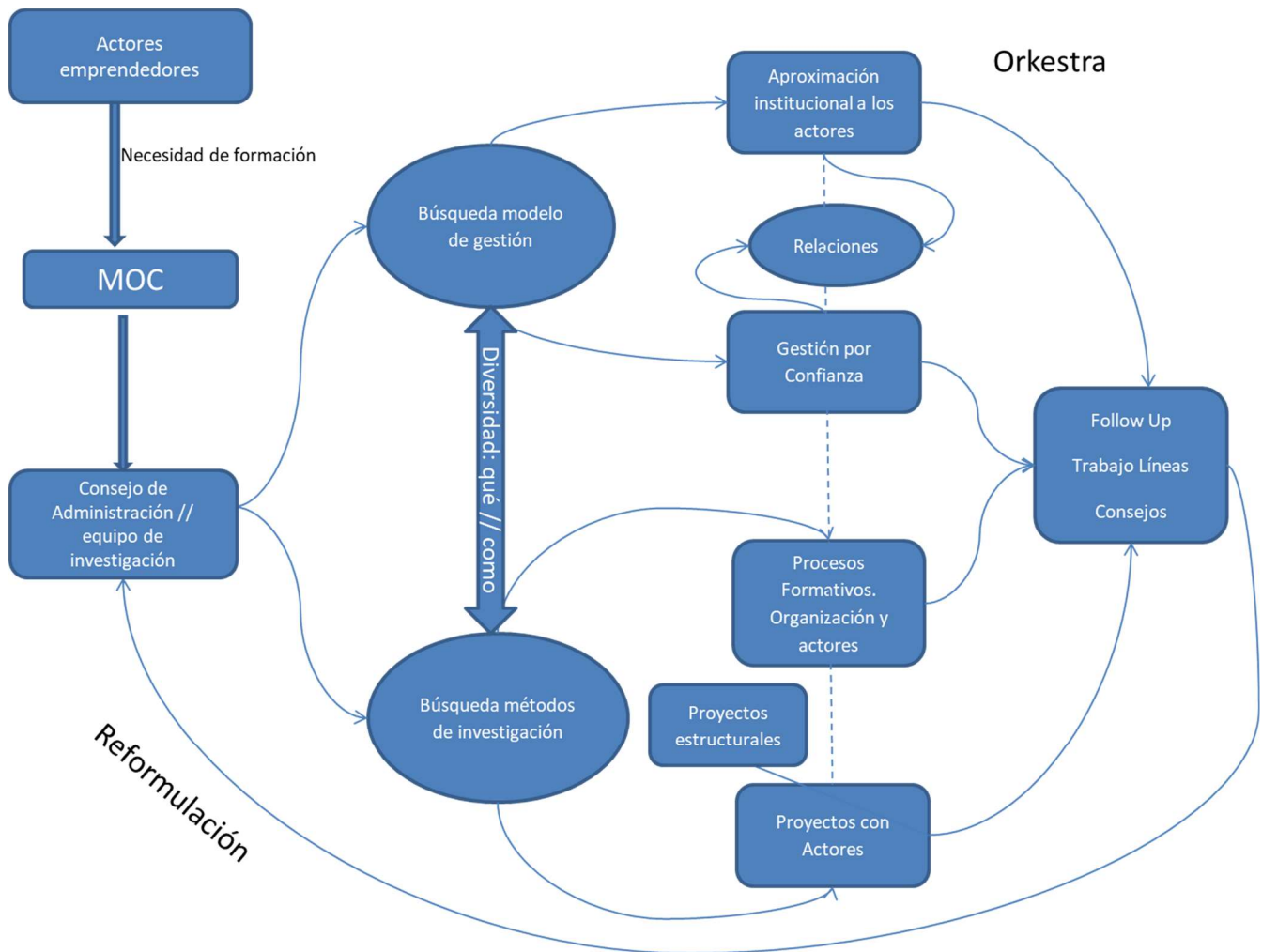
## **6. Esquema y aprendizajes del proceso**

Luego del análisis realizado se presenta en la Ilustración 6 el esquema del proceso intentando sistematizar la experiencia con el propósito de recoger los puntos destacados en la parte más descriptiva del proceso. Esta sistematización permite, por un lado, resumir estos elementos y, por otro trasladarlos al marco analítico.

El proceso de la creación del Instituto se inicia con los actores emprendedores del territorio que fomentan la capacitación y en esa interacción se entiende la necesidad de crear un instituto que fomente la competitividad en el territorio vasco. Luego de cinco años de funcionamiento y de ensayar varias alternativas, esos mismos actores emprendedores (que ahora o bien forman parte del instituto como investigadores o bien como parte del consejo) entendieron la necesidad de buscar nuevas aproximaciones tanto desde la gestión como desde la investigación. En ese proceso buscaron las diversidades, en particular desde la perspectiva de la investigación que implementa y fomentan Investigación Acción (como una de las aproximaciones de lo que ha sido explicado como investigación transformadora).

Un elemento muy importante que se ha observado es la flexibilidad en la dinámica de la organización y la búsqueda constante del mejor esquema organizacional, que ha sido reflejada en la ilustración, con la idea de reformulación. Los equipos a través de la dirección están en constante trabajo y diálogo con el consejo de administración buscando generar los cambios al interior que permitan reflejar y concretar los objetivos.

**Ilustración 6. Esquema de proceso Orkestra**



Fuente: Elaboración Propia.

Entre la búsqueda de modelos de gestión y modelos de investigación converge la diversidad de Qué investigar y Cómo investigar. Como mecanismo de coordinación se implementan:

- a) Follow up meeting: reuniones generales mensuales, la orden del día, que cambia todos los meses es preparada por la dirección, pero se pretenden presentar diversas cuestiones tanto de la gestión como de la investigación.

- b) Trabajo entre líneas de conocimiento: reuniones entre los responsables de cada línea de conocimiento donde se busca sistematizar las diversas aproximaciones, así como discutir distintas estrategias de investigación.
- c) Los consejos de administración y consejo asesor: que en un continuo trabajo discuten y trabajan la forma y perfil del instituto.

Este proceso se retroalimenta de sí mismo, dada la flexibilidad del modelo y la búsqueda constante de las mejores prácticas, de lo que se infiere que está en constante reformulación.

Desde el inicio del proceso se buscan las mejores prácticas que permitan generar investigación transformadora (palabras de la actual directora), si bien el proceso no estuvo exento de tensiones, cada uno de los miembros de la organización fue incentivado a buscar su lugar y qué tipo de investigación buscaba realizar.

Por los propios objetivos de esta tesis, se destacaron los procesos de IA, puesto que desde su génesis pretende poner en valor la voz de los actores y generar visión compartida a partir del diálogo, valorar el conocimiento que cada uno tiene y considerarlo como un proceso reflexivo, que permite a través del dialogo y la reflexión poder avanzar en los cambios.

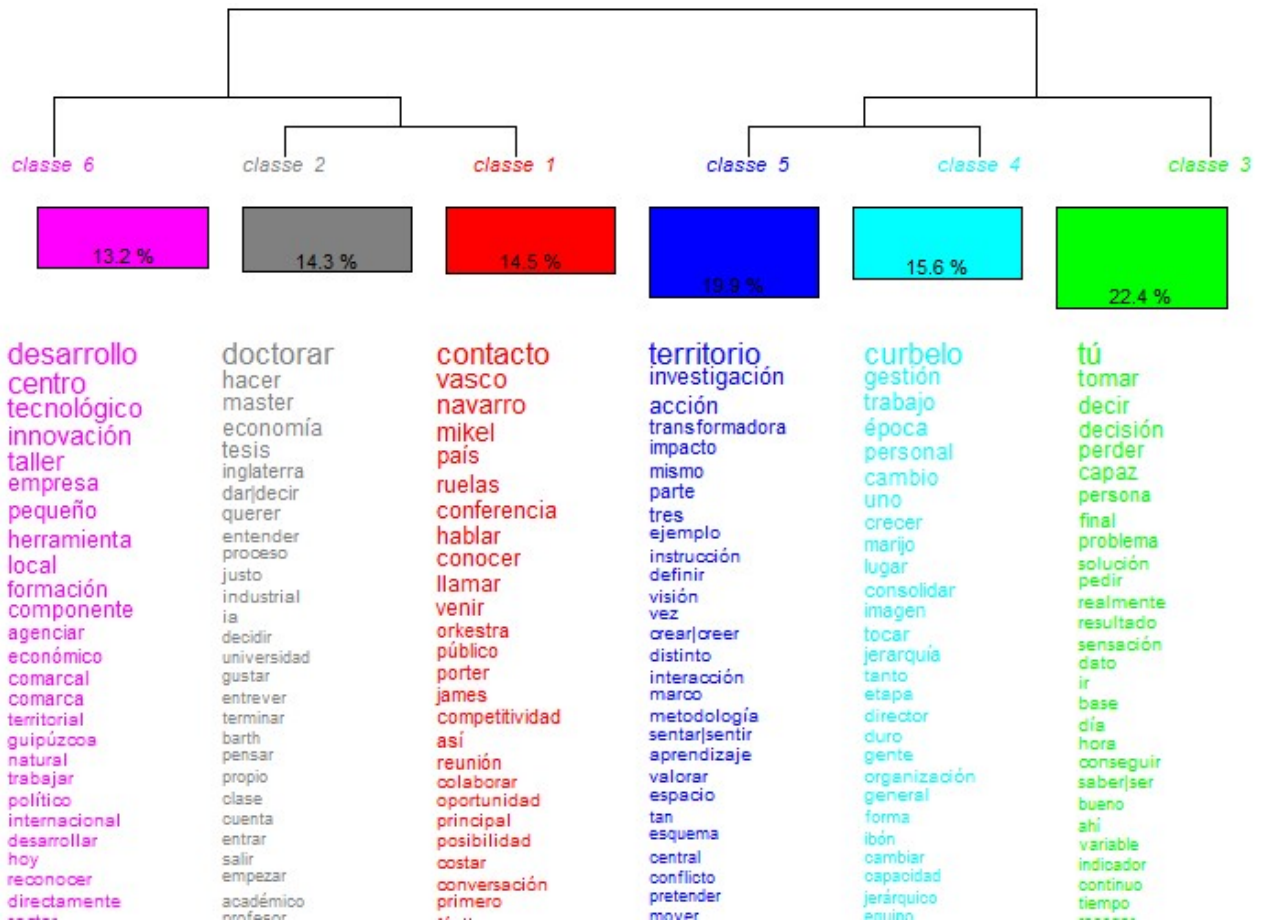
## **7. Análisis textual de mundos lexicales**

Como se explicó en el capítulo metodológico las entrevistas se analizaron con el método Reinert. En la Ilustración 7 se presenta la nube de palabras donde se observan aquellas que más aparecen en el corpus de las entrevistas, las palabras “proyecto” y “hacer” son las que más se repiten, vinculadas a la nueva gestión por proyecto, “investigación”/



palabra en la clase), en anexo en la Tabla 13 se presentan las tablas con los valores de Chi2 de cada clase.

**Gráfico 3. Dendograma vinculación de las clases**



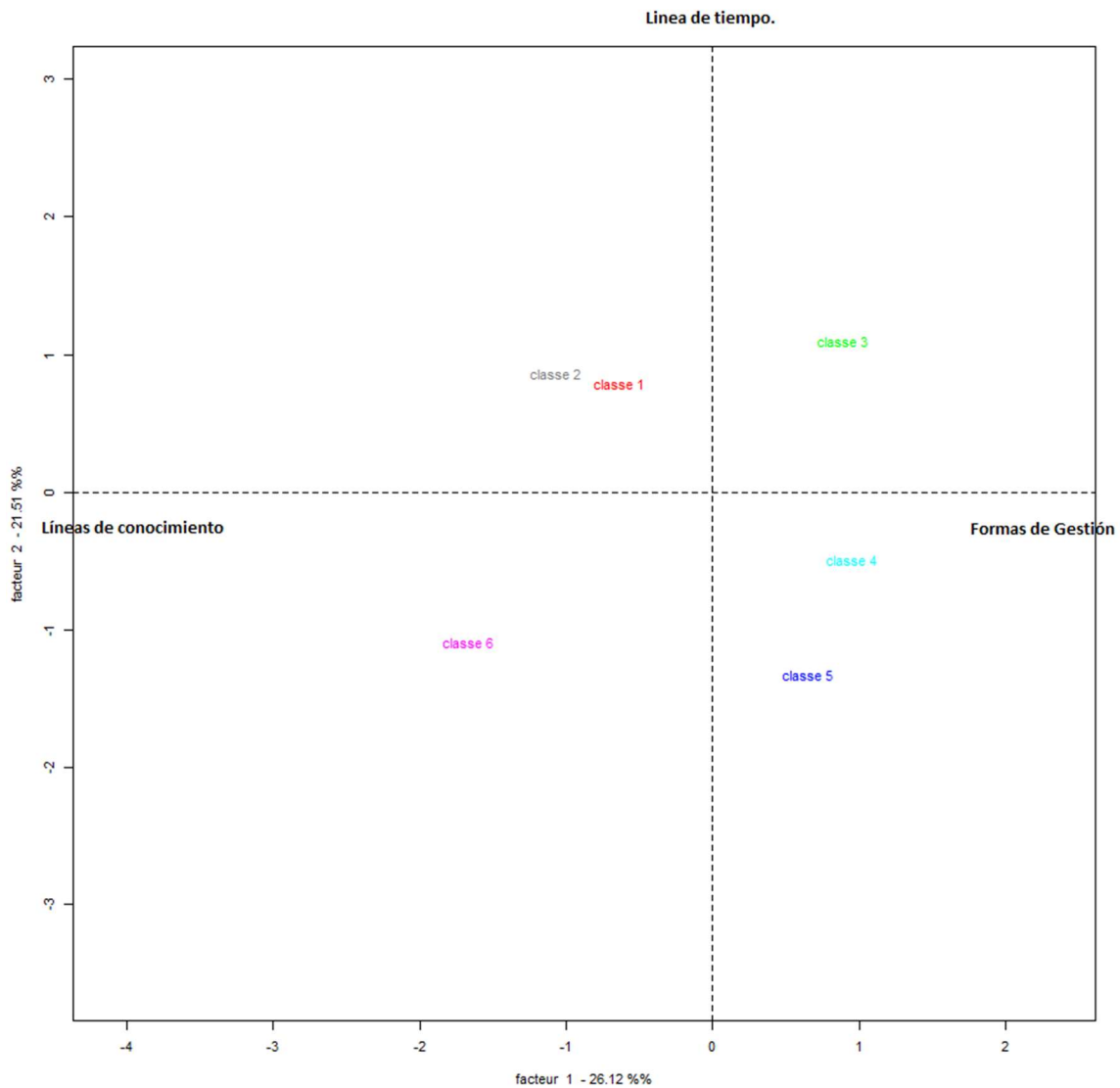
Fuente: Elaboración Propia.

Luego de tener definidas las clases, gracias a la mencionada clasificación jerárquica descendente, se realiza un análisis factorial, lo que permite ubicar estas clases en un eje, así se presenta el análisis de correspondencia presentado en el Gráfico 4, donde se pueden observar la posición de las seis clases.

A los fines analíticos, se define cada clase, así las Clases 1 y 2 se asocian a la creación del Instituto y la formación de los investigadores que se incorporan, la clase 6

vinculada a la investigación tradicional, la clase 5 vinculada a las nuevas formas de hacer investigación, la clase 4 a los cambios en los modelos de gestión y la clase 3 vinculadas a las decisiones personales.

**Gráfico 4 .Análisis de correspondencia posición de las Clases**



Fuente: Elaboración Propia.

El análisis factorial permite realizar una interpretación de las clases o mundos y sus vinculaciones, así se considera al eje vertical como la línea de tiempo, o evolución histórica del Instituto, las clases 1, 2 y 3, se encuentran más vinculadas a la primera etapa del Instituto y

los primeros años de funcionamiento. Las clases 4, 5 y 6 se relacionan más con las nuevas formas de gestión que se dan a partir del 2010. En cuanto al eje horizontal se consideran dos criterios, formas de gestión y líneas de conocimiento (presentadas en este trabajo como la flor del conocimiento) así, aquellas que se encuentran más cercanas a formas de gestión, dependiendo la posición del eje horizontal, estarán más cerca de las primeras etapas de gestión o de los últimos años, lo mismo ocurre con el eje de las líneas de conocimientos y su posición respecto al eje horizontal.

Se han presentado en el Gráfico 4 las posiciones de las clases respecto a los ejes que han sido definidos y en el Gráfico 5 se representan en los mismos ejes las palabras de los mundos. En dichos gráficos se pueden observar las vinculaciones entre las clases, mientras más cercanía se observe en el gráfico más vinculación tendrán las clases (de acuerdo al  $\chi^2$  que se presenta también en el Dendograma), mientras se encuentren más cerca las palabras de los ejes habrá menos dispersión y representa los discursos homogéneos.

Las dos clases o mundos vinculados con la creación del Instituto están representadas en el gráfico por los colores gris (clase 2) y rojo (clase 1). Se puede apreciar (y como se explicó al comienzo de este capítulo) que la creación está vinculada a procesos formativos pensados como forma de mejorar la competitividad. Si bien este inicio estuvo vinculado al MOC, se observan las palabras relevantes de estos mundos, “doctoral master”, “clase”, “profesor”, “tesis” (gris) “conferencia”, “Mikel Navarro” (uno de los impulsores) “evento”, “Porter, Alejandro” (primer director) en color rojos.

La tercera clase vinculada a esta etapa (en rosa) se vincula a la investigación y formación, comienzan a aparecer palabras vinculadas con la estrategia empresarial (empresa, servicio, sector, colaboración) y territorial (desarrollo, formación, tecnológico, comarca, comarcal), con la innovación, impronta del instituto que toma la estrategia de competitividad

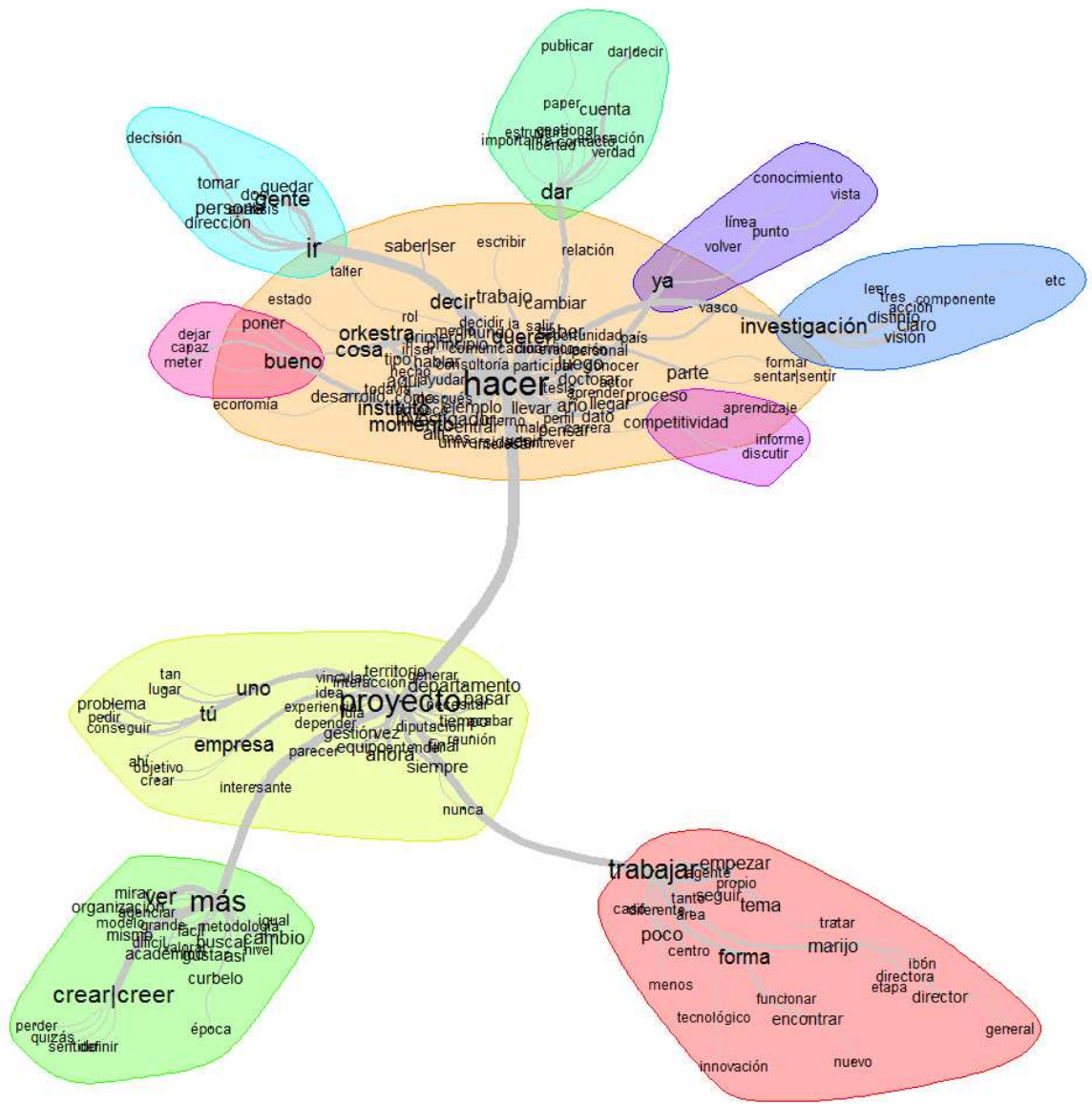
de Porter y la adapta en el contexto de los sistemas regionales de innovación. La clase 3 (en verde) incluye palabras como tomar, decisión está vinculada a las decisiones personales y el modelo de gestión en la constitución del instituto.

Las clases 5 y 6 vinculan los cambio de gestión y la búsqueda de nuevos modelos de investigación, de allí que las palabras más relevantes sean “territorio”, “investigación”, “transformadora” para la clase 5 y “Curbelo” (director de la transición hacia el nuevo modelo donde se comienza a incorporar IA), “cambio” y “Marijo”, para la clase 6.

Sobre este mismo corpus y con una recurrencia mínima de 10 se realiza el análisis de similitud, como se presenta en la Ilustración 8, donde se observa la palabra “hacer” en su nodo vinculado con palabras como “investigar”, “dar”, “competitividad”. Asimismo, el nodo Hacer se vincula con proyectos, siendo esta palabra la más relevante en el nuevo modelo de gestión. En este análisis de similitud se puede observar la vinculación entre la gestión y la investigación.



## Ilustración 8. Análisis de Similitud



Fuente: Elaboración Propia.

### 8. A modo de cierre

Ha sido analizado el caso Orkestra con el objetivo de detectar y destacar las claves que permiten realizar una vinculación con el territorio desde la investigación, lo que permite

realizar algunas reflexiones en cuanto a los retos del Instituto, así como los elementos que se tomarán para el marco analítico.

### **8.1. Elementos para el marco analítico.**

Como se ha mostrado en los capítulos anteriores y en la primera construcción del marco analítico existe una vacancia desde el “como” entendido como las herramientas prácticas para acerca a la Universidad desde la investigación al territorio, en este apartado se detallan los elementos del caso que alimentaran el marco analítico.

Se considera clave en este caso que para poder realizar esta vinculación con los actores del territorio y buscar modelos cogenerativos es importante contar con personas en los equipos que tengan una fuerte actitud para tomar decisiones personales, la búsqueda de otros modos o formas de investigar que suponen esquemas distintos a investigación tradicional, en este caso se conjuga la decisión en la gestión y la decisión desde la investigación.

Además, contar con esquemas de organización flexibles que permitan e inviten a vincularse con el territorio y que el factor de cambio sea uno de los aspectos que permitan vincular a la Universidad no como un actor de saber superior, sino como un actor más del territorio que busca cogenerar conocimientos para la transformación con los actores. Esta flexibilidad en la organización, se encuentra acompañada de una libertad desde la dirección para la búsqueda de otras aproximaciones.

La generación de una visión compartida al interior del instituto y/u organización que pretenda llevar adelante procesos de este tipo, generan visión compartida y capital social, en primera instancia, al interior de la institución y luego con los actores del territorio, es otro elemento para incorporar.

En los diversos procesos, la generación de espacios de confianzas o ágoras en los que, a través del diálogo, se pueda explicitar el conflicto y buscar los mecanismos para resolverlos son mecanismos comunes que emergen desde la Investigación Acción.

**Tabla 8** *Elementos para marco analítico Caso Orkestra*

<p>Elementos desde la Investigación para la transformación del territorio.</p>	<p><b>Libertad de elección de método y</b> flexibilidad en la organización. (Cap. V apartado 2.2 y 3).</p> <p>Visión compartida y capital social, al interior de la organización y al territorio (Cap. V apartado 4).</p> <p><b>Investigación Acción</b> entendida como una de las formas de hacer investigación que acercan al territorio (Cap V. Aparado 4.2).</p>
--	--

Fuente: Elaboración Propia.

## 8.2. Retos y tareas pendientes.

Uno de los retos más importantes es la forma de evaluar a las personas, todavía se mantiene en el sistema de la Universidad tradicional, queda pendiente a trabajar en el instituto como se articula el cambio de las formas de gestión e investigación a las formas de evaluar a los investigadores. Se observa este reto tanto en los relatos, como en lo observado en el caso, a modo de ejemplo se extracta un fragmento de entrevista:

Este año (por el año 2016) se define el plan de desarrollo de las personas. En ese ámbito hay que definir distintos objetivos que se piden también a las personas. Las publicaciones, libros, capítulos, ISI, etc., pueden considerarse como una forma de reflejar la generación de conocimiento. (..) Está en proceso de definición la evaluación de las personas., Por el momento, se está trabajando con cada persona desde principio de año y luego, a fin del ciclo, se evalúa qué grado de éxito fue alcanzado. Otro aspecto a trabajar es la evaluación de

los proyectos. Vale decir, en qué medida, si se presupuesta una dedicación determinada, se hace necesario aumentar la cantidad de horas. Extracto entrevista 05.

Por otro lado, este tipo de proyectos de investigación no puede seguir los mecanismos de evaluación tradicionales del tipo cuantitativo (por ejemplo, cantidad de publicaciones o personas alcanzadas). Al tener otros mecanismos de facilitaciones, de generación de consenso y de toma de decisión al interior del proyecto, con los actores de la sociedad y los actores políticos, que suelen generar resultados en el mediano o largo plazo, se requiere o queda pendiente aún, encontrar mecanismos que ayuden a evaluar los proyectos.

Si bien se entiende como positiva la libertad de búsqueda de la propia aproximación y crecimiento profesional, también puede resultar negativo si la persona no sabe hacia dónde se dirige su carrera.



## **VI. Maestría en desarrollo territorial de UNT Rafaela: La formación para el territorio**

El caso de la maestría en Desarrollo Territorial ha sido seleccionado para ser analizado desde la perspectiva de la formación de actores para el desarrollo territorial. Como se ha expresado en el capítulo metodológico, la selección de los casos se ha hecho con la intención de completar el marco analítico, razón por la que se ha presentado en el capítulo anterior desde la investigación, y en este caso se indagan las claves desde la formación. Por otro lado, es importante destacar que ambos casos se encuentran vinculados, pues existe una línea de trabajo conjunto (colaboración tanto en investigación como en formación) de equipos de Orkestra y de la maestría de Rafaela. Además, la maestría es reconocida por el Ministerio de Educación Argentino<sup>42</sup> y en este sentido, cobra relevancia como formación reglada, para desentramar la pregunta de cómo la Universidad desde la formación puede acercarse al territorio.

Se presenta en primer lugar una breve descripción del territorio, así como del proceso de la conformación de la maestría y los rasgos que la vinculan con el territorio, que sientan las bases de la conformación del instituto de investigación “Praxis” que será incluido en este análisis, pues su creación es pertinente al objeto de estudio.

---

<sup>42</sup> Según resolución 293 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) dependiente del ministerio de educación.

<http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/Res239-16C30453-14.pdf>

## 1. Entorno Territorial Rafaela

El caso de Rafaela, como caso exitoso de desarrollo territorial, ha sido estudiado desde diversas perspectivas, los sistemas regionales de innovación (Boscherini, López, y Yoguel, 1998; Yoguel y Lopez, 2000), distritos industriales (Quintar, Ascúa, Gatto, y Ferraro, 1993) y desde la institucionalidad que se ha generado en el territorio y el rol del municipio en el proceso ( Costamagna, 2011; Ferraro y Costamagna, 2000; Kantis, Carmona, y Ascúa, 2000; Valle, 2012). En base a estos trabajos se realiza una breve caracterización del territorio y, en particular, del entramado institucional en la formación universitaria.

### 1.1. Caracterización.

La localidad de Rafaela, capital del departamento de Castellano, se encuentra en la provincia de Santa Fe, en el centro norte de la República Argentina, a 90 kilómetros de la capital de la provincia, tal como se puede ver en el Mapa 2. Forma parte de la llanura pampeana y se caracteriza por tener un clima templado. Los datos del censo arrojan un resultado de 92.945 habitantes en la municipalidad.

**Mapa 2 Rafaela**



Fuente: Elaboración Propia

Yoguel y López (2000) analizan el entramado industrial y destacan la presencia de una red de empresas Pymes industriales diversificadas en el territorio que trabajan en forma articulada, no solo con empresas privadas sino también con la municipalidad, en el diseño e implementación de acciones para consolidar los sectores.

Costamagna (2015) presenta los datos económicos que sustentan la importancia de la actividad industrial en Rafaela y entre ellos destaca que la tasa de exportación es 5 veces superior a la media nacional con un crecimiento sostenido. La tasa de desocupación se encuentra por debajo de la media de Santa Fe alcanzando para 2012 los 6 puntos, con más de 492 empresas del sector industrial.

En cuanto a la institucionalidad en la región, el trabajo de Costamagna y Ferraro 2010 muestra un análisis de aquellas organizaciones que ayudan a consolidar el sector industrial desde el sector público y destacan el rol de la municipalidad a través de dos áreas: la Secretaría de Programación Económica y el Instituto de Capacitación y Estudios para el Desarrollo Local. Desde la gremial empresaria destacan al Centro Comercial e Industrial del Departamento Castellanos, la Cámara de Comercio Exterior, el Centro Desarrollo Empresarial, la Fundación para el Desarrollo Regional, la Cámara de Pequeñas Industrias de la Región, la Cámara de Industriales Metalúrgicos y la Sociedad Rural. Por último, destacan la presencia de instituciones del sector Tecnológico-Educativo presente en el territorio, el Centro de Investigación Tecnológica Rafaela, el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Rafaela (UTNRR) y dos institutos de educación superior tecnológica. Estas instituciones interactúan en distintos consejos en el territorio, y trabajan en forma articulada conformando una red institucional territorial.

El siguiente recuadro muestra la evolución de las instituciones y su año de creación:

### **Recuadro 5** *Evolución institucional Rafaela*

<b>Año</b>	<b>Institución</b>	<b>Año</b>	<b>Institución</b>
1906	Sociedad Rural	1996	Centro de Desarrollo Empresarial (CDE)
1912	Escuela de Educación Técnica (EET)	1996	Plan Estratégico Rafaela (PER)
1928	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA)	1997	Instituto de Capacitación y Estudios para el Desarrollo Local (ICEDeL)
1932	Centro Comercial e Industrial (CCI)	1998	Fundación Potenciar
1966	Cámara de Industriales Metalúrgicos (CIM)	1999	Asociación Regional para el Desarrollo
1972	Universidad Tecnológica Nacional – Delegación Rafaela (UTN)	2002	Consejo Consultivo Social
1978	Cámara de Comercio Exterior (CCE)	2004	Instituto Tecnológico (ITEC)
1983	Centro de Investigación Tecnológica para la Industria Lechera (CITIL)	2006	Asociación Civil para el Desarrollo y la Innovación (ACDICAR)
1983	Delegación Norte de la Dirección de Asesoramiento y Servicios Tecnológicos (DAT)	2007	Cámara de Empresas de Desarrollo Informático (CEDI)
1991	Secretaría de Programación Económica (SPE)	2007	Programa de Competitividad Territorial de la Región Central de Santa Fe. BID FOMIN
1992	Fundación para el Desarrollo Regional (FDR)	2007	Nuevas Áreas Municipales de Innovación y Gobernanza
1993	Cámara de Pequeñas Industrias de la Región (Ca.PIR)	2009	Agenda Estratégica 2010-2016
1995	Centro Regional Rafaela (CEMRAF)	2014	Plan estratégico productivo y social Rafaela 2020

Fuente: Costamagna y Garrappa 2010

## 1.2. Instituciones universitarias en el territorio.

Como parte de la cultura institucional y con el objeto de coordinar la oferta académica, la docencia y la investigación se conforma en el año 2010 el consejo universitario rafaelino <sup>43</sup> que nuclea a las instituciones de educación superior del territorio:

- a) Uces: Oferta académica: Marketing, Comercio exterior, Dirección de Negocios, Comunicación Social, Recursos Humanos, Ciencias Políticas y de Gobierno, Psicológica, Kinesiología y Fisioterapia y Nutrición.<sup>44</sup>
- b) Universidad Católica de Santa Fe, Facultad de Arquitectura Rafaela: Oferta académica: Auxiliar Universitario en Diseño, Tecnicatura Universitaria en Diseño y Construcción, Licenciatura en Obstetricia.<sup>45</sup>
- c) Universidad Católica de Santiago del Estero, Departamento Académico Rafaela.
- d) Universidad del Salvador, extensión académica Rafaela.
- e) Universidad Nacional de Rafaela (UNRAF), de reciente creación, en el año 2014 se encuentra en proceso de normalización y comienza el dictado de clases en el año 2016 con las carreras de Licenciatura en Diseño Industrial, Licenciatura en Relaciones del Trabajo y Licenciatura en Medios Audiovisuales y Digitales<sup>46</sup>.

Universidad Tecnológica Nacional Regional Rafaela, comienza a gestarse en la década del 60 como una necesidad de los empresarios de la región (la mayoría inmigrantes) para formar cuadros medios técnicos para sus emprendimientos en crecimiento. En sus comienzos, en la década de los 70 se crea la Comisión Pro-Desarrollo de Rafaela que facilita

---

<sup>43</sup> <https://www.rafaela.gov.ar/nuevo/Seccion.aspx?s=44> consultado 20/20/2016

<sup>44</sup> <http://www.uces.edu.ar/anexos/387/rafaela/> consultado el 23/2/2016

<sup>45</sup> <http://www.ucsf.edu.ar/sedes/rafaela/> consultada 23/2/2016

<sup>46</sup> <http://unra.edu.ar/> consultada 10/05/2016

la instalación de una escuela técnica en la ciudad dependiente de la UTN y comienza a funcionar el Anexo Rafaela de la Facultad regional de Santa Fe de la UTN. En palabras de los entrevistados, este proceso fue el resultado de procesos asociativos y del trabajo en conjunto o con los empresarios de la región.

Hacia el año 1983 adquiere la categoría de Unidad Académica y termina de normalizar su funcionamiento académico en el año 1997 y la sede adquiere la categoría de Regional Rafaela (hasta ese momento era un anexo de Santa Fe). Actualmente dicta como carreras de grado tres Ingenierías: Electromecánica, Civil e Industrial, dos Licenciaturas: en Organización Industrial y Administración Rural y una Tecnicatura en Industrias Alimentarias.<sup>47</sup>

## **2. Fundamento de la Maestría**

Dada esta red institucional presente en el territorio (aquí solo se describen las instituciones educativas de nivel superior, pero cabe destacar la alta presencia de cámaras empresariales e industriales en la ciudad) y con una fuerte tradición de articulación institucional en el territorio ( Costamagna, 2011), diversos actores que participaban en procesos formativos y de articulación (por ejemplo el "Programa de Competitividad Territorial" que financió el BID FOMIN<sup>48</sup> ) notaron la necesidad de generar actores en el territorio que entendieran la complejidad territorial. De este modo, UTN con el apoyo de la

---

<sup>47</sup> Información obtenida en las entrevistas realizadas, así como en la pag <http://web.frra.utn.edu.ar/Web/Default.aspx?s=10> consultada el 22/2/2016

<sup>48</sup> Para más información consultar <http://www.fomin.org/>

municipalidad consideró como primordial la necesidad de generar un espacio de formación que tuviera como elemento central la problemática territorial. Los actores que observan esta problemática se consideran “Red institucional Territorial” tal como puede observarse en la Ilustración 9. “Ya teníamos un diálogo común. Ya hablábamos el mismo idioma, compartíamos las problemáticas, compartíamos qué cosas había que trabajar (...) en ese programa de competitividad territorial, yo -personalmente- aprendí muchísimo de desarrollo territorial. Aprendí muchísimo desde la práctica” Extracto entrevista ER20.

En palabras de los impulsores de este proyecto fue una apuesta institucional de muchos actores con trayectorias en Rafaela, como se comenta en la ER7:

Uno de los impulsores de la maestría fue la municipalidad, a través de un convenio de colaboración que financió, y financia actualmente, a empleados municipales interesados en hacer la maestría. La UTN abrió un espacio para la maestría en Desarrollo Territorial, a través de sus principales carreras en ingenierías (por ser una Universidad tecnológica) para aproximarse a los problemas del territorio, pero dentro del área de las ciencias sociales. Extracto ER7.

Así comenzó a delinearse la oferta académica que desde su concepción nació con la idea de generar espacios interdisciplinarios. La UTN, en todas las regionales del País, tiene una oferta académica de carreras que se denominan “duras” sin embargo, entendiendo las necesidades del territorio, apostó por una maestría dentro del área de las ciencias sociales.

La maestría nace con los siguientes objetivos:

Alcanzar una formación académica y profesional de excelencia que evidencie capacidad de intervención en distintas esferas de actuación para liderar procesos sociales en el territorio que conjuguen: gobernabilidad política, responsabilidad social, incremento de valor económico y sostenibilidad ambiental. Abordar la temática del Desarrollo Territorial integrando los aportes teóricos de diversas disciplinas comprometidas en dichas cuestiones, a fin de analizar y evaluar los requerimientos de la nación en su conjunto y de las distintas

regiones que la componen. Adquirir una sólida preparación que genere conocimientos para el estudio y diseño de políticas de planificación estratégica asociadas al Desarrollo Territorial. Desarrollar capacidades para el diseño de esquemas de planificación estratégica en escenarios dinámicos. Reflexionar críticamente sobre los procesos de desarrollo territorial y favorecer las actividades de investigación y desarrollo<sup>49</sup>.

En este sentido, y siguiendo la línea argumental de Girardo, Martínez, Salgado y Costamagna 2016, es necesario, en una primera instancia, la generación de capacidades individuales y colectivas para convertirse en agente de cambio en los territorios.

A la fecha de realizar este estudio de caso se estaba realizando la cursada de la tercera cohorte. En el Gráfico 6 se representa el lugar de origen de los estudiantes y la institución en la que estaban trabajando al momento de ingresar a la maestría. Tal como se puede apreciar en la primera cohorte el 87% de los estudiantes son oriundos de Rafaela, el 55% de ellos trabajadores de la Municipalidad, el 9% de la UTN Rafaela y el 10 % de Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) de la misma localidad. Las siguientes cohortes estuvieron más diversificadas por la concurrencia de asistentes de otras provincias y de otras instituciones. De ese modo, el alcance territorial se fue ampliando:

De la siguiente entrevista (ER1) es posible extraer la diversificación que se fue dando en las maestrías en las diferentes cohortes:

Los estudiantes son gestores, *practitioners*, no le encontramos el nombre, son gente que se va formando, que hicieron una carrera, y ahora están en el campo, la municipalidad de Rafaela hizo una apuesta. Las primeras ediciones [convocaron a] muchas personas de la municipalidad y con las diferentes cohortes eso fue cambiando. Extracto entrevista ER1.

---

<sup>49</sup> Información disponible en <http://mdt.fra.utn.edu.ar/Web/Default.aspx?s=236> consultado el 23/2/2016

La maestría tuvo también un gran aporte por la interdisciplinariedad de sus asistentes. Todas las cohortes estuvieron integradas por participantes de diferentes áreas (ingenierías, ciencias políticas, trabajadores sociales, economistas, entre otros). Este encuentro interdisciplinar, según cuentan sus propios protagonistas, resultó de gran valor:

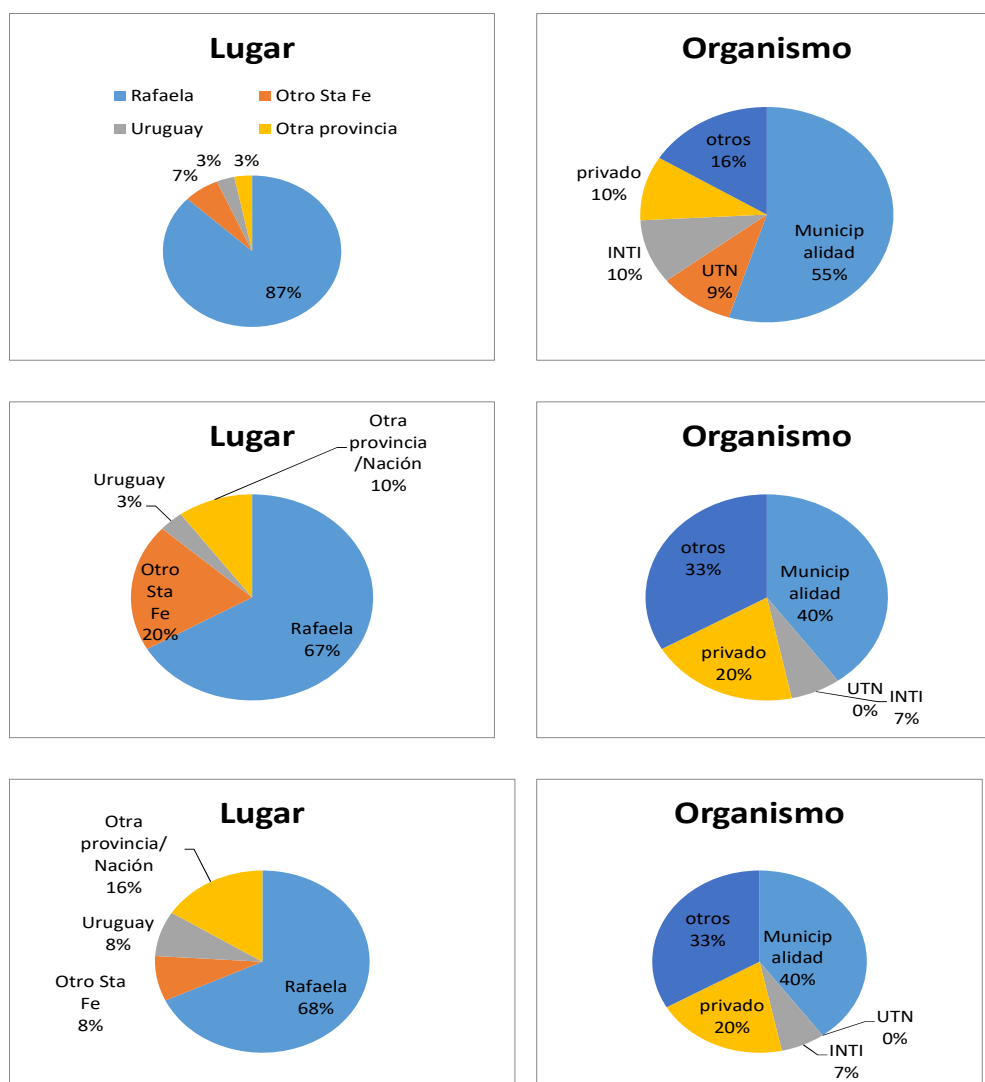
“Creo que lo que hay que buscar es comprender y poner el valor que en cualquier proceso en donde hay personas, lo social tiene un aporte que hacer, porque todas las disciplinas tienen una trayectoria larguísima. Esto del vínculo, la confianza, lo social. Extracto Entrevista ER11.

El vínculo y la confianza operaron como elementos centrales para fortalecer y generar el diálogo entre los diversos estudiantes provenientes de diferentes disciplinas. Sobre esa base se construyeron espacios comunes que permitieron hacer las discusiones más ricas por su aporte interdisciplinar. Aquello que en un principio parecía un obstáculo se fue encauzando hacia un espacio común de diálogo:

“(…) aprendimos a escucharnos, a debatir (...)” ER6 “(...) la gente que viene de sociales y la gente que viene de la economía nos mirábamos con desconfianza, en algunas áreas parece que charlar con un empresario estaba mal y aprendimos a dialogar.” ER7 “(...) como ingenieros íbamos a una charla de economía social y no lo terminábamos de entender pensábamos que era discutir sin contenido.” ER10 “Yo soy abogada me hablaban de competitividad y decía ¿de qué me están hablando? (...)” ER12 “Lo mío era una mirada integral solo pensando en la eficiencia, acá aprendí a mirar otras cosas, me abrió la cabeza”ER5.

En el proceso de construcción de espacios de diálogo y de confianza, como relatan los entrevistados, se detectan dos aspectos relevantes que permitieron generar estas dinámicas dentro del aula (que se detallan a continuación), por un lado, la facilitación del proceso y por otro, la forma de presentar los contenidos.

**Gráfico 6. Origen y Organismos de trabajo Cohortes**



Fuente: Elaboración propia.

### 2.1. El aula como espacio de facilitación.

Existe un consenso entre los protagonistas, tanto estudiantes como docentes, en cuanto que la existencia de una facilitación fue la que permitió generar lazos de confianza, diálogo y pérdida de prejuicios para poder tratar los temas de forma abierta en el aula. En este espacio se detectó como clave el rol del director como facilitador del proceso, como articulador, no solo por su papel de coordinador sino también por el seguimiento a los docentes y a los estudiantes. Con la animación de las dinámicas y los incentivos, el aula logró

ser un espacio donde comenzaba la discusión, pero no se sabía dónde termina. “Pablo<sup>50</sup> es un articulador, siempre está presente juega con los docentes y se da una dinámica particular en el aula.” ER8 “tuve que superar mis prejuicios y aprender a dialogar, dialogar con otros actores que a lo mejor no ven la sociedad de la misma forma Pablo está en la clase, conoce a todos, yo sentí que había permiso para generar el debate en cada clase” ER11.

Esta forma de generar el diálogo y la interacción de los estudiantes (tanto entre compañeros de la misma cohorte o entre distintas promociones) generó en el territorio, capital social, entendido como el sentido de pertenencia, el entendimiento entre los actores de un territorio o región común (Cooke y Uranga, 1998) y de una visión compartida como resultado del trabajo sobre las capacidades individuales y grupales. Emerge de este análisis que el espacio de facilitación, tanto con los alumnos como con los docentes, se alimenta y retroalimenta en forma continua con los contenidos de la oferta curricular.

Aprendimos a debatir a escuchar y comprender las miradas. Nosotros veníamos de un espacio municipal y con una mirada ideológica y llegamos a un espacio donde la mirada era totalmente distinta, donde había discusiones a nivel nacional y al principio costó mucho, hasta respetarnos en los debates, el debate político, pero aprendimos a debatir a respetarnos, a escucharnos, a hablar con más fundamentos, no se puede decir cualquier cosa si no tienes detrás una evidencia. Extracto entrevista ER5.

La facilitación del diálogo en el territorio en este caso, parte desde la formación, pero en palabras de los entrevistados, excede el espacio áulico. Por ejemplo, los entrevistados que actualmente cumplen funciones en la municipalidad consideran que luego de la maestría, ha mejorado el diálogo también en el ámbito laboral como resultado la visión compartida producto de la comunicación con otros compañeros de trabajo que también la realizaron. De

---

<sup>50</sup> Refiere a Pablo Costamagna director de la maestría.

la misma forma se comienza a extender el proceso y el diálogo reflexivo en los ámbitos laborales, así como el diálogo entre las instituciones que cuentan con profesionales que realizaron la maestría. “En los vínculos laborales creo que hay un potencial que tiene la maestría que empiezas a hacer red en el territorio (...) si tienes que hacer algo en la municipalidad con gente que hizo la maestría es más fácil.” Extracto entrevista ER17.

Este proceso lleva al aula el enfoque pedagógico (de acuerdo a lo presentado en el capítulo II), el diálogo para la generación de consenso, la importancia de la generación de capacidades para el desarrollo, los facilitadores como promotores del proceso que pretendieron dar un salto entre lo teórico y el hacer. Este enfoque se había llevado adelante en procesos formativos no reglados o fuera del ámbito de la Universidad, es la maestría lo que permite llevar el enfoque a un proceso formativo formal y reglado.

## **2.2. Los contenidos.**

Los contenidos han sido establecidos con la intención de combinar la práctica y la teoría en cada módulo, la búsqueda de la praxis en el aula (Costamagna, 2015), a través del trabajo de casos que presentan tanto los docentes como los estudiantes. El objetivo de la maestría es llevar el territorio al aula y el aula al territorio y que la unidad de análisis en la clase sea el territorio y su problemática.

La teoría está organizada por módulos teóricos y dictada por referentes del ámbito nacional e internacional (las clases se dictan cada quince días, de jueves a sábado en forma intensiva). En el esquema general existen seis módulos teóricos: Economía del Desarrollo, Política, Instituciones y Desarrollo Territorio, Desarrollo y Medio Ambiente, Ciencia, Tecnología y Desarrollo, Cultura y Desarrollo, Planificación y Gestión del desarrollo. Adicionalmente un módulo electivo y los talleres y seminario de tesis. Esta planificación de

contenidos, similar, a primera vista, a otras ofertas académicas en el país, se ve enriquecida por el trabajo con los casos (y el espacio de facilitación descriptos anteriormente).

El trabajo sobre los casos (se describen dos casos sobre el final de este capítulo) es una de las estrategias que pretende llevar las problemáticas del territorio al aula. Se solicita a los estudiantes que identifiquen o piensen problemáticas que detectan o problemas que tratan en sus trabajos para ser presentados en el aula y poder aplicar los contenidos teóricos y conceptuales tratados en cada módulo a estos problemas. Los casos involucran también salidas de campo y/o hacer participar a los actores a determinadas clases con el objetivo de darles voz. “Me ayudó a pensar algunas cosas, incorporar otros puntos de vista en el análisis.” Extracto entrevista ER15

Así, el equipo coordinación organiza el trabajo de casos en las siguientes categorías: Casos presentados por Docentes de la MDT (donde los docentes pretenden vincular los desarrollos teóricos con casos que apliquen esos contenidos) ; Casos presentados por Alumnos de la MDT, a partir del eje "Sistematización de Casos DT" dentro del módulo "Metodología de la Investigación" (como forma de trabajo en la materia de metodología los alumnos presentan y desarrollan los casos con el apoyo de los docentes especialistas en metodología); Casos presentados por Alumnos de la MDT, a partir del enfoque pedagógico (a partir de una situación problemática junto con los actores y los estudiantes relacionados a esa problemática, que pretende, a través de estrategias de Investigación Acción, facilitar procesos participativos) ; Casos presentados por Actores del territorio; Casos sistematizados desde el instituto de investigación<sup>51</sup> (el instituto se desarrolla en el apartado 2.4). “Con los

---

<sup>51</sup> Fuente <http://mdt.frra.utn.edu.ar/web/Default.aspx?s=312>

casos, que creo que es la apuesta, creo que están buenos, tienen un techo” Extracto entrevista ER11

Así, uno de los ejes de trabajo es la publicación de artículos en medios de comunicación locales, como el diario “La opinión de Rafaela” o la revista local “Nuestro Agro”. En la primera edición se publicaron 26 artículos y en la segunda 22 artículos, donde se abordaron distintos problemas territoriales, todos ellos escritos por los estudiantes.

Por otro lado, desde el comité de la maestría se fomenta y ayuda a seleccionar temas de tesis vinculados con problemáticas territoriales y han generado un espacio de encuentro entre actores y maestrandos donde se pueden realizar intercambio de ideas, visiones y selección de temas de tesis vinculados con problemas específicos, en los talleres denominados “Jornadas de Presentación de Tema de Tesis”.

### **2.3. Proceso de evaluación y autoevaluación.**

Una de las características que sin duda emerge del análisis de los actores, que de una manera u otra forman parte de la coordinación de la maestría, es el continuo proceso de reflexión sobre los contenidos de cada módulo, la evolución de las clases y de qué forma se puede mejorar el día a día. Esa reflexión, en una primera instancia, está a cargo de la coordinación para luego dar paso a una reflexión conjunta con los estudiantes. El trabajo conjunto se realiza semestralmente entre estudiantes y coordinadores, alguna de las preguntas disparadoras de esa búsqueda colectiva son las siguientes:

¿Qué aprendimos?, ¿cómo me sentí? Explicar/describir las limitaciones personales y limitaciones del proceso. ¿Cómo creo que se sintieron los demás? ¿Qué cambiaría o mejoraría?

Este tipo de ejercicio con los estudiantes permite, por un lado, realizar una mejora en el proceso formativo, y por otro lado, permite a los estudiantes reflexionar sobre el proceso individual (y luego grupal) y poner en valor el aprendizaje así como las oportunidades de profundizarlo.

#### **2.4. De la maestría al instituto.**

La presentación de casos del territorio en el aula, la necesidad de sistematizar experiencias, así como la vacancia en determinadas áreas de conocimiento vinculadas a las temáticas que se presentan en clase, siembran las bases para pensar y discutir la creación de un instituto de investigación pensado desde el concepto de praxis, a fin de lograr una combinación entre práctica y teoría. De la misma forma y, siguiendo la línea de la maestría, se entiende la necesidad de generar investigación que esté basada en la cogeneración con los actores para permitir llevar los procesos reflexivos más allá de los estudiantes de la maestría.

Luego de alcanzar un consenso con autoridades de la Universidad y actores del territorio en el año 2014 se crea: Instituto de Investigaciones Tecnológicas y Sociales para el Desarrollo Territorial “Praxis”. La creación del Instituto es una apuesta de la Universidad Tecnológica Nacional, para atender a aquellos retos planteados por la dinámica territorial. Esta fue una de las razones de ampliar conocimientos en las áreas sociales y tecnológicas. La misión del instituto es asumir un tipo de investigación social vinculada a los actores y se desprende de su objetivo fundacional: “Construir un espacio de análisis e investigación para favorecer la Innovación en el Desarrollo Territorial de la Región con una reflexión académica compartida con otros centros y agentes que participan del Desarrollo”.

De este modo, ese espacio de análisis se encuentra vinculado a las necesidades del territorio y también se encuentra vinculado a la maestría (en primer lugar) y con otros

espacios de investigación (nacionales o internacionales para intercambio) con el objetivo de alcanzar, de manera conjunta, nuevas propuestas de formación virtual.

Gracias al trabajo de la maestría me cambio todo (...) ahora me sumé en Praxis, trabajando en el plan municipal, lo que tenemos y el desafío es cómo vamos a sistematizar y avanzar en el análisis más profundo, los aprendizajes, los errores que se cometieron, por ahora solo aportamos desde la práctica. Extracto entrevistado ER24.

### **3. Casos de trabajo en el territorio: del territorio al aula y del aula al territorio.**

La articulación en el aula de la problemática territorial con la teoría ha dado como resultado el desarrollo de una serie de casos en los que los estudiantes se encontraban trabajando y que fueron presentados en clases y discutidos y analizados entre todos los participantes del espacio áulico. Ese espacio permitió, por un lado, ejercitar el trabajo interdisciplinar en el aula, y, por otro lado, la combinación de la teoría y de la práctica, así como también la articulación entre el territorio y la maestría. En este apartado se presentan dos de esos casos (concluida la maestría, algunos de los estudiantes siguen su análisis en el instituto de investigación).

#### **3.1. La problemática de lavacoches.**

Como se describió en este capítulo, uno de los ejes estructurantes para trabajar las problemáticas territoriales es el trabajo con casos en el aula. En algunas ocasiones, los casos son presentados por los docentes y en otros, por los estudiantes que, o bien llevan ejemplos de su vida en la comunidad, o bien llevan casos o problemáticas con las que se encuentran en situaciones laborales. El caso de lavacoches fue destacado por la mayoría de los entrevistados como uno de los casos más importantes llevado al aula por los estudiantes. En un primer

momento el caso se planteó más bien como una problemática territorial pero al ser discutido en el aula y viendo la necesidad de trabajar con la municipalidad en forma articulada se comenzó a trabajar y a sistematizar como caso. Establecido como caso, lavacoches fue uno de los primeros que se comenzó a formalizar en el instituto y sus representantes se sumaron al proceso a fin de implementar una estrategia de Investigación Acción.

Dos personas que trabajaban al momento del caso en equipos territoriales<sup>52</sup> (designados por el municipio para atenderá la problemática) vieron el espacio áulico como un espacio de diálogo y discusión propicio para comenzar a presentar la problemática. Así se deja ver en el siguiente comentario “Nosotras fuimos a buscar a la maestría como un actor que podía ayudarnos en el proceso, venía muy violento en los medios, hablamos con la coordinación de la maestría y decidieron apoyarnos.” Extracto ER10

En Rafaela se denomina lavacoches al grupo de personas, generalmente adultos entre 18 y 25 años, que al no encontrar otra salida laboral se dedican al lavado artesanal en la vía pública de automóviles (con balde, una esponja y jabón). La situación cobró relevancia por la queja reiterada de los comercios de la zona, nucleados en el Centro Comercial e Industrial de Rafaela y la Región (CCIRR) -esas asociaciones poseen una gran capacidad mediática y el tema se instaló por la relación que podía llegar a tener con la inseguridad-.

El equipo representado por estudiantes de la maestría trabaja desde el 2013 la problemática con representantes de lavacoches, de distintas áreas de la municipalidad, así

---

<sup>52</sup> Los equipos territoriales son parte de la municipalidad del área de gestión social, encargados de estar en contacto con los vecinos y atender las problemáticas sociales primarias, en la actualidad existen 5 equipos territoriales según <https://www.rafaela.gov.ar/nuevo/Seccion.aspx?s=164> consultada el 22 de marzo de 2016

como comerciantes representados por CCIRR las Universidades y las organizaciones vecinales, entre otras. Hacia mediados del 2014 se formaliza la participación de investigadores del Instituto praxis que actúan como facilitadores de los procesos y buscan generar diálogo entre los actores explicitando el conflicto. Si bien en este trabajo no se busca desarrollar el caso lavacoches como tal, sí resulta interesante destacarlo como una forma de llevar el problema desde el territorio al aula y cómo luego se devuelve al territorio con acciones concretas.

Este conflicto ponía en tensión dos situaciones diferentes: los comerciantes manifestaban que la presencia de los lavacoches generaba mayor inseguridad en la zona y decrecimiento de las ventas, mientras que los lavacoches sostenían que ese trabajo era su única fuente de ingresos y que eran marginados en otros sectores. Así se hizo evidente la necesidad de trabajar sobre ese conflicto y, en palabras de los entrevistados, la teoría del desarrollo territorial que indica la importancia del alcanzar un consenso, no otorgaba herramientas en el cómo hacerlo. Fue gracias al trabajo y al planteo del problema en el aula, con la participación de los docentes y de los compañeros, y también de la implementación de las metodologías que pudieron hacer evidente el conflicto para poder trabajarlo desde allí.

Siguiendo los principios del enfoque de la IA para el DT así como el enfoque pedagógico ya descripto en este trabajo, en palabras de los protagonistas del caso se logró la creación de espacios de diálogo con múltiples actores, donde entre todos buscaron gestionar situaciones de conflicto basados en la construcción de relaciones de confianza.

### **3.2. Rafaela Emprende.**

El caso de Rafaela emprende ha sido objeto de estudio en la tesis de la maestría del estudiante de la primera cohorte, Diego Peiretti "La creación de empresas como estrategia de desarrollo territorial: Análisis del programa Rafaela Emprende" presentada y defendida en

diciembre del año 2015. Este proceso se ha seleccionado porque (aunque no comienza con la maestría -el proyecto comienza en el año 2009-, es impulsado por la municipalidad con la participación de INTI Rafaela, el CCIR, las Universidades, así como la agencia de desarrollo de Rafaela y facilitado por Peiretti por parte de la municipalidad. Desde el comienzo de la cursada, el estudiante, lleva al aula el caso entendiéndolo como una problemática de su ámbito laboral pero que se ve enriquecido gracias al debate que se plantea con los alumnos. De esta forma, problemáticas y planes de acción del territorio son llevados al aula, en esta ocasión, como caso de estudio y como objeto de una tesis de maestría.

En la tesis de referencia se detallan las siguientes etapas:

- a) 2009-2012 Análisis de la situación emprendedora de Rafaela (en el año 2011 comienza la maestría).
- b) 2012 evaluación del programa Rafaela Emprende (2009-2012)
- c) 2013 taller de reflexión con emprendedores y participantes del programa en el que se devuelven los resultados de la evaluación. Una de las principales conclusiones es la falta de articulación entre los actores que participan del programa y el sistema universitario de la ciudad.

Finalizada la cursada de la maestría, Peiretti, como facilitador del proceso por parte de la municipalidad, entiende la importancia de facilitar el diálogo y la participación en los procesos que presentan múltiples actores, y con la ayuda del equipo de coordinación de la maestría comienza a incorporar nuevas etapas de reflexión y participación en Rafaela Emprende. De la misma forma, en las siguientes cohortes de la maestría tuvo un nuevo rol, no como estudiante sino como invitado y docente que continúa trabajando y discutiendo el caso en el aula. Las nuevas etapas se pueden clasificar de la siguiente manera:

- d) 2013-2014 Acción y formación de los actores del territorio para el desarrollo de capacidades emprendedoras. A partir de esta etapa se comienzan a incorporar en el proceso elementos de Investigación Acción que fueron desarrollados en el aula e incorporados progresivamente en el programa Rafaela Emprende.
- e) 2014 plan de acción nueva etapa, luego de recopilar la información de los talleres participativos.
- f) 2015 conformación de un nuevo grupo de investigación en temas de emprendedurismo, en el que un grupo de alumnos de la maestría selecciona temas de emprendedurismos para realizar su tesis, el grupo de trabajo estuvo coordinado por Diego.

Se han presentado estos dos casos como ejemplos de la potencia de trabajar con casos territoriales en el aula, en ambos, la gestión de la problemática excede la cursada de dos años, de la misma forma, en palabras de los entrevistados y los actores, el trabajo de esta forma permite hacer emerger y reflexionar sobre los aprendizajes de los actores del proceso.

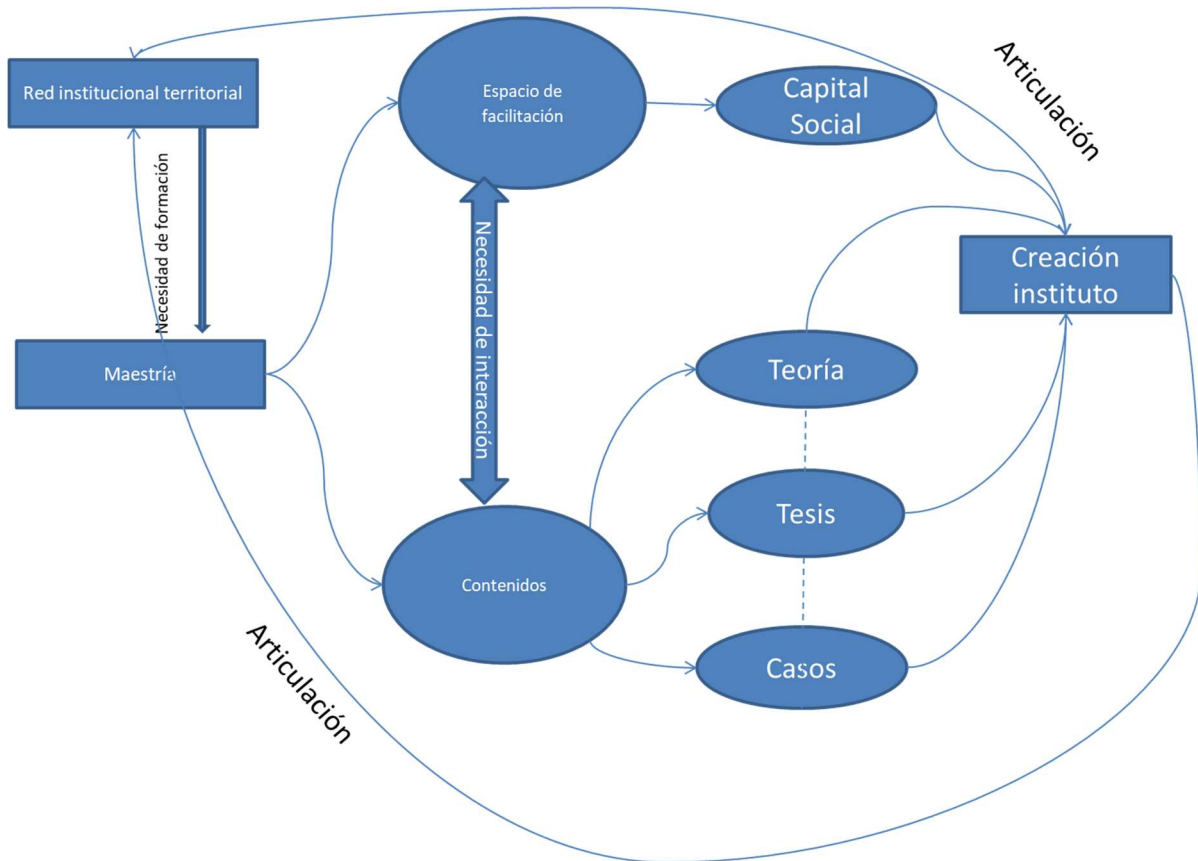
#### **4. Esquema del proceso**

Al igual que en el caso Orkestra, luego del análisis descripto, se pretende ilustrar las claves del proceso (que se presenta en la Ilustración 9) y que se inicia con los actores del territorio representados por una amplia red institucional en el territorio en las que son entendidas las necesidades de formar agentes para entender las problemáticas. Este hecho llevó al diseño e implementación de la maestría presentada en este caso, que tiene dos ejes fundamentales. El primero es el espacio de facilitación basado en el enfoque pedagógico que, entre otras cosas, genera capital social y visión compartida entre los participantes. El

segundo eje denota la forma en la que se presentan los contenidos y pretende combinar la teoría y la práctica en el aula al llevar el territorio al aula, a través de los casos y las tesis. Estos elementos, a su vez, generan e impulsan la investigación gracias a la creación del instituto que articula la maestría con la red institucional de actores en el territorio.

En todo el proceso se entiende la importancia del capital social como las relaciones y lazos de confianza que se dan entre las instituciones (Cooke y Uranga, 1998) (y los individuos que las conforman). Siguiendo a Sotarauta 2006, que entiende la importancia del capital social en los territorios y plantea el interrogante de cómo se implementa o cómo se llevan a cabo esos procesos, aquí se observa cómo desde el aula y, a través de este abordaje, se logran generar lazos que exceden el espacio áulico para lograr este capital social que facilita los procesos.

### Ilustración 9 Esquema de proceso Rafaela



Fuente: Elaboración Propia.

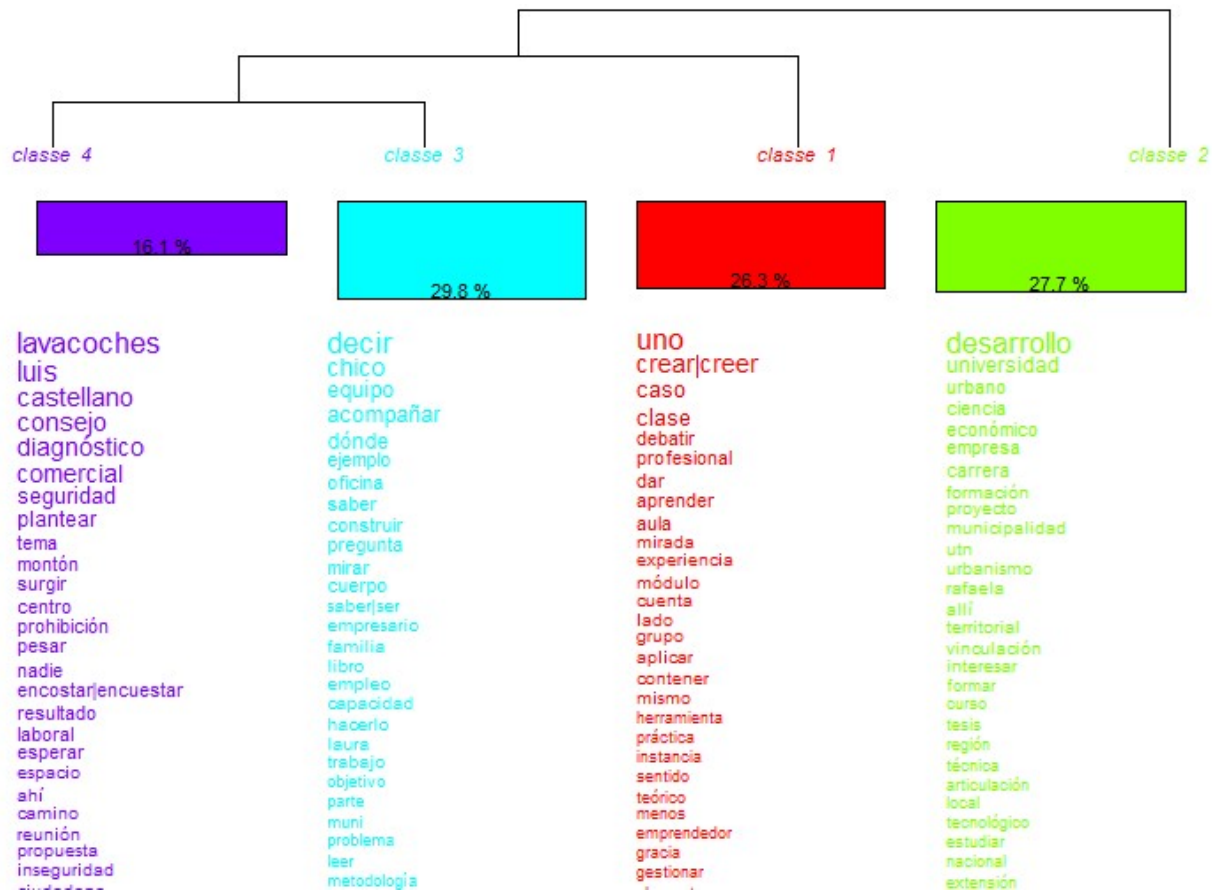
## 5. Análisis textual de mundos lexicales

Como se explicó en el capítulo metodológico, y de la misma forma que en el análisis de Orkestra, las entrevistas realizadas se analizaron con el método Reinert. En la Ilustración 10 se presenta la nube de palabras, donde se pueden apreciar aquellas palabras que más aparecen en el corpus de las entrevistas, la palabra “hacer” es la que más se repite, al igual que en el caso del IVC, esto cobra relevancia desde el punto de vista que ambos casos se analizan desde la acción. Del mismo modo, “trabajar”/ “trabajo” son las que más se destacan vinculadas a la práctica.

### Ilustración 10 Nube de palabras



**Gráfico 7 Dendograma vinculación de las clases**



Fuente: Elaboración propia.

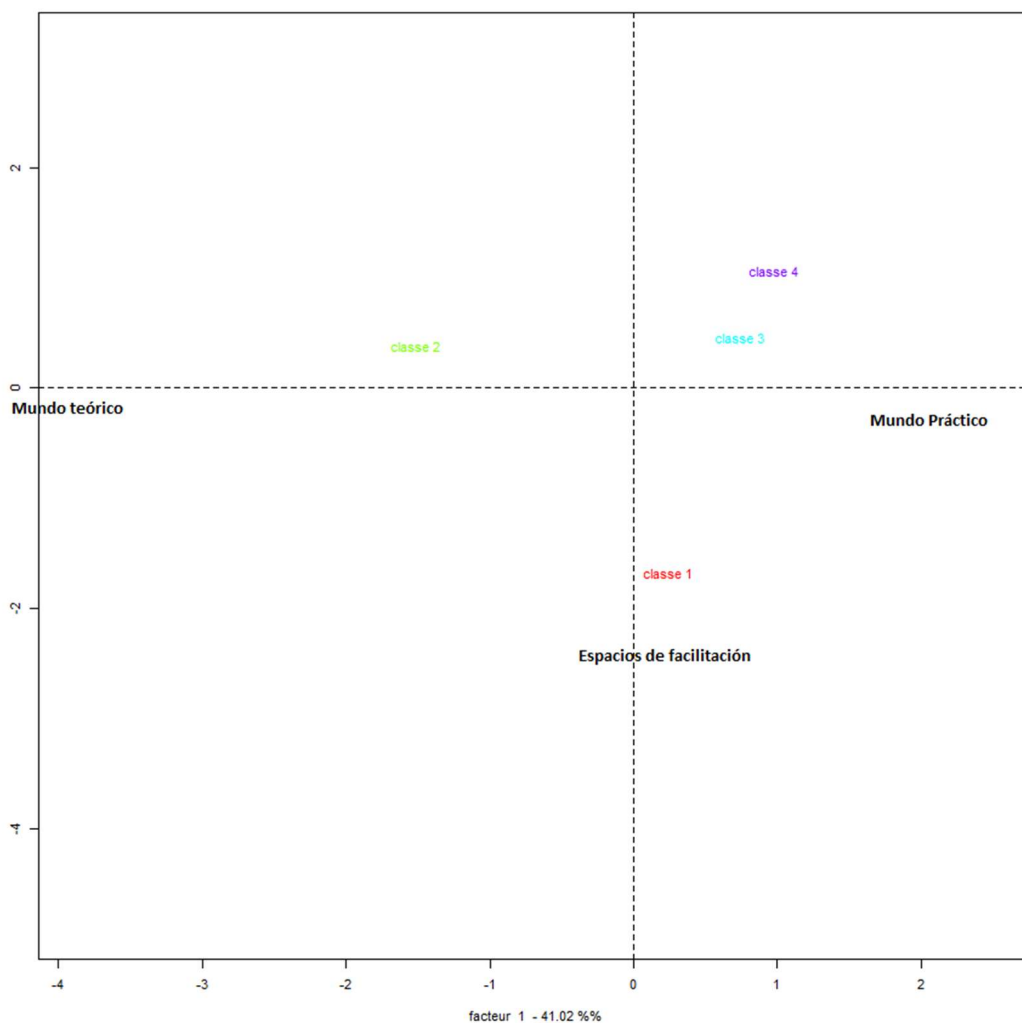
En el Gráfico 7 se observa la representación gráfica de las clases como producto de la clasificación jerárquica descendiente de palabras y que permite realizar un análisis de cada clase dependiendo de las palabras que aparecen en cada una de ellas. Pueden observarse cuatro clases.

La clase 4 representa el caso o la problemática lavacoches, la clase 3, al trabajo con casos, la clase 1, se define como espacio áulico mientras que la clase 2 representa al mundo teórico. Existe en las clases de palabras una vinculación entre el aula y la teoría que se trabaja en ella con los casos y las problemáticas específicas del territorio.

La importancia de las palabras está dada por los  $\chi^2$  (más alto sea este, más importante la palabra en la clase), las palabras con mayores  $\chi^2$  se presentan en la Tabla 14 en el anexo.

Luego de tener definidas las clases, gracias a la mencionada clasificación jerárquica descendente, se realiza un análisis factorial que permite ubicar estas clases en un eje, así se presenta el análisis de correspondencia presentado en el Gráfico 8, donde se puede observar la posición de las cuatro clases. Se ha definido en el eje horizontal el mundo teórico y el mundo práctico, mientras más cerca estén las clases del eje central, más cerca estará la teoría y la práctica en el discurso de los entrevistados. El eje vertical se determina como espacio de facilitación.

**Gráfico 8** *Análisis de correspondencia posición de las Clases*

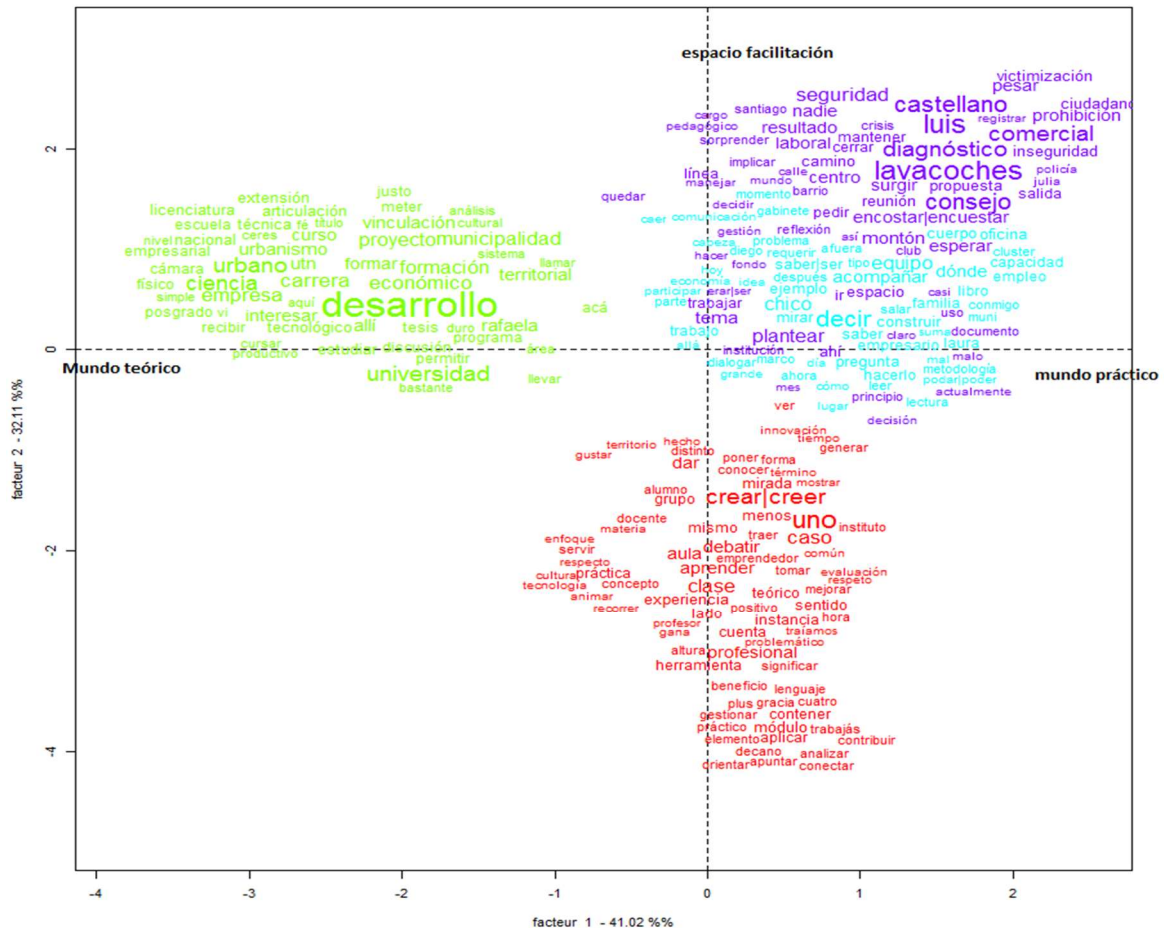


Fuente: Elaboración Propia.

En el Gráfico 9 se presenta el análisis de correspondencia donde se pueden ver las cuatro clases y la vinculación entre las clases que se asocian a los casos (clase 4 y 3) y que, por su posición, se encuentran vinculadas las palabras representativas de la clase 4 que son aquellas que definen la problemática del lavacoche. Los actores municipales (Luis Castellanos al momento de realizar este análisis es intendente de Rafaela), y palabras muy cercanas a la clase 1 que se ha definido como el mundo lexical que expresa el espacio aulico.

Se reconoce en el discurso el mundo lexical teórico, quedando aun alejado del resto de las clases que aparecen en este análisis.

**Gráfico 9** *Análisis de correspondencia de palabras*



Fuente: Elaboración Propia.

Se puede observar, en el discurso y en las palabras más relevantes aparecen los componentes que se están trabajando en este capítulo, cómo la Universidad facilita los procesos de desarrollo territorial desde la formación. Esta facilitación se pone de manifiesto en el discurso de los actores tanto como la importancia de vincular teoría y práctica, siendo los mundos mas relevantes los que conectan el aula, la teoría y el trabajo con los casos. En



## **6. A modo de cierre**

Del análisis del caso de la maestría se observa la importancia de la vinculación de las instituciones en la formación, así como los elementos formativos con el territorio, se ha observado asimismo la necesidad de investigar para seguir alimentando el sistema.

Ha emergido del análisis de los casos la importancia del diálogo y la reflexión, no solo en el aula sino también desde el equipo coordinador, tanto con los docentes y con los actores del territorio. De la misma forma, los trabajadores municipales que han participado de los procesos sostienen que gracias a la formación y el aprendizaje en torno al diálogo también trasladaron esa actitud de apertura a la conversación hacia el área de trabajo compartiendo en lo cotidiano la reflexión a través del diálogo puertas adentro en la municipalidad.

### **6.1. Elementos para Marco Analítico.**

Distintos elementos que emergen de este caso se consideran importantes para trasladar al marco analítico en este trabajo, en primer lugar, se observa la importancia de sostener los procesos formativos para el territorio en el largo plazo, donde se sostiene el territorio como actor. Pretendiendo en dicho proceso la generación de capacidades individuales y capacidades colectivas.

Se toma:

- a. La visión de praxis, como combinación de teoría y práctica en el aula que permite dar las discusiones y reflexiones sobre problemáticas específicas, en este caso permite abordaje de tesis de maestría que generar nuevo conocimiento.
- b. La posibilidad de generar y coger conocimiento con los actores del territorio y los estudiantes en formación.

- c. El trabajo en el aula con casos (presentado por estudiantes, docentes o actores territoriales) se observa como propuesta novedosa que permite llevar el territorio al aula así como el aula al territorio.

**Tabla 9** *Elementos Marco Analítico Rafaela*

<p>Formación para la transformación del Territorio.</p>	<p>Generación de capacidades individuales y colectivas para la visión territorial. Procesos formativos de largo plazo (cap. VI apartado 2)</p> <p>Formas de facilitación dentro del aula.</p> <p>Conlleva decisiones y apoyos personas del equipo coordinador (Cap. VI apartado 2.1).</p> <p>Praxis en el aula. El territorio en el aula y el aula en el territorio. (Cap. VI apartado 2.2)</p> <p>Trabajo con casos del territorio que continúan más allá del aula (Cap. VI apartado 3).</p>
---	---

Fuente: Elaboración Propia

## **6.2. Retos identificados.**

El posicionamiento geográfico de la maestría y el alcance territorial se detectaron como retos, así como sostener el número de inscriptos en las siguientes cohortes y ampliarlo a otros territorios para sostener el proceso en el largo plazo.

Si bien existe un acompañamiento de todo el equipo docente para el desarrollo de las tesis, así como la selección de temas vinculadas a la maestría, existe una baja tasa de presentación y defensas de tesis (requisito formal que marca la culminación del estudio de posgrado), a la fecha se presentaron y defendieron tres trabajos.



## **VII. Reflexiones Sobre los Casos y los Elementos Para Completar**

### **Un Marco Analítico.**

A partir de la revisión de la literatura se planteó en el capítulo IV un marco analítico, sobre el que se señalaba que tenía como debilidad la carencia de elementos de proceso que permitieran entender cómo juega la Universidad su papel en la facilitación de procesos de desarrollo territorial. Los dos casos anteriores tenían por objetivo explorar esta visión de proceso, por lo que a continuación se extraen los aprendizajes de los dos casos que serán integrados en el marco analítico para complementar las contribuciones desde la teoría.

### **3. Similitudes y Puntos de Encuentro**

Se han presentado dos casos que parten desde distintas perspectivas de análisis, en el caso Orkestra, el primero en el orden expositivo, se parte del análisis de la investigación y el territorio, mientras que el caso de la maestría de Rafaela se analiza la formación y el territorio. No obstante, si bien el punto de partida o foco de análisis está asentado en distintas funciones, en ambos casos se ha observado la importancia de la formación y la investigación en cuanto a la contribución al desarrollo territorial. En este sentido, entender la Praxis como un proceso de combinación de teoría y práctica para la investigación y formación se destaca en ambos casos como un elemento común y, al mismo tiempo, como un elemento diferencial respecto a otros procesos de orientación más tradicional.

En ambos casos se ha observado la importancia de las decisiones de los equipos que decidieron implementar enfoques heterodoxos en la formación y la investigación para el DT, y que contaron con el apoyo del área de gestión para acompañar a dichos procesos.

En cuanto a la Investigación Acción, es menester destacar que existe una vinculación formal entre ambos casos. Ambas instituciones se vinculan mediante una red de trabajo

internacional que permite a los docentes de Rafaela participar en los procesos que se llevan a cabo en Orkestra (proyecto GS) y viceversa (investigadores de GS realizan docencia en la maestría), relación que permite enriquecer y fortalecer ambas aproximaciones.

Se observa también, en ambos casos, la construcción de procesos que se sostienen en el tiempo, fortaleciendo y apalancando la necesidad de cogeneración de conocimiento, generando una forma de trabajo con los actores territoriales que se convierten en demandantes del proceso. Estos procesos son los que permiten la generación de capacidades colectivas en el territorio, a través de este tipo de construcciones, los procesos de innovación social son entendidos como mecanismos de cohesión social.

## **2. Redefinición del marco analítico**

Se han destacado en cada uno de los dos casos los elementos que se extraen para el marco analítico (Tabla 8 y Tabla 9), aquí se realiza la redefinición del mismo.

Lo que se ha denominado DT como espacio de coordinación multinivel en el Cap. IV apartado 2 página 148 aquí es redefinido como “sistema territorial” en la Ilustración 12, donde cada uno de los elementos del sistema deben ser tenidos en cuenta y entendidos como actores del sistema con información y conocimiento.

Entendiendo la indivisibilidad entre la formación y la investigación, así como la importancia de sumar a todos los actores de la sociedad en el proceso (empresas, gobierno, Universidad), se entiende que los estudiantes (tanto de grado como de posgrado) vinculan a todos estos sectores. Es importante destacar que en esta redefinición del marco analítico cobra relevancia el enfoque pedagógico (principalmente desde los aportes del caso Rafaela) y así el trabajo en el aula con estudiantes y a través de estos con el territorio.

Se ha observado que el trabajo en el aula con casos del territorio es una de las formas que permite abordar la complejidad territorial con fines educativos, sin embargo, los estudiantes tienen poca presencia en la literatura analizada como vehículo para el rol de la Universidad como actor territorial. Se entienden como parte de la transferencia de conocimiento desde la Universidad al sistema productivo e institucional, pero no como facilitadores del desarrollo territorial.

La construcción de capacidades colectivas implica una relación interinstitucional, el posicionamiento o la revalorización del conocimiento presente en cada institución, así como la construcción de ágoras, espacios de encuentro y diálogo que permiten el desarrollo de una visión compartida del territorio. En este sentido, los estudiantes son entendidos como un vehículo de la facilitación del proceso de DT por parte de la Universidad.

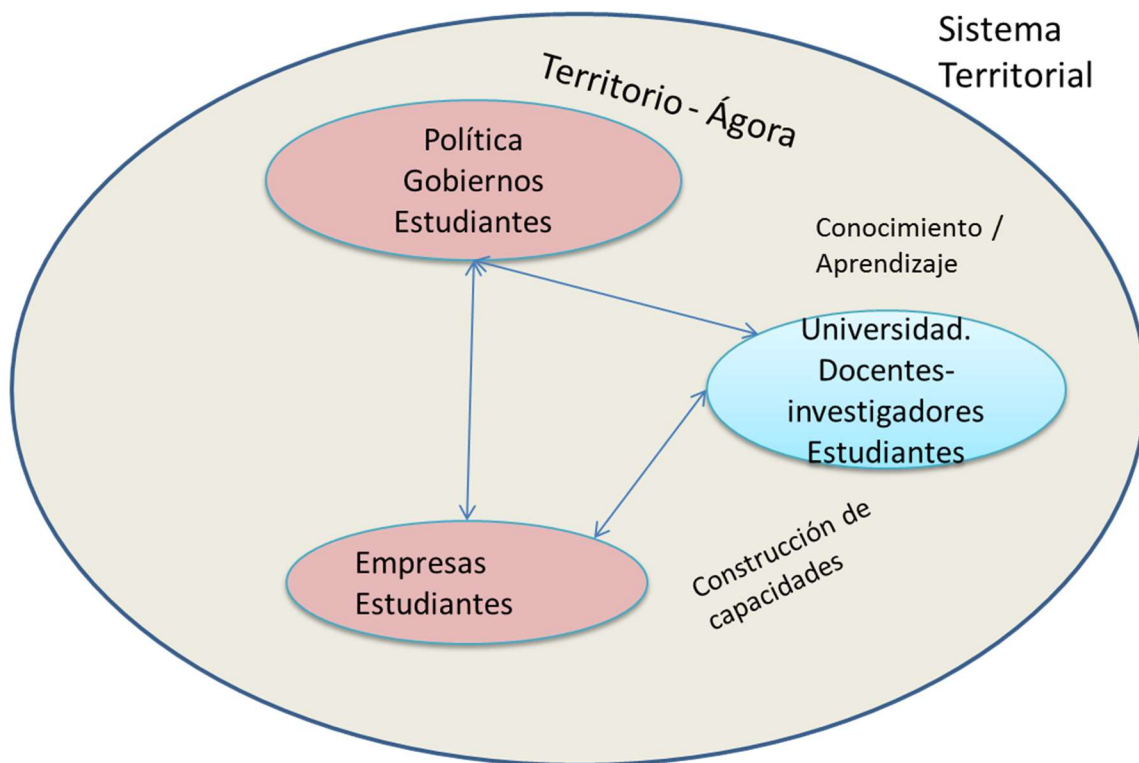
Este tipo de proceso no implica que la Universidad en su conjunto deba realizar este tipo de tareas, o de facilitación, pero sí requiere de determinadas áreas que decidan llevar adelante este tipo de proyectos, así como las decisiones de la gestión para acompañar y sostenerlos.

Es importante destacar la importancia de las decisiones personales de los investigadores-docentes en procesos que se ha denominado no tradicionales, implica una clara vocación de cambio en el territorio y esfuerzo personal por ser parte de proceso y en el acompañamiento de los estudiantes.

Desde los casos, y en particular el caso Rafaela, se destaca en el modelo analítico los estudiantes como facilitadores del proceso de Desarrollo Territorial, a través del uso de estrategias de IA y con el acompañamiento de los docentes investigadores.

En la Ilustración 12 se muestra la mencionada redefinición destacando aquí que la integración que se realiza en esta tesis de los estudiantes en el subsistema de conocimiento pretende reconocer por una parte el rol que los estudiantes juegan y pueden jugar como actores de la universidad en la facilitación del DT. Pero a su vez, esta propuesta de modelo analítico plantea la necesidad de conceptualizar y teorizar mejor este papel, pues está muy poco trabajado en la literatura. El proceso de IA iniciado en TDF puede aportar elementos para esta conceptualización.

**Ilustración 12** *Redefinición del esquema analítico*



Fuente: Elaboración Propia.

## **PARTE CUATRO: El caso de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego**

En esta cuarta y última parte se analiza el caso de la UNTDF. En el primer capítulo se trabaja en primera persona realizando un relato de los cambios producidos en la doctoranda, cambios que fueron necesarios para poder abordar un trabajo de Investigación Acción en la UNTDF. En el segundo capítulo se desarrollan los primeros pasos del proceso de cambio que se facilita en la UNTDF productos de esta tesis.



## **VIII. El Caso De La Universidad Nacional de Tierra Del Fuego. “El Proceso de Construcción Social Del Territorio”**

Esta cuarta y última parte del trabajo centra su análisis en el caso de la UNTDF que tuvo como objetivo principal iniciar un proceso de cambio en Tierra del Fuego. Sin embargo, antes de detallar ese proceso es necesario esclarecer las modificaciones de paradigmas epistemológicos producidas en la autora de esta investigación.

Para poder describir este proceso, esta parte del trabajo se divide en dos. Una primera parte “El cambio en primera persona” donde se describen los cambios realizados en términos de práctica y reflexiones, apelando a la primera persona gramatical<sup>53</sup>. Estos cambios se consideran importantes porque se entiende que fueron producto de la búsqueda realizada en Investigación Acción, porque cambiaron la práctica de la doctoranda e impactaron tanto en la facilitación de los procesos como en la docencia. En la segunda parte se analiza el inicio del proceso que se facilita en la UNTDF en el segundo semestre de 2016 “El proceso de cambio en Tierra del Fuego”.

Para poder explicar el proceso en Tierra del Fuego, se realiza una sucinta descripción de la provincia y el contexto de creación de la Universidad para luego dar paso a la descripción del proceso iniciado en Tierra del Fuego, tanto con los talleres como con las dinámicas realizadas en el aula.

---

<sup>53</sup> Es la única parte del trabajo que se escribe en primera persona entendiendo la importancia de autorreflexión del proceso.

## 1. El Cambio a Primera Persona<sup>54</sup>

Esta parte del trabajo la planteo en primera persona y se encuentra alineada a la perspectiva de investigación auto-reflexiva, del termino en inglés *self reflective inquiry* (Marshall, 2004) donde se busca aportar al proceso de cambio que vengo realizando desde mis estudios de doctorado, sobre las preguntas o interrogantes que se me han ido planteando y que me han llevado a modificar la postura con respecto al paradigma en el cual me formé. En esta misma línea, el proceso en primera persona atiende a los sentimientos, reflexiones y sensaciones de un investigador (Burgess, 2006; Heen, 2005) al entender que la reflexión de la práctica y los cambios personales pueden aportar a otros procesos. Siguiendo a varios autores que destacan la importancia de que la reflexión propia puede ayudar a otros a reflexionar sobre sus cambios (Burgess, 2006; Chandler y Torbert, 2003; Heen, 2005; Marshall, 2004).

### 1.1. Por qué Investigación Acción.

La decisión de realizar un doctorado fue producto de una combinación de dos factores, por un lado, mi deseo personal de avanzar en las teorías que venía trabajando desde hacía un tiempo, por otro lado, la necesidad de analizarlos desde un punto de vista crítico de base epistemológica. De formación de grado soy economista, realicé una maestría en economía, y en esos ámbitos académicos encontré solo algunos (pocos) espacios para cuestionar o debatir paradigmas, así como enfoques epistemológicos. La formación en economía viene acompañada de cierta manera de mirar: nos enseña a ver el mundo desde un punto de vista positivista, es decir desde el “*mainsteam*” (pensamiento dominante), donde el

---

<sup>54</sup> Una versión en inglés de este apartado titulado “Unlearning the learnt” se encuentra en proceso de revisión bajo número ARJ-16-0017.R1 en la revista Action Research (Sage editorial) (8-3-2017)

investigador, neutral y ajeno al problema, no se involucra ni forma parte del objeto de estudio. Desde este enfoque, el conocimiento científico, para cumplir con los criterios de rigor académico, debe seguir el “método científico” que define los pasos necesarios que debe tener cualquier investigador, teniendo como premisa principal que la realidad y los fenómenos sociales son susceptibles de ser cuantificados de la misma forma que los fenómenos de las ciencias duras. Esto me generó una tensión al momento de plantear mi tesis, y cumplir con la rigurosidad prescripta; por otro lado, sentía que no encontraba respuestas a los problemas que quería analizar, que la realidad que vivía no se adaptaba a los modelos teóricos, pero no lograba darme cuenta en ese momento qué era lo que me generaba una tensión.

El segundo factor que me ayudó a decidirme a realizar el doctorado fue formar parte de una institución universitaria joven (Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Argentina) que tuvo y mantiene actualmente entre sus objetivos “la construcción social del territorio”, y me permite realizar el doctorado contribuyendo con ese objetivo. Esta oportunidad me permitió pensar la problemática de la educación universitaria desde “la otra orilla”. Como estudiante tenía la sensación de que solo podía criticar el sistema, pero no modificarlo. En cambio, trabajar sobre el diseño universitario me da la oportunidad (y también la obligación) de realizar aportes para contribuir a la gestación de cambios.

Desde el comienzo del proceso, pensé que quería realizar una tesis que incorporara Investigación Acción (AR) pensando en los procesos participativos, de modo que comencé un proceso de búsqueda que pretendía encontrar un posicionamiento epistemológico. Así, entendiendo la importancia de basar la investigación desde una determinada perspectiva epistemológica, fue necesario (Blaikie, 2010; Schwartz-Shea y Yanow, 2013) hacer un recorrido en torno a las principales discusiones, antes de realizar el diseño de investigación.

En ese recorrido y sin darme cuenta, descubrí que ese proceso no solo estaba vinculado a la búsqueda de un posicionamiento epistemológico, sino más bien era la necesidad de entender y realizar rupturas con la tradición en que me había formado. Es decir, no era sólo un debate teórico incluido en mi proceso de tesis, sino que era un proceso importante de cambio personal.

### **1.1. Desaprender lo aprendido.**

En esta sección combino las rupturas (no supe que lo eran hasta muy avanzado el proceso) que fui realizando. Este análisis se basa en los registros del diario vinculados también a lecturas y discusiones. Si bien el proceso no es lineal intenté darles un orden para facilitar la lectura, a tal fin, cada ruptura presenta una reflexión sobre las notas del diario, una cita textual de diario (itálica) y una reflexión sobre las lecturas teóricas, así como algunos los conceptos epistemológicos.

#### **a) Primera Ruptura: un único método científico**

Uno de los procesos más fuertes en términos personales fue asumir la AR como estrategia de investigación. Los obstáculos personales transitados durante el recorrido de esta investigación se presentaron de diferentes maneras. Desde asumir la AR como estrategia de investigación hasta recibir comentarios que ponían en duda la categoría científica de la presente investigación. Esta situación me generó, por un lado, un constante cuestionamiento personal de las elecciones que estaba tomando y, por otro lado, fortalecía mi propio miedo de cuestionar todo lo que había aprendido hasta ese momento. Este proceso fue una de las rupturas más fuertes que tuve que realizar para poder avanzar en la investigación.

Además, el proceso también me llevó a comprender que no existe una línea que divida las aproximaciones en correctas o incorrectas, sino que existen distintos tipos de aproximaciones y de estrategias que se adecúan a determinados problemas.

De esta forma entendí que la AR implica una decisión de carrera que intenta encontrar una aproximación que permita generar conocimiento partiendo de principios epistemológicos distintos al paradigma tradicional (neutralidad entre otros) en el momento de reflexionar sobre un problema.

Estas reflexiones surgen de las siguientes citas textuales del diario:

*Fecha 5/12/2014: “¿Cómo salir de la posición cómoda en términos racionales? ¿Se puede perder el miedo al cambio?”*

*Fecha 9/12/2014: “Después de tantos años de un modelo educativo, pienso que está equivocado, pero todavía tengo interiormente contradicciones, y me cuestiono, pregunto y repregunto si de verdad existe otra forma y la posibilidad de armar otros esquemas, todavía veo la mirada de los investigadores más tradicionales como desaprobadora, tengo ganas de dar la batalla pero por momentos tengo muchas dudas, si estoy equivocada y esta no es la forma y pierdo estos tres años de doctorados en algo equivocado”*

Para poder dar esta ruptura se dieron distintas discusión y lecturas basadas en: positivismo vs constructivismo. En esta tesis se ha mencionado al *mainstream* como las ideas dominantes en los distintos paradigmas científicos. Entendiendo como tal a las ideas positivistas, se consideran el método matemático y de las ciencias naturales como principal procedimiento de análisis, pudiendo aplicarse estos métodos a las ciencias sociales (Parra 1997). Desde esta línea de pensamiento se pretende alcanzar un método científico único donde el sujeto (investigador) está separado del objeto de estudio, de esta forma es ajeno él y neutral. El conocimiento científico es conocimiento probado (Chalmers, 1987).

La ciencia, en base al “estado del arte”, requiere de la observación de hechos, y esto permite tener una posición “neutral y objetiva” del investigador, dado que se considera ajeno al objeto observado(Chalmers, 1987). De esta forma, es el empirismo y la razón, lo que determina que el conocimiento científico sea válido.

En estos términos el conocimiento es independiente del sujeto, conocimiento sin conecedor, manteniendo la premisa del investigador neutral ajeno al objeto. Para que se cumpla la objetividad del sujeto, este debe ser ajeno a la experiencia, debe ser externo (Blasco Estellés, 1986).

Frente al positivismo surgen distintas corrientes de pensamiento, entre ellas la denominada corriente “constructivista”, donde se posiciona al sujeto como conecedor del objeto de estudio, el investigador construye al objeto, y en este proceso de construcción no deja de formar parte del mismo (Retamozo, 2012) rechazando el monismo metodológico del positivismo, entendiendo que el patrón de las ciencias naturales no es el único posible y como tal no puede guiar al resto de las ciencias (Parra, 1997).

Estas reflexiones me permitieron entender que no existe un solo método científico, ni una sola forma de generar conocimiento, que es necesario entender el problema y las preguntas de investigación son las que permitirán encontrar el método correcto. Como investigador, entender el paradigma sobre el que se trabaja (previo a este proceso, yo no tenía muy en claro sobre qué supuestos se basaban los modelos con los que trabajaba y las alternativas que existían) y entender los objetivos de la investigación facilita la selección del método. De la misma forma, la evaluación de las selecciones deben realizarla investigadores que entiendan el paradigma.

b) Segunda Ruptura: el investigador debe ser neutral.

A lo largo de la lectura y de diversas reflexiones individuales y colectivas, he ido tomando consciencia de cuán importante en la construcción de intersubjetividad y las capacidades interpretativas del investigador. Por un lado, que el investigador sabe que no puede investigar sin hacer de la investigación una interpretación y en ese sentido la interpretación no será objetiva. Por otro lado, que la estrategia planteada puede generar cambios pero que esos cambios no pueden ser controlados mecánicamente.

De la misma forma, la consideración de los actores como parte del problema y poseedores de conocimiento del problema de investigación (puesto que cada uno en su rol posee un tipo de conocimiento). Es decir, siguiendo el paradigma constructivista, los actores territoriales son parte efectiva del proceso y en tal sentido son protagonistas.

Estas reflexiones surgen de las siguientes citas textuales del diario:

*Fecha 4/12/2014: “todos hemos crecidos en torno a valores y principios que hacen imposible la neutralidad. Hay que ser transparente en el uso de la información pero creo que no se puede ser neutral, tenemos valores e historia que lo impiden”.*

*Fecha 12/1/2015: “Tengo que cambiar la forma de mirar a los actores también, ¿cómo aprender que ellos también tienen saber?, y que yo soy parte del problema de investigación. Como investigador se es sujeto que es parte del objeto y el proceso de transformación se da en el intercambio en ambos sentidos*

He trabajado en esta ruptura realizando lecturas sobre el constructivismo social, subjetividad. Desde el constructivismo social se entiende que la realidad se configura de acuerdo a la visión del sujeto y el conocimiento dependerá de la comunidad científica donde se produzca. El sujeto es también objeto porque es parte de él, investigador y objeto investigado son actores sociales y allí se genera intersubjetividad (Beinum, Faucheux, y

Vlist, 1996). Es claro que todos los individuos poseemos conocimientos previos, por lo que no se pretende que el conocimiento sea una copia de la realidad sino una construcción de ella (Camejo, 2006). La intersubjetividad es entendida de acuerdo a la forma en cómo el investigador analiza la realidad y existen múltiples interpretaciones, lo que implica una teorización que necesariamente debe ser contextualizada. El objetivo de universalizar los resultados debe cambiarse por el objetivo de realizar una correcta contextualización del objeto (Schwartz-Shea y Yanow, 2013).

Samaja 1995, al analizar la validez del conocimiento hace referencia al concepto de reflexividad, donde el investigador debe asumir que sus valores y experiencia son parte del proceso de conocimiento, así éste se transforma o es producto de la interacción entre la experiencia y la razón. En este sentido, el sujeto construye y adapta la realidad a sus propias experiencias cognitivas (Camejo, 2006; Berger y Luckmann 1966).

El método comprensivo de las ciencias sociales busca entender y explicar las acciones humanas a través de la construcción de la intersubjetividad<sup>55</sup> (Camejo, 2006).

La ruptura implica entender que el investigador como parte del problema, e interpretando los problemas, genera subjetividad e intersubjetividad, historia, vivencias y experiencias que intervienen a la hora de interpretar el problema. En los comienzos de la presente investigación una de las mayores preocupaciones que tenía era la de alcanzar neutralidad. Actualmente entiendo que la neutralidad no existe en los términos expresados.

---

<sup>55</sup> Intersubjetividad como forma de acuerdo social donde se determinan normas y valores en distintos grupos sociales y la tarea del científico como parte de ese proceso social.

Cada decisión que se toma en un proyecto de investigación implica una elección basada en alguna creencia del investigador (o grupos de investigadores) que no implica neutralidad.

También implica entender que no se puede cumplir con la premisa de que cualquier persona que lleve adelante la investigación llegará al mismo resultado en las ciencias sociales y asumiendo la intersubjetividad, dependerá de las elecciones y la interpretación, el rol y la opinión de cada uno de los actores cobra relevancia.

c) Tercera Ruptura: El objetivo de la investigación es la generalización.

Desde la perspectiva de la tradición en investigación existe la necesidad de generar modelos que se puedan generalizar y producir conocimiento científico en forma universal. Sobre este punto he tenido que realizar mucho trabajo para poder entender, y para las ciencias sociales en particular, la necesidad de contextualizar los casos a fin de poder construir el objeto. He registrado un cambio personal que me llevó de pretender encontrar modelos generales de análisis a modelos particulares. En estos últimos modelos el contexto tiene un rol vital, sin embargo, es importante destacar que dicho marco de análisis no le quita valor a los modelos analíticos. La observación y la experiencia práctica son herramientas útiles a fin de contextualizar.

Estas reflexiones surgen de las siguientes citas textuales del diario:

*Fecha 10/5/2015: “la propia academia no entiende que hay pluralidad de visiones. Los procesos sociales no son cuantificables, ¿cómo se cambia el sistema cuando muchos creen que lo más importante es medir? ¿Cómo hacemos para que, desde la educación, mostremos que existe pluralidad de ideas y que es importante cuando elegimos saber por qué elegimos?”.*

*Fecha 11/5/2015: “‘neutralidad’ implica dejar fuera la propia experiencia, no se puede ser neutral y poner en la investigación la interpretación del fenómeno. La forma de ver el mundo, lo que vemos está afectado por nuestra propia historia”*

*Fecha 9/6/2015: “investigación interpretativa, comienza con la base de un contexto específico, un momento histórico específico, no en cualquier momento ni en cualquier contexto, no son los análisis generalizables a cualquier situación, creo que los procesos sociales no son a-historicos”*

*Fecha 1/9/2015: “la tradición epistemológica lleva a validar o perpetuar los prejuicios, si uno no cree que el mundo es como lo ve, no hay cambio posible, y pasa a ser un investigador impermeable que se escuda en el concepto de la razón”*

Para poder dar esta ruptura fue necesario realizar lecturas y discusiones vinculadas a la contextualización y praxis. El constructivismo considera que los hechos sociales no pueden ser entendidos fuera de su contexto histórico, cultural y político, por tal razón deben ser incluidos en el análisis (Schwartz-Shea y Yanow, 2013). Esto mismo es lo que refuerza la importancia de la construcción de intersubjetividad, entendiendo que no toda teoría es generalizable (en contra de los principios positivistas en su intento de generalización teórica). En contraposición con los supuestos positivistas, sostenidos sobre el método hipotético deductivo, los resultados son generalizables a todos los casos. Es decir, por un lado se pretende que cualquier persona que siga el método utilizado alcance los mismos resultados (nuevamente la neutralidad del investigador y la distancia del objeto es lo que podría garantizarlo), y por otro lado, los resultados deben ser universalizables.

Asumiendo entonces la importancia de entender los hechos sociales en su contexto (histórico, político y cultural) y la necesidad de combinar teoría y práctica, es necesario indagar sobre el concepto de Praxis. Este concepto pretende transformar la conciencia del

sujeto. Estos cambios en el sujeto sentarán las condiciones que hacen posible ir desde la teoría a la práctica y desde la práctica a la teoría, dando como resultado un concepto colectivo, producto de la interacción social (Vázquez, 2003).

Se define a la Praxis Social, como aquella práctica en la que los actores, de forma colectiva, pretenden cambiar las relaciones económicas y políticas (Vázquez, 2003; Habermas 2008).

En este mismo sentido, Freire (1970) entiende que la realidad social no se puede pensar con neutralidad, dado que la realidad no existe sino como producto de los hombres. Así, utiliza el concepto de praxis y entiende la “capacidad transformadora” en términos de las relaciones y los vínculos existentes en la sociedad, dicho en sus términos “el vínculo entre el educando y el educador”. A fin de que pueda buscarse la libertad de cada individuo es necesario que tanto educando como educador logren “praxis liberadora”. Estos mecanismos conllevan procesos de acción y reflexión.

La apropiación de estos conceptos me ha permitido comprender que cada investigación debe entenderse en el contexto que ocurre y que los modelos deben adaptarse a ese contexto. Las contextualizaciones del evento son importantes para entender los resultados. No se debe pretender generalizar sino entender el objeto que se estudia, en este sentido, cada aporte teórico que se realiza debe ser entendido formando parte de un contexto. Es necesario volver a contextualizar y/o adaptar un aporte teórico si quiere ser utilizado para otro objeto de estudio. La combinación de teoría y práctica, de la reflexión del hacer, puede construir conocimiento. Esta aproximación no queda confinada únicamente a la investigación, dentro del aula se valoriza la voz de los estudiantes y esas voces cobran protagonismo.

d) Cuarta Ruptura: la observación como forma de generar información es sesgada.

La primera vez que mi directora de tesis sugirió que sería interesante escribir todos los días un diario de tesis donde se registraran los procesos de cambio, las observaciones, o dudas, debo admitir que me pareció algo gracioso porque no estaba muy convencida de cuál podía ser su utilidad. Para mi sorpresa, actualmente es una herramienta fundamental porque me da el espacio para registrar muchas cosas y que no caigan en el olvido, o dejar de apelar a la memoria de cada reflexión para poder volcarla luego a documentos. Permite entender también, a lo largo de un proceso de análisis, la importancia de la observación de un fenómeno social para construirlo y analizarlo. Además, la observación directa registrada permite extraer conclusiones respecto a los casos de estudio. Pude tomar registro de cómo van cambiando las preguntas de investigación desde el momento en que se comienzan a pensar hasta el momento de completar el trabajo o el producto entregable y cómo espero que sigan cambiando.

Estas reflexiones surgen de las siguientes citas textuales del diario:

*Fecha 4/3/2015: “todavía me pregunto si el diario es un instrumento válido”.*

*Fecha 24/4/2015: “es súper importante registrar los datos y los cambios de cada uno también, para ver y registrar los cambios personales”*

*Fecha 30/4/2015: “a lo largo del proceso de lectura y reflexión veo cómo se van modificando y dando vida a las preguntas de investigación, a medida que avanzo voy teniendo más claridad en el proceso”*

*Fecha 11/5/2015: “la generación de data para las metodologías interpretativas es importante, el diario es una forma de generar data”*

Las lecturas vinculadas a esta ruptura se basaron en la importancia de la observación. Desde el positivismo el uso de la inducción se justifica en la observación y registro de esas

observaciones, sin interpretarlas, simplemente como muestreo de la realidad. La repetición (y el registro de esa repetición) es lo que permite generar data (Chalmers, 1987).

Por otro lado, en los estudios de casos donde el investigador participa en el objeto de estudio, el diario de investigación es una herramienta útil que permite sistematizar observaciones, reflexiones, acciones, entre otros, en forma directa. Se recomienda llevarlo al día y de ser posible, realizar un registro cotidiano.

(Thomas, 2010) resalta la importancia de la observación como forma de entender los fenómenos sociales, el autor distingue la observación estructurada y la observación no estructurada, en ambas, el investigador es un participante del fenómeno y pretende entender lo que está pasando en el momento en el que está pasando.

En la construcción del objeto y, asumiendo el rol de investigador no neutral, en la interpretación del objeto cobra relevancia la reflexión en torno a lo observado que puede ayudar a entender el objeto.

e) Quinta Ruptura. El investigador no modifica el proceso.

He aprendido a reconocer en todo el proceso la importancia y el valor del diálogo como herramienta transformadora. No es que antes no la consideraba, sino que no reconocía su importancia. Como consecuencia de esta postura se entiende también la relevancia de la voz de todos los actores de un proceso (dejando de lado los propios prejuicios). Entender esto como importante en los procesos de construcción territorial, es lo que permite reconocer la importancia de la construcción de la idea de generación de visión compartida con todos los actores del territorio.

*Fecha 22/1/2015: “Facilitación del diálogo en relaciones que son complejas, la Universidad es un actor y una institución, ¿cómo se logra manejar esta complejidad y que desde la institución se logre el dialogo?”*

*Fecha 23/2/2015: “Importancia del diálogo, si la Investigación Acción es una forma de cambiar la realidad, el diálogo es un instrumento. Nunca había pensado cuán importante es dialogar”*

Fue necesario leer sobre el diálogo reflexivo para poder realizar esta ruptura. En los párrafos anteriores he comentado acerca de la neutralidad del investigador, que bajo el paradigma positivista está reglada por la observación y por el análisis y no tiene la pretensión de modificar al objeto de estudio. La Investigación Acción se distingue de otras investigaciones pues el objetivo de la intervención del investigador es generar nuevo conocimiento científico así como facilitar el proceso de cambio de los actores con los que interactúa (Blaikie, 2010). Así, la Investigación-acción es considerada una estrategia de cambio. Entendiendo como tal al proceso de cogeneración de conocimiento con los actores que forman parte del objeto de la investigación, con la intención de generar un procesos democrático y participativo (Greenwood y Levin, 1998).

Por otro lado, desde la perspectiva participativa, el diálogo es la forma de poner en valor la voz a los actores, y como herramienta transformadora, es lo que permite el intercambio y la comunicación entre actores. Además, genera vínculos entre el objeto y el sujeto y comienza a construirse la intersubjetividad que se asienta sobre la necesidad de construir un lenguaje común (Toulmin, Toulmin, & Gustavsen, 1996). De esta forma, se pretende pasar del esquema tradicional de las ciencias, a un esquema donde el objeto tiene un rol activo en el proceso de investigación (a través del diálogo) así como el sujeto, desde un punto de vista constructivista, participa activamente en el proceso (Beinum et al., 1996).

Gustavsen (1992) plantea como herramienta transformadora el “diálogo reflexivo”, diálogo y transformación del lenguaje deben ser parte del proceso de investigación.

Creo que entender que se puede plantear un proyecto de investigación, o en este caso una tesis, con el objeto de facilitar un proceso de transformación fue algo maravilloso porque me permitió encontrar una motivación mucho más vinculada a las preguntas que me llevaron a iniciar este proceso. Siempre había creído que se investigaba sin modificar, ahora asumo la posibilidad del cambio a través de la investigación, que implica otra forma de investigar y creo, también, otro compromiso personal con la investigación.

f) Sexta Ruptura. AR no produce investigación académica.

La Investigación Acción es utilizada como estrategia o como forma de generación de conocimiento en diversas disciplinas. La discusión dentro del ámbito de la economía es nueva, en particular, pensando en el desarrollo territorial (objeto de mi tesis). Entiendo que la Investigación Acción es una forma válida de generar conocimiento y dar la posibilidad de empoderar a los distintos actores, porque son los actores del territorio los que tienen conocimiento del mismo. Combinar la reflexión y la acción, las participaciones de los actores, el uso de teoría para estas prácticas, permite generar AR y el resultado forma parte del conocimiento científico.

*Estas reflexiones surgen de las siguientes citas textuales del diario:*

*Fecha 2/12/2014: “¿Cómo se da el proceso participativo? Lograr involucrar a los actores en el proceso no como entrevistados simplemente, sino como partes del problema, ¿cómo trabajar juntos para el cambio?”*

*Fecha 3/12/2014: “Plantear la investigación como estrategia de cambio; implica también un trabajo con los que participan del proceso para que común la visión de la necesidad de este cambio”.*

*Fecha 20/2/2015: “Avanzando sobre la epistemología, que no lo había hecho nunca, tengo más claro lo que significa el proceso de cambio y la construcción del objeto. Lo que implica un proceso reflexivo y lo que implica la construcción de la intersubjetividad”*

*Fecha 24/2/2015: “creo que tomar estas decisiones y posicionarse en la AR implica una decisión de carrera. Entiendo que AR no es un método, sino una estrategia para el cambio”*

Discusión y lecturas. *AR ¿ciencia o no ciencia?* Entendiendo que este tipo de construcciones permite, por un lado, la construcción del objeto con procesos reflexivos, y por otro, el uso de la praxis. En la investigación permite encontrar respuestas a los problemas planteados de forma colectiva.

Así, entendí que el enfoque permite realizar ciencia puesto que con los resultados de estos procesos se genera nuevo conocimiento científico, se pueden incorporar en el análisis las múltiples complejidades del sistema, eliminando los preconceptos del investigador. Esta forma de investigar, en términos constructivistas, no quita la rigurosidad científica de los resultados, entendida en el contexto de un estrategia de investigación de fenómenos sociales (Karlsen y Larrea, 2014). Se entiende que la AR permite la combinación de teoría y práctica para reconstruir la teoría (Greenwood y Levin, 2001) y Levin (1998). En este sentido, el investigador no solo busca entender y explicar el problema de investigación sino que puede formar parte de él y combinar la teoría y la práctica en forma conjunta con el resto de los actores (Herr y Anderson, 2014). En este sentido, el concepto de praxis es entendido como la

búsqueda que permite combinar práctica y teoría como formas de investigación (P Costamagna, 2015). Esta intersubjetividad combinada con la praxis es la que permite la interacción y el intercambio (entre el investigador y los actores).

El concepto de “Co-generación del conocimiento” implica producir nuevo conocimiento con los actores (para lo que es necesario generar espacios de intercambio y trabajo en conjunto), permite combinar las experiencias prácticas de cada uno con las teóricas, logrando una construcción de la intersubjetividad (Karlsen y Larrea, 2014) así, la teoría en esta praxis se transforma en conocimiento gracias a la acción (Beinum et al., 1996).

La aproximación de la Investigación Acción, pretende encontrar un modelo y una forma de abordar los distintos problemas de investigación propia a cada tipo de problema y a cada investigador o grupo de investigadores. Así, Herr y Andreson (2005) plantean la posibilidad de lograr una legitimación de la AR, respetando todas las aproximaciones, siendo importante que cada investigador encuentre su propia aproximación.

Se entiende a la AR como una forma de generar conocimiento que permite dar voz a los actores, en la acción, participación e investigación, tan riguroso como cualquier otro planteamiento, donde la validación del proceso está realizada por los sus propios actores. En particular, para las ciencias sociales, si el objetivo es estudiar los fenómenos sociales tanto más enriquecedor puede ser un planteo si considera la voz de estos actores y se extraen conclusiones teóricas en base a esta misma práctica.

## **1.2. Reflexiones finales. En la búsqueda del posicionamiento.**

Este proceso de búsqueda ha generado un profundo cambio en términos personales, tanto de la forma de ver la construcción de conocimiento científico, así como los procesos de aprendizajes. Si bien actualmente estoy segura de la decisión que tomé, estos cambios no han sido fáciles y ha sido un proceso con muchas dudas y dificultades. Sobre esto expongo una

*cita textual con fecha 4/7/2015 “todo lo difícil que fue desde mi formación tradicional admitir que me resultaba necesario hacer otro tipo de investigación, eternas sesiones de discusión conmigo misma llevando adelante el proceso, mientras descubría que, por un lado, la metodología tradicional no podía darme respuestas al tipo de pregunta de investigación que me estaba planteando, por otro lado, admitir que otro tipo de aproximación podía dar respuesta a estos cuestionamientos” “mi directora me dijo lo importante es mantener la alegría en el proceso.... cuesta cuando uno encuentra tantas barreras, este proceso me está dando muchos altibajos muchas idas y vueltas, pero siempre vuelvo a la misma conclusión: necesito tener otro tipo de aproximación. En esta aproximación se ponen mucho más en juego las habilidades del investigador para llevar adelante el proceso”*

Así, en la búsqueda de mi propia posición, entiendo fundamental realizar una contextualización de los fenómenos, de los actores que forman parte de él, de los vínculos que se generan, así como relaciones existen entre ellos y los procesos de aprendizaje. De la misma forma entiendo, por un lado, la posición del investigador como sujeto que posee información, creencias y normas propias. Por otro lado, entiendo que no existe un único método científico que pueda universalizarse en todas las áreas de las ciencias, siendo necesario en cada caso buscar la aproximación que permita dar respuesta a los interrogantes que guían cada investigación.

Estas son las razones por las que asumo el supuesto de reflexividad e intersubjetividad en lugar de la neutralidad para la construcción del proceso de IA en UNTDF. Es decir, un planteo constructivista y afín de poder generar intersubjetividad con los actores. Tomar el concepto de praxis (como aproximación de combinación de teoría y práctica) y generar procesos de diálogo es la intención de esta tesis.

La mayoría de las charlas o cursos en los que participé en el comienzo de estos procesos de doctorado estaban vinculados al trabajo en solitario y sus implicancias. Si bien el proceso de llevar adelante una tesis es individual, me doy cuenta cuánto más interesante y rico es el aprendizaje llevando adelante esta tarea en un grupo de trabajo, donde se puedan compartir experiencias, discutir conceptos y generar espacios de conocimiento colectivo. Los vínculos de confianza que se fueron construyendo con los directores y compañeros que trabajan con AR, permitió validar, dar confianza al proceso y contrastar el trabajo propio.

Por último, este cambio si bien pretendía ser un cambio para el doctorado, entiendo que es un cambio que afecta todo el aspecto de la vida profesional (y personal). Durante el tiempo de estudiante de grado y de master, criticaba, sin saber estas cuestiones epistemológicas y académicas, el contenido de la currícula y la forma de enseñar. Hoy, luego de haber comenzado este proceso hacia la AR, no puedo dejar de sentir un compromiso muy fuerte. Ahora, desde otro lado, desde mi nuevo lugar de trabajar en una Universidad respecto a lo que enseñamos y cómo lo enseñamos, la crítica no alcanza. Este proceso de cambio iniciado para mi tesis no se agota allí, sino que se extiende para el trabajo en la Universidad y la docencia. El cambio en el resto de los actores se puede entender solo a través del cambio en términos personales. Es por ello que este capítulo, que presenta el proceso del cambio personal, es la antesala del siguiente, en que, como investigadora, entro a facilitar el proceso de cambio en la UNTDF.



## IX. El proceso de cambio en Tierra del Fuego

En esta parte del capítulo se realiza una descripción y contextualización del territorio y de la Universidad para luego dar paso al proceso iniciado en la UNTDF.

### 1. Contextualización del Territorio

La Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, con una superficie total de 1.002.445 km<sup>2</sup> <sup>56</sup>, se encuentra ubicada en el extremo sur del continente americano, conformando, el territorio Provincial, un conjunto de islas (archipiélago fueguino), el sector antártico, y la Isla Grande de Tierra del Fuego, la principal del territorio con una superficie de 21.263 Km<sup>2</sup>, como se puede apreciar en Mapa 3 .

**Mapa 3** *Tierra del Fuego*



Fuente: Elaboración propia.

---

<sup>56</sup> Fuente Atlas de Tierra del Fuego (2002). Dirección de Planificación y ordenamiento territorial de Tierra del Fuego.

La actual Provincia fue Territorio Nacional Argentino hasta el año 1990, año en el cual mediante la Ley Nacional N° 23.775<sup>57</sup> se declara la provincialización, siendo actualmente la Provincia más joven del país. El primer gobierno provincial electo asume en 1992 (Romano 2014).

El territorio está organizado institucionalmente en tres municipalidades; Municipalidad de Ushuaia, (capital de la Provincia); la Municipalidad de Tolhuin, (ciudad mediterránea); y por último ubicada en la zona norte de la isla, Municipalidad de Río Grande (estepa patagónica).

Tolhuin adquiere la condición de Municipalidad en 2012 (anteriormente Comuna de Tolhuin)<sup>58</sup>, mientras que las Municipalidades de Ushuaia y Río Grande son anteriores a la provincialización.

La población actual, según los datos censales del año 2010, indica que la ciudad de Río Grande cuenta con 70 mil habitantes mientras que en Ushuaia el número se aproxima a 57 mil habitantes, siendo el total Provincia de 127 mil habitantes. El 97% de la población provincial es urbana.

Como se puede observar en el Cuadro 1, comparando estos números con los arrojados por el censo 2001, se detecta un crecimiento poblacional que alcanza casi al 26% una de las mayores del país. Esto se explica debido al proceso migratorio en constante

---

<sup>57</sup> Ley Nacional N° 23775/1990 publicada en B.O.N 26.884.

<sup>58</sup> Ley Provincial N° 892 promulgada el 9 de octubre de 2012 mediante decreto provincial 2266.

crecimiento que afecta a la Provincia dadas sus condiciones particulares de demanda de trabajo.

**Cuadro 1: Dinámica Poblacional**

Departamento	Población		Variación	Variación
	2001	2010	absoluta	relativa (%)
<b>Total</b>	<b>101.079</b>	<b>127.205</b>	<b>26.126</b>	<b>25,8</b>
<b>Antártida Argentina e Islas del Atlántico Sur</b>	163	207	44	27,0
<b>Antártida Argentina <sup>(1)</sup></b>		190	///	///
<b>Islas del Atlántico Sur <sup>(1)</sup></b>		17	///	///
<b>Río Grande</b>	55.131	70.042	14.911	27,0
<b>Ushuaia</b>	45.785	56.956	11.171	24,4

Fuente INDEC. Censo 2001/2010

Resulta importante realizar una breve descripción del perfil productivo de la provincia, a fin de poder entender el territorio de actuación de la UNTDF, el cual está definido y reglamentado por una ley nacional. La Ley Nacional 19.640<sup>59</sup>, promulgada en el año 1972 fue conformada bajo un objetivo estratégico político: impulsar la migración hacia la provincia. A continuación, se realiza una breve descripción del perfil productivo de la Provincia.

Producto de estos movimientos migratorios -desde la promulgación de la ley hasta la actualidad- dos tercios de la población actual de la provincia es inmigrante. Según Hermida, Malizia, Van Aert 2013 esto genera dos categorías en la población “antiguos pobladores” (los nacidos en la provincia o de larga permanencia) o los “recién llegados”. Estas categorizaciones tienen distintos efectos, según lo explican los autores, y generan distintos

---

<sup>59</sup> Ley Nacional N°19640/1972 Publicada en B.O.N N°22432

tipos de legitimidad en los reclamos al Estado (vivienda, educación entre otros) y desde las instituciones.

Dicha Ley establece un régimen fiscal especial para la provincia, donde se establece un tratamiento aduanero diferencial para la actividad económica en la provincia y para la comercialización con el resto del país. Las mercaderías de origen extranjero pueden ingresar, permanecer, transformarse en otros bienes, sin estar sujetas al régimen tributario normal del Estado Nacional. Se denomina “exportaciones” a las ventas que se realizan desde la Provincial al Territorio Continental Nacional (TCN), y se dividen en dos categorías a las mercaderías: Originarias (mercaderías íntegramente producidas en el AAE o que acrediten Origen, bajo el denominado Sub-Régimen de Industria) y No originarias (mercaderías procedentes de terceros países o procesadas en el AAE que no tenga una transformación sustancial).

Este tratamiento especial provoca que el sector provincial productor de bienes tenga dos actividades predominantes: la industria manufacturera, que aporta alrededor del 28% del PBG total, y la explotación de recursos minerales e hidrocarburíferos, que genera algo menos del 20<sup>60</sup>.

El 90% del valor agregado de la industria manufacturera está generado por cuatro subsectores industriales: productos electrónicos, productos plásticos, confecciones y textiles y autopartistas. En total, los cuatro subsectores se agrupan en tan solo 50 empresas<sup>61</sup>, la gran mayoría de ellas son de capital y propiedad extra local (con significativa presencia de

---

<sup>60</sup> Fuente PBG Provincial 2007. Dirección Provincial de Estadísticas y Censos.

<sup>61</sup> Información Suministrada por la Secretaria de Industria de la Provincia.

inversión extranjera) y genera un empleo de alrededor de 15.000 puestos laborales (a octubre de 2013).

Los sectores provinciales productores de servicios representan algo menos de la mitad del producto geográfico y están concentrados en cuatro actividades: el sector público (administración Provincial incluyendo servicios educativos y de salud) cuyo aporte es casi la mitad del sector servicios, el comercio minorista, el transporte (incluyendo almacenamiento) y turismo (hotelería, restaurantes y servicios turísticos). Tanto las actividades turísticas como algunos servicios personales y de intermediación bancaria y financiera muestran una clara tendencia creciente, especialmente luego del 2006.

Un caso particular es el del sector turismo que, dados los rasgos de la actividad y los diversos tipos de actividades que componen el “clúster” turístico, permite, no sólo basarse en recursos naturales propios renovables sino también, articular y ensamblar inversiones extra-locales y Provinciales, actividades de servicios y productivas, empresas de mediano tamaño y pequeños establecimientos especializados. De acuerdo con la información disponible, el “clúster” turístico debería ser un “disparador” de actividades intensivas en empleo y de alto/medio valor agregado (Gatto y Romano 2010).

Una característica distintiva de la estructura productiva Provincial es la alta presencia –como parte del valor agregado- de empresas extra locales; es decir, empresas que tienen radicaciones fuera de la jurisdicción Provincial y que, en dichos lugares, tienen la mayor proporción de empleo y facturación. Utilizando este criterio<sup>62</sup>, más de 400 empresas son consideradas como extra Provinciales; alrededor de la mitad (212 empresas) corresponden al

---

<sup>62</sup> Observatorio de empleo y dinámica empresarial. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación.

sector de servicios (transporte, bancarias, seguros y financieras) y unas 40 firmas al sector industrial, cifra que coincide, aproximadamente, con las empresas promocionadas en actividades manufactureras. También se registra una alta participación de empresas extra provinciales en el sector minero y de hidrocarburos que, por otra parte, son las principales empresas exportadoras (Gatto y Romano 2010).

## **2. Instituciones universitarias en el Territorio**

Se describe a continuación, en forma sucinta, la oferta académica de nivel superior existente en la provincia<sup>63</sup>, si bien el análisis de este capítulo se centra en la UNTDF, es importante destacar la oferta de otras instituciones puesto que permite señalar la importancia de la coordinación y articulación en el territorio de las instituciones de nivel superior así como en la potencialidad de redes nacionales.

UNT- Regional Rio Grande, instalada en la provincia desde 1982, dicta las carreras de Ingeniería Industrial, Ingeniería química e Ingeniería pesquera, y dispone de una extensión áulica en la ciudad de Ushuaia para el dictado de la carrera de ingeniería pesquera<sup>64</sup>.

La Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), institución universitaria con sede en Rio Grande brinda carreras vinculadas a la formación superior

---

<sup>63</sup> Es importante destacar que existe oferta académica de carreras a distancia (como brinda la Universidad Nacional de Quilmes) pero como no se encuentran en el territorio no se describen en este apartado.

<sup>64</sup> <http://www.frrg.utn.edu.ar/> consultada el 20/12/2016.

vinculadas a las empresas, dicta las carreras de Licenciatura en Administración de Empresas, Contador Público, Recursos Humanos, Abogacía<sup>65</sup>.

Es importante destacar la presencia del Centro Austral de Investigaciones Científicas (CADIC), creado en abril de 1969 con sede en Ushuaia (comenzó a operar en 1981) y dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que si bien no se dedica a la formación reglada, sí realiza investigación en la provincia, con un plantel de más de 150 integrantes (investigadores, técnicos y administrativos) y presenta catorce líneas de investigación en ciencias naturales, entre ellas Biología de crustáceos, ecología y vida silvestre, geología andina, geomorfología y cuaternario, recursos geológicos, ozono, ecología terrestre, recursos agroforestales, antropología y ecológica acuática<sup>66</sup>.

Por otro lado, es importante destacar la presencia de centros de formación terciarias (dependientes del ministerio de educación de la provincia) en la ciudad de Rio Grande. El Centro Educativo de Nivel Terciario (CENT 35) dicta 12 tecnicaturas superiores de tres años de duración<sup>67</sup>. En Ushuaia se encuentra el Instituto Profesional de Enseñanza Superior (IPES) que es el encargado de dictar los profesorado en la provincia, dicta nueve

---

<sup>65</sup> <https://www.uces.edu.ar/anexos/391/rio-grande/> consultada el 20/12/2016

<sup>66</sup> Información disponible en <http://www.cadic-conicet.gob.ar/acerca-del-cadic/> Consultada el 26/12/2016

<sup>67</sup> Desarrollo de Software, Diseñador Gráfico, Enfermería, Mantenimiento Industrial, Industrias de Procesos Químicos, Petróleo, Automatización y Robótica Gestión Ambiental, Gestión Hotelera, en Administración de Empresas, Administración Pública, Bibliotecología, Turismo con orientación en Ecoturismo. Información disponible en <http://www.cent35.edu.ar/> Consultada el 26/12/2016

profesorados con una duración de cuatros años<sup>68</sup> y el CENT 11 dicta once tecnicaturas superiores de tres años<sup>69</sup>.

### **3. La Universidad Nacional de Tierra del Fuego**

La Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF) es una institución pública nacional, que se crea a partir de la sanción de la ley Nacional N°26.559<sup>70</sup>, con cobertura de todo el territorio provincial, sobre las bases de la transformación de sede de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco<sup>71</sup> (UNPSJB) que operaba en la provincia, en Ushuaia desde 1985<sup>72</sup>. Respecto a la UNPSJB es importante destacar la presencia de dicha institución en la ciudad de Ushuaia, generando una

---

<sup>68</sup> Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria en Matemática, Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Secundaria en Biología, Educación Secundaria en Inglés, Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual, Educación Secundaria en Geografía, Educación Secundaria en Historia. Información disponible en <http://ipes.tfu.infed.edu.ar/> Consultada el 26/12/2016

<sup>69</sup> Gestión Hotelera, Administración Pública orientada al Desarrollo Local, Gestión de Pymes, Recursos Humanos, Comunicación Social, Bibliotecología, Gestión Sociocultural, Mantenimiento Industrial con orientación en Seguridad e Higiene en el Trabajo, Superior en Enfermería. Información disponible en <http://www.cent11.edu.ar/> consultada el 20/01/2017.

<sup>70</sup> Sancionada el 18 de noviembre de 2009 publicada el 21 de diciembre de 2009 en el boletín oficial N° 31.805

<sup>71</sup> La UNPSJB tiene su sede principal en la Provincia de Chubut, con diversas sedes en mencionada provincia <http://www.unp.edu.ar/index.php/22-Universidad/12-historia> .

<sup>72</sup> La UNSJB dictaba las carreras de Lic. En Turismo, Lic. En sistemas y Contador Público en la ciudad de Ushuaia, durante el año 2012 se traspasaron de la UNPSJB a la UNTDF 150 docentes investigadores y administrativos.

trayectoria y antecedentes de formación universitaria en la ciudad, si bien en palabra de los entrevistados, no existió trayectoria en investigación.

Aquí es importante recordar lo presentado en el Capítulo II, respecto a la importancia de las Universidades en los territorios, como actor y generando capacidades endógenas y mirando el territorio (Boisier 2001) así como la importancia de las Universidades nuevas en el proceso de empoderamiento de los actores (Corragio 2002), el caso de la UNTDF cobra relevancia en ambos conceptos.

Desde esta mirada, la UNTDF en sus inicios, y establecido en el artículo 5° de la ley de creación, se indica que “el proyecto institucional deberá responder a las necesidades sociales, económicas, culturales y del desarrollo integral de la provincia, debiendo contemplar un plan de crecimiento viable para establecer sus sedes efectivas, con oferta académica sustantiva y equilibrada en los principales centros urbanos del territorio provincial”.

La mencionada ley crea una comisión especial (con un representante del Ministerio de Educación de la Nación, uno de la UNPSJB, y dos designados por el rector organizador de la UNTDF), con el objetivo de trabajar en el proceso de transferencia. Es nombrado como rector organizador Roberto Domecq, quien asumen en 2010 y comienza el proceso de normalización, que incluyó un proceso de sensibilización con distintos actores públicos y privados en la provincia para la definición de las carreras que habrían de dictarse, y de las áreas de investigación prioritarias, así como el plan institucional.

Así, el plan institucional presentado en 2012 (en marzo de 2012, el Ministerio de Educación de la Nación aprueba el estatuto presentado por el rector normalizador), resume los temas generales a abordar por la Universidad:

Atender la problemática ambiental, la situación de sus recursos naturales, la investigación antártica y el sistema de relaciones internacionales de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, cuya superficie alcanza a más de un millón de Km<sup>2</sup> (...) Posibilitar y provocar una valorización creciente de los activos humanos de la Provincia para desarrollar ventajas competitivas auténticas y dinámicas, ayudando a mejorar la inserción y la calidad de vida de la población: “crecer de otra manera” (...) Acompañar el proceso de construcción social del territorio en una Provincia de institucionalidad reciente, de rápido crecimiento poblacional, asentado en actividades productivas de bienes y servicios en expansión y con necesidades tecno – económicas muy diversas y fortalecer la institucionalidad pública que tiene un peso y papel político insoslayable. (...) Participar e incidir, a través de la investigación y la formación, en el desarrollo del capital institucional y relacional, y en el afianzamiento de la gobernabilidad (...) Otorgar particular relevancia al cuidado de formación y capacitación del estudiante, el nivel y pertinencia de la investigación y docencia y a la creación de un ámbito universitario para lograr una mayor presencia y participación de la nueva Universidad en la vida social, científica y cultural de la Provincia. (Plan institucional 2012:16).

En el plan institucional se explica el sentido de pertenencia de la institución y busca entender la problemática territorial, pretendiendo dar respuesta a las mismas, para lo cual promueve la participación de los actores, a través de tres funciones: formación, investigación y extensión.

En este contexto, ya desde la ley de creación, así como los primeros documentos fundacionales, la Universidad sostiene la importancia de asumirse como una institución que atienda al territorio, que asocia la extensión, investigación y la docencia a sus necesidades y que colabore en la construcción social del territorio. Esta cuestión se encuentra vinculada, entre otras cosas, a la composición social migrante y la importancia del análisis de la matriz productiva.

En cuanto al plantel, tanto docente como administrativo, y siguiendo la normativa nacional, se crean dos figuras: Personal no docente<sup>73</sup> e investigador- docente<sup>74</sup> con la misión de realizar investigación, docencia, extensión y tutoría a estudiantes, la carga de cada una de estas tareas estará determinada por las horas en la dedicación<sup>75</sup>.

De esta forma, la Universidad se organiza académicamente bajo la estructura de institutos y se crean cuatro. Se detallan en el plan institucional los principales objetivos y carreras de cada uno, se transcribe una sucinta descripción de cada una de las áreas, si bien se realizó el trabajo con uno solo de los institutos es importante contextualizar las distintas áreas a fin de entender el potencial de la Universidad en el territorio como generadora de capacidades en distintas problemáticas:

---

<sup>73</sup> El escalafón cuenta con siete categorías y dedicación de 35 horas por semana.

<sup>74</sup> Con las categorías de Asociado, Titular, Adjunto, Asistente y la carga horaria varia de simple 10 horas, semi-exclusiva 20 horas, y exclusiva 40 horas semanales La diferencia en el cargo está dada por la antigüedad docente y trayectoria en investigación, entre otros indicadores. Los diferentes cargos representan distintos tipos de responsabilidad tanto en la docencia como en la investigación.

<sup>75</sup> De acuerdo a la normativa vigente a nivel Nacional, existe la figura del docente investigador interino y el docente investigador concursado, nombrado por un tribunal en un concurso en el que se evalúa la incorporación del candidato a docente investigador. Esto es el que permite vivir la vida política en forma activa en Universidad nacional, además de establecer las obligaciones tanto en el dictado de asignaturas como en la investigación (Kandel 2006).

**Instituto de Ciencias Polares, Recursos Naturales y Ambiente (ICPA):** Tiene como objetivo promover y generar la investigación y el aprendizaje acerca de la Antártida, la Tierra del Fuego, sus recursos naturales y el ambiente<sup>76</sup>.

**Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (ICSE):** entre sus objetivos principales asume el estudio y tratamiento del marco social, político y cultural<sup>77</sup>.

**Instituto de la Educación y el Conocimiento (IEC):** entre sus objetivos principales se encuentra la generación de conocimiento acerca de la producción, transformación y circulación del conocimiento, su principal interacción está vinculada con los establecimientos de educación media y terciaria de la provincia. Actualmente realiza trabajos de investigación y distintas gestiones con las instituciones de nivel terciario provincial<sup>78</sup>.

**Instituto de Desarrollo Económico e Innovación (IDEI):** Centra sus objetivos en el estudio e investigación del desarrollo económico y social de la provincia, priorizando en las líneas de investigación y los perfiles de las carreras la innovación como motor del desarrollo. El

---

<sup>76</sup> En cuanto a carreras de grado cuenta con las siguientes ofertas: Licenciado en Biología, Licenciado en Ciencias Ambientales, Licenciado en Geología (solo en la ciudad de Ushuaia y actualmente se encuentran abierta la oferta). Como oferta de posgrado: Maestría en Estudios Antárticos (solo en la ciudad de Ushuaia, actualmente se encuentra en desarrollo la curricula para comenzar la oferta en 2017).

<sup>77</sup> Dicta las carreras de Licenciatura en Ciencias Políticas, Licenciatura en Sociología, Licenciatura en Producción en Medios Digitales en ambas ciudades.

<sup>78</sup> Dicta tres especializaciones para docentes de educación media: Especialización en enseñanza de la Matemática; Especialización en enseñanza de la Lengua y la Literatura; Especialización en enseñanza de la Biología.

instituto toma las carreras que se dictaban en la UNSJB: Contador Público, con título intermedio técnico Universitario Contable, Licenciatura en Turismo, con título intermedio técnico en turismo (solo Ushuaia), Licenciatura en Sistemas, con título intermedio analista Universitario en Sistemas (solo Ushuaia) e inaugura en 2013 Licenciatura en Gestión empresarial, licenciatura en economía e Ingeniera Industrial (solo Ushuaia).

Si bien la misión de los institutos es la investigación y la formación, a fin de contribuir en la tarea del rol de extensión<sup>79</sup>, se crean unidades auxiliares<sup>80</sup> tales como el centro de servicios a la comunidad, casa de las artes, dirección de producción audiovisual, áreas que articulan con los institutos a fin de realizar acciones de extensión.

Es importante destacar que el plantel de la Universidad (tanto docente como no docente) no es ajeno a la dinámica migratoria de la provincia, es decir, la mayoría de los graduados que forman parte del plantel profesional de la Universidad se graduó en otras provincias.

Según la información suministrada por el departamento de alumnos, en los tres primeros años, (2013-2015) ingresan en ambas ciudades 2333 estudiantes (de los cuales 1581 en la ciudad de Ushuaia y 752 en Río Grande), así 573 ingresantes en 2013, 602 ingresantes en 2014 y 1158 ingresantes en 2015, indicando un crecimiento sostenido en los primeros años

---

<sup>79</sup> La figura de Extensión, es obligatoria por la Ley Nacional de Educación. En cada Universidad Nacional toma distintas figuras, como “área de extensión”, “vinculación tecnológica”, “áreas de transferencias” (Di Meglio 2016).

<sup>80</sup> En este trabajo se describen y detallan las unidades vinculadas al objetivo de la tesis, no se realiza una descripción de otras áreas de la Universidad que son vitales para el normal funcionamiento de las actividades tales como la secretaria de Administración, entre otras áreas.

de funcionamientos de las carreras (En el Anexo se pueden observar los ingresantes destallado por carrera).

El 3 de diciembre de 2015 se realiza la primera elección de Rector y Vicerrector de la Universidad, con los órganos de gobierno funcionando (consejos de institutos y elección de directores, consejo superior y formalización de la asamblea universitaria) y resultan electos como rector el Ing. Juan Castellucci y como Vicerrectora la Ing. Adriana Urcuiolo.

En los primeros meses de mandato de las nuevas autoridades se crea la Secretaria de Ciencia y Tecnología, que tiene entre sus principales objetivos profundizar el vínculo entre la ciencia, la comunidad y la Universidad a fin de profundizar la misión de la Universidad de la construcción social del territorio<sup>81</sup>. También se crea la Secretaria de Extensión con el objetivo de facilitar el vínculo de la Universidad con el territorio, a tal fin nuclea las ya mencionadas Casa de las Artes, la Dirección de Producción Audiovisual así como el Programa de Producción Editorial y la Escuela de Idiomas<sup>82</sup>.

### **3.1.El proceso de cambio en la UNTDF.**

Como se ha presentado en el capítulo I, la pregunta que guio esta etapa del trabajo fue ¿Cómo puede la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (como representante del sistema científico tecnológico) llevar adelante la facilitación del proceso de desarrollo territorial?.

---

<sup>81</sup> Según la información disponible en [http://www.untdf.edu.ar/ciencia\\_y\\_tecnologia/secretaria\\_de\\_ciencia\\_y\\_tecnologia](http://www.untdf.edu.ar/ciencia_y_tecnologia/secretaria_de_ciencia_y_tecnologia) consultada el 4 de enero de 2017

<sup>82</sup> Según la información disponible en [http://www.untdf.edu.ar/extension/secretaria\\_de\\_extension](http://www.untdf.edu.ar/extension/secretaria_de_extension) consultada el 4 de enero de 2017

Esta pregunta vinculada al objetivo específico “Implementar y discutir el marco analítico a través de una estrategia de Investigación-Acción en Tierra del Fuego, a fin de extraer conclusiones con respecto a la forma en la que la Universidad puede participar en el proceso de desarrollo territorial”.

Para poder dar inicio al proceso de cambio en Tierra del Fuego, fue necesario dar todos los pasos previos para la construcción del marco analítico y distintas instancias intermedias de sensibilización en la provincia para preparar talleres participativos así como las posibilidades de implementar algunos cambios en materias específicas, con estas dos instancias se pretendía comenzar el proceso de cambio desde la investigación y desde la formación.

Se fueron realizando una serie de charlas con las autoridades del instituto (2014 y 2015), para identificar posibles actores interesados en sumarse al proceso de cambio. Se realizó una charla en septiembre de 2015 tanto en la ciudad de Ushuaia como en Rio Grande para presentar los ejes centrales del proceso e invitar a reflexionar a los docentes investigadores sobre el interés de participar.

En el segundo semestre de 2016 se realizó el trabajo que se ha denominado: “Talleres participativos con docentes del IDEI”, estos talleres son el eje central de trabajo de IA, si bien es importante destacar que los mismos son el inicio del proceso de IA recogidos en esta tesis y como proceso continuará una vez culminada la tesis.

Por otro lado, se presentan en esta parte del trabajo aprendizajes que han sido el resultado de esta tesis (y que forman parte del proceso de cambio), vinculadas al espacio áulico el “Trabajo en las materias Desarrollo Territorial (DT) y Problemática Fueguina”, la materia DT fue acompañada de un programa piloto de radio (en la radio de la Universidad) denominado “Hablemos de Desarrollo”, que se detalla y amplía a continuación.

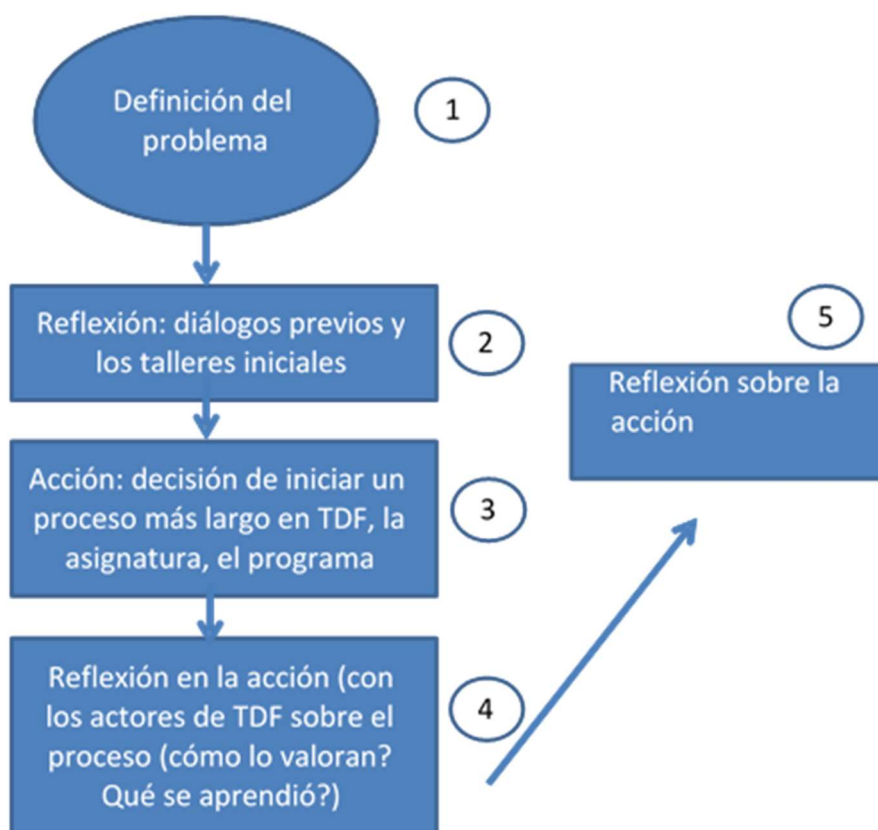
Los espacios definidos en el contexto de los talleres y el aula son el ágora o espacio de diálogo en el que se desarrolla el proceso de AR. En cuanto a los roles, la doctoranda asumió el rol de investigadora facilitadora del proceso mientras que se ha considerado que tanto los docentes, investigadores, gestores y estudiantes que participaron en estos espacios son los actores de la Universidad que pueden liderar el proceso de cambio para que la UNTDF facilite el proceso de desarrollo territorial de Tierra de Fuego.

En el capítulo I se presentó el esquema del modelo co-generativo de Greenwood y Levin, para explicar el proceso y discusión en la UNTDF, se presenta en la Ilustración 13 una adaptación de los mismos, que permite mostrar y describir el proceso iniciado, como se muestra en la ilustración el proceso será descrito en cinco momentos o etapas: 1. definición del problema, 2. reflexión, 3. Acción, 4. reflexión en la acción, 5 reflexión sobre la acción.

En cuanto al momento (1) de la Ilustración 13, “definición del problema”, se entiende en esta tesis que las partes I, II y III permiten preparar el material y el marco analítico para trabajar en Tierra del Fuego.

A partir del momento 2 de la Ilustración 13 se trabaja en los talleres y a partir de allí se plantean el resto de las etapas (definidas en el modelo).

### Ilustración 13 *Adaptación modelo Co-generativo*



Fuente: Elaboración en base a Greenwood y Levin 2007

#### 3.1.1. Talleres Participativos con docentes IDEI

Para poder iniciar en la UNTDF la reflexión (momento 2 Ilustración 13) fue necesario discutir con los actores, en este caso, se comienza con el actor docente investigador. Estas discusiones permiten generar, en primera instancia, con un grupo reducido, capital social (en los términos en el que es entendido en este trabajo) y también visión compartida.

Es necesario destacar que la conformación de grupos reducidos de docentes investigadores colaboró con la construcción de la visión común y con la validación del proceso entre los investigadores que trabajan proyectos territoriales. También tuvo incidencia

que la institución nueva buscara generar su propia visión territorial de manera colectiva, que los investigadores fueran profesionales formados en otros territorios. Este último punto permitió que se comenzara a generar una visión compartida del territorio y generar las distintas posibilidades de vincularse con ese territorio en particular.

Se detalla en la Tabla 10 los retos del primer taller (momento 2 Ilustración 13) donde se sintetizan los elementos planteados y allí discutidos, así como la agenda de trabajo (la agenda fue validada por el grupo en posteriores discusiones y comunicaciones a través de correos electrónicos).

Los retos implican por un lado el trabajo en grupo para poder reflexionar sobre la práctica de los participantes tanto en el aula como en procesos de investigación en vistas al territorio, el posicionamiento frente al problema de investigación y a los actores que forman parte del proceso. Es importante destacar que una parte de los retos involucra el trabajo sobre la práctica, por otra parte es necesario trabajar sobre cuestiones institucionales como por ejemplo el reto vinculado a la decisión de incorporación de recursos humanos.

Lo que en la ilustración se ha denominado “acción” (momento 3) se ve reflejado en distintas instancias, por un lado, que el grupo inicial de este proceso decide seguir trabajando juntos para discutir y afrontar los retos que surgieron en el debate. Adicionalmente se solicita que para el año 2017 se amplíe el grupo. Por otro lado, el Director del instituto también participa del proceso y avala la continuidad del grupo. Así mismo, el trabajo llevado adelante en la el aula (que se explica en el próximo apartado), es parte de la acción para llevar adelante el cambio.

## Imagen 1 Trabajo Taller I



**Tabla 10** Retos del primer taller

Retos	Posible agenda
Posicionamiento del investigador como sabio. Superar este lugar de experto o sabio para trabajar desde otra perspectiva con los actores/instituciones con los que se relaciona la Universidad. Qué implicancias tiene este rol para la Universidad.	Segundo Taller diciembre 2016. Temas a tratar: dicotomía saber vs No saber. Cogeneración y conocimiento colectivo. Trabajo sobre las capacidades en la facilitación. Liderazgos
¿Formas de facilitar, se puede aprender a facilitar? ¿Cómo nos relacionamos con los actores? ¿Dónde está el límite?	Propuesta Taller marzo 2017 Temas a tratar dicotomía saber vs No saber. Cogeneración y conocimiento colectivo. Trabajo sobre las capacidades en la facilitación. Liderazgos
Equipo de trabajo y acompañamiento. Cómo funcionamos como equipo hacia adentro de la organización y hacia afuera. Liderazgo en este tipo de proceso	Propuesta Taller marzo 2017 Temas a tratar dicotomía saber vs No saber. Cogeneración y conocimiento colectivo. Trabajo sobre las capacidades en la facilitación. Liderazgos
Cómo trabajar sobre los incentivos del sistema, la vocación personal y los requisitos formales en la carrera universitaria. Tensión tiempo real y requisitos de publicación. ¿Podemos construir sobre los límites del sistema?	Trabajo sobre desempeños académicos y discusiones que se están dando en la Universidad. Propuesta para la participación en la comisión interna de la carrera académica.
Selección de Recursos Humanos, cómo incorporamos gente y cómo transmitimos esta necesidad de otra forma de trabajar cuando convocamos gente. Requisitos Publicación o Perfil para la extensión	Revisión de los reglamentos internos de la Universidad respecto a los concursos y qué margen permite para la selección.(SR). Trabajo y discusión de estos temas con los comités de seguimientos de carreras que son los que proponen en el IDEI los concursos
¿Qué tipo de demanda tenemos, tiene una demanda natural o hay que generarla? Cómo nos ven los actores con los que nos relacionamos	Entrevistas a Directores de institutos y áreas de vinculación para entender los tipos de demanda (SR). Luego de este trabajo propuesta de un Taller marzo 2017

Fuente: Elaboración Propia.

Se destacan algunos comentarios que surgieron en el taller y que fueron los disparadores para plantear estos retos:

*“cómo reconocer al otro como sujeto de saber”; “relación Universidad y actores: relaciones personales. Capital social”; “¿Cómo planteamos y convivimos con el sistema nacional de investigadores y docentes?”; “cuando salís al campo hay muchos que se ponen en el rol de sabelotodo... y muchos actores que nos ponen en ese rol”; “valorar genuinamente el conocimiento del otro... se dice... pero, ¿se hace? creo que el caso a caso puede ayudar a reflexionar sobre esto” (Comentarios Textuales Taller 1).*

Gran parte de la discusión estuvo orientada a analizar la siguiente tensión: incentivos del sistema y formas de evaluación docente, en contraposición con el proceso de investigación participativo con los actores que tensionan los tiempos de producción académica “tradicional”.

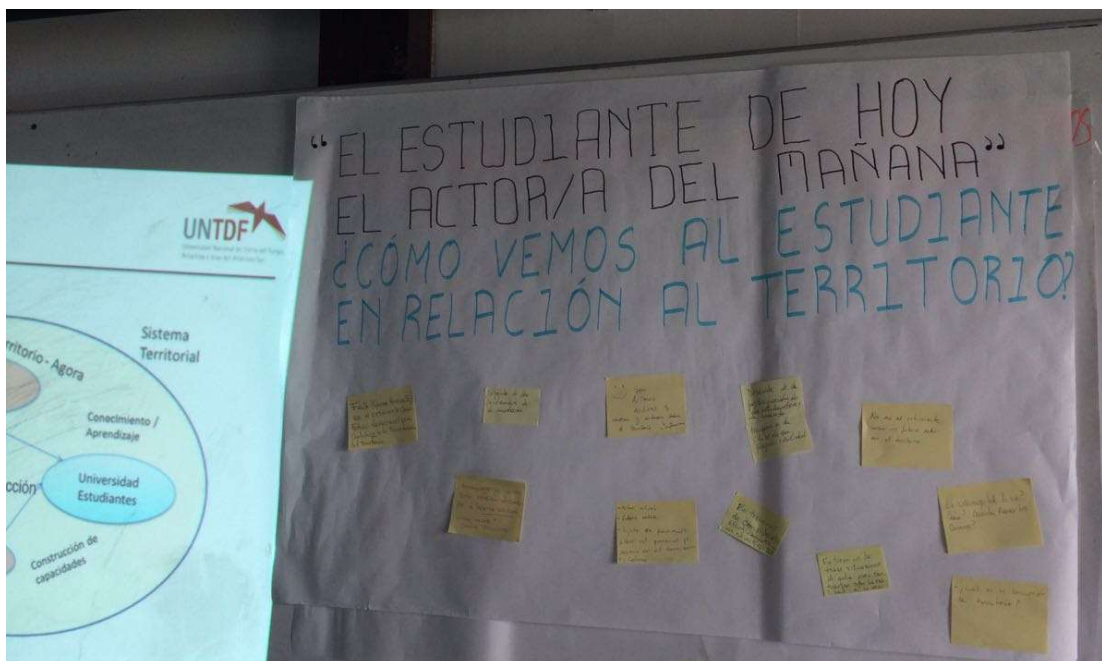
El esquema analítico presentado para Tierra del Fuego conceptualiza la importancia del trabajo con los estudiantes puesto que son los actores en el futuro. Sin embargo, en la reflexión conjunta no fue abordado el tema, el foco estuvo más bien en el rol que se cumple en la investigación y frente al rol del estudiante.

Como parte de la Acción que surge como resultado del primer encuentro se puede destacar que dos participantes del grupo se sumaron a trabajar en la comisión de carrera del IDEI y llevaron la voz del grupo (como espacio donde se discute el plan de carrera de los docentes), cómo impacta la carga de docencia y de investigación. Por otro lado, se comentó el resultado de las entrevistas con los directores del IEC y ICPA. La directora del IEC solicita repetir los talleres con los docentes investigadores del instituto.

En cuanto a lo que se ha denominado “Reflexión en la Acción” (etapa 4), en una ronda de conversaciones individuales con cada uno de los participantes se trató el tema, resaltó la importancia de poder contar con un espacio de reflexión, donde emergió que las

tareas diarias y las urgencias de lo cotidiano no permiten el espacio de reflexión colectiva, existe un acuerdo en el grupo de poder sostener el proceso y tratar distintos temas. En cuanto a los ejes que se resaltaron y se propusieron seguir trabajando (algunos presentados en Tabla 10) emerge la importancia de seguir discutiendo el papel de los estudiantes y la visión del docente en el aula. Por lo que se propone para el segundo encuentro poner en agenda “El Estudiante de hoy, el Actor del mañana”.

### **Imagen 2 Trabajo realizado Taller II**



Este taller se divide en dos momentos, una primera reflexión vinculada a la visión que tiene este grupo de docentes investigadores respecto a los estudiantes, este momento de reflexión se incluye en el momento 2 de la Ilustración 13. A continuación, se transcribe las reflexiones y comentarios en torno a la pregunta de cómo vemos al estudiante.

*“Queda pendiente ver al estudiante como futuro actor profesional que contribuya a la transformación del territorio” ; “depende de los contenidos de la materia” ; “actualmente no lo veo, pero está contemplado en la próxima edición: ¿cómo hacer? deuda pendiente”;*

*Son actores activos que conocen y actúan sobre el territorio” ; “depende de la participación de los estudiantes y de cuanto traigan a la clase de su propia realidad”; “Actor actual; futuro actor; sujeto en formación: ¿qué rol queremos que asuma en el territorio y cómo?”; “En términos de considerarlo, efectivamente, en un rol activo, no lo veo” ; “en términos de traer situación de la realidad al aula, si lo veo”; “no veo al estudiante como futuro actor del territorio”; “¿la Universidad lo ve? ¿Cómo? ¿Cuándo piensa las carreras?”; “cuál es el concepto de territorio” (transcripción taller II).*

Luego de la lectura y reflexión individual se discute en forma grupal, donde se destaca la importancia del estudiante como actor, no en el futuro, sino como actor actual, como agente transformador del medio, y con esta reflexión surge la necesidad de repensar algunos de los programas de las materias para poder incorporar esta idea del estudiante como actor territorial.

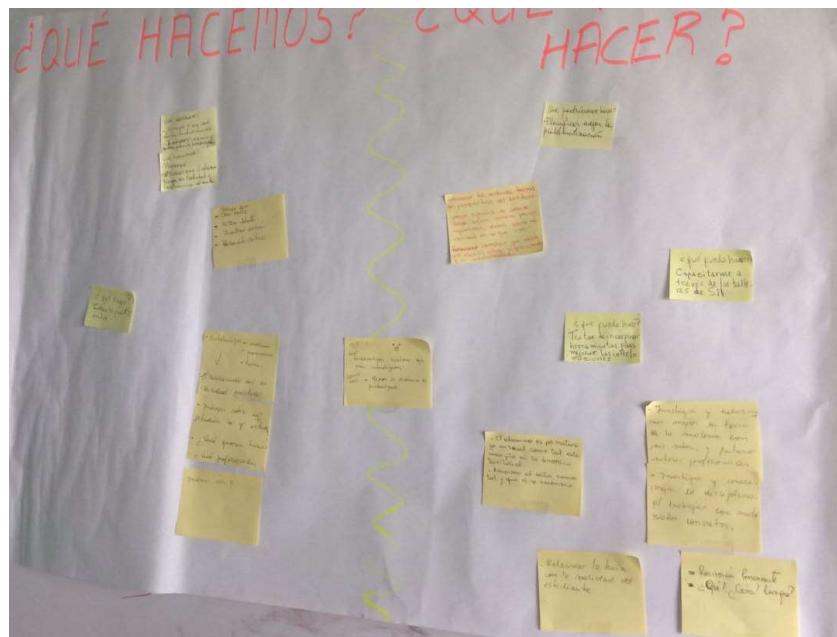
La segunda parte del taller, se incluye en el momento 4 “Reflexión en la acción” puesto que el grupo decide tomar una acción concreta respecto a que el estudiante no es en el futuro un actor territorial sino que es en el presente, y como tal se debe trabajar en el aula. Así se reflexiona en torno a la siguiente consigna “Si lo vemos como actor territorial (al estudiante): ¿Qué hacemos al respecto? ¿Qué podríamos hacer?”

*Qué hacemos: indagar sobre las relaciones individuales, indagar creencias sobre conceptos previos y preconcepciones y provocar: buscar que el alumno traiga su realidad y la experiencia al aula. Trabajar con datos reales, motivar, incentivar opinión y pensamiento crítico. Contextualizar: motivo, programa, tema. Relacionarlo con la realidad práctica. Indagar por qué estudia lo que están estudiando. Qué quieren hacer, qué profesión quieren. Problematizar cuestiones que están naturalizadas.*

*Qué podríamos hacer: clarificar mejor la problematización. Relacionar los contenidos teóricos con los problemas del territorio. Generar espacios de debates donde confluyan saberes previos, inquietudes, dudas de la realidad en la que viven. Demostrar que existe una relación entre lo que aprendemos y su cotidianeidad. Capacitarnos a través de los talleres de (...). Tratar de incorporar herramientas para mejorar las interlocuciones. (...)*

*por naturaleza un actor social. Reconocer al actor como tal y que él te reconozca. Investigar y relacionar mejor el tema de la materia con sus saberes y futuros saberes profesionales. Investigar y conocer mejor la disciplina para trabajar con material concreto. Relacionar la teoría con la realidad del estudiante. Revisión permanente: qué, cómo, para qué. Bueno, qué opinan.*

**Imagen 3 Trabajo Taller II**



Luego del proceso descrito es importante destacar los elementos que permiten realizar reflexiones sobre la acción y un aprendizaje del proceso (momento 5 Ilustración 13). Tanto lo discutido en los talleres como en las charlas individuales con los participantes permitió discutir el marco analítico planteado en esta tesis, bajo el título Redefinición del marco analítico (pág. 24032). De los talleres surge una visión del estudiante como aquel que durante su formación de grado (no solo desde el posgrado) puede generar capacidades colectivas para alcanzar a su vida laboral con las herramientas necesarias para actuar, pensar y dialogar en el territorio. Actualmente se sigue sosteniendo, pero ya no pensándolo como un

actor en el futuro, sino en el presente y planteando la importancia de la generación de capacidad crítica desde su paso por la formación de grado en tanto agente transformador.

Se destaca también la importancia de generar capital social (en términos de capital relacional) tanto al interior del equipo de trabajo como con el resto de los equipos de la Universidad y con los estudiantes. Esta forma de generar vínculo con los estudiantes permite construir desde el aula cohesión social y visión compartida de los problemas del territorio.

Pensar al estudiante como actor del territorio en presente y no como un actor en el futuro implica un desafío muy fuerte en cuanto al diseño de los programas, la forma de organización del dictado de las materias así como la vinculación de la investigación en el aula. Cobra relevancia central el proceso formativo en la generación de capacidades territoriales.

### **3.1.2. Reflexiones y aprendizajes de los talleres.**

El trabajo realizado en forma colectiva permite entender el rol de la Universidad como facilitadora del proceso de DT desde el trabajo en el aula. Entender al estudiante como actor territorial y la importancia de generar en el aula herramientas que permitan que el estudiante sea también facilitador desde el momento que comienza la formación.

Se destaca también e incorpora en el proceso de Tierra del Fuego, la importancia de contar con un espacio donde se faciliten estas reflexiones, que invite y ayude a los docentes investigadores a encontrar los momentos de autoreflexión, de la misma forma encontrar una interface con la gestión académica que pueda visibilizar estas cuestiones.

### **3.1.3. Aprendizajes y Procesos de Cambio “el aula como Ágora”.**

Como se presentó en el capítulo metodológico, se tomó en este trabajo como parte de la acción el trabajo en el aula, se ha denominado el aula como Ágora, puesto que se implementan elementos del marco analítico, pretendiendo generar espacios de confianza con los estudiantes, con la figura del docente como aquel que favorece la discusión y el espíritu crítico. Como parte del ejercicio de aplicación del modelo analítico reúne los elementos de los casos, de la teoría planteada así como de la aproximación de AR.

Se toma para tal fin la materia Desarrollo Territorial, la cual es una materia optativa del cuarto año de la Licenciatura en Economía, donde en el segundo cuatrimestre del año 2016 se trabajó con una propuesta de entender el aula como espacio de reflexión con los estudiantes. El dictado de materias en las carreras universitarias forma parte de una formación reglada (en el caso de Argentina la CONEAU es el organismo que regula la actividad) (Guaglianone 2011) por las normas de la Universidad (68 horas de cursada en el aula, contenidos mínimos obligatorios y exámenes para aprobar la cursada).

En la cursada participaron cinco estudiantes: dos de la ciudad de Ushuaia y tres de la ciudad de Rio Grande. Para superar la distancia (210 km entre ambas ciudades), se utilizaron herramientas tecnológicas que permitieron participar a todos los estudiantes de un mismo curso, se dictaban las clases una semana en cada ciudad (trasladándose el docente) y transmitiendo en vivo a la otra ciudad.

Así, se trabajó pensando el aula como un Ágora, que de acuerdo con lo presentado en el esquema co-generativo se incluye en el momento 3 acción, buscando generar lazos de confianza con los estudiantes, protagonistas del proceso y motivados a pensar la problemática territorial como propia. Es decir, reforzar la conciencia del estudiante como actor territorial,

según lo planteado en el esquema analítico. A tal fin se trabajó con casos tanto de Tierra del Fuego, como también casos de otros territorios.

Es importante destacar la vinculación de la investigación y el trabajo en el aula, los contenidos de la materia estuvieron íntimamente ligados a los contenidos de esta tesis, así como a las líneas de investigación del IDEI (Desarrollo basado en recursos naturales; desarrollo territorial y promoción industrial).

De esta forma se pretendió abordar la complejidad territorial. En cada clase se discutieron y generaron nuevas definiciones en forma colectiva, (tal como se planteó en el modelo analítico) se promovió la construcción de capacidades colectivas, haciendo uso del espacio áulico. Otro de los ejes trabajados en cada clase (en forma explícita) fue pensar en la complejidad territorial de la provincia y cómo impacta en esa complejidad el relato migrante (y en base a esto formas de construcción social).

Con el objetivo de poder entender los saberes o visiones de distintos actores, en cada análisis de caso del territorio se invitó a participar a distintos actores en las distintas discusiones, hecho que fue altamente valorado por los estudiantes: *“La participación de otros profesionales fue genial...el intercambio y enriquecimiento es destacable, el poder avistar que el resto tiene otro punto de partida u otro punto de vista. Siempre te dicen que todos piensan diferente, pero hasta no vivir la experiencia de "empatía" por el punto de vista del otro, no puedes realmente asimilarlo”* (extracto entrevista ETDF10).

Como trabajo final, cada uno de los estudiantes y, siguiendo el programa curricular de la materia, seleccionó un tema para realizar un ensayo al respecto.

Como parte de reflexión en la acción, surgen los ensayos finales, como por ejemplo, una de las estudiantes seleccionó “Cohesión social y pyme: entrever el camino al desarrollo

local”, siendo uno de los ejes la construcción de la sociedad migrante. Este trabajado será retomado y profundizado en el siguiente cuatrimestre para preparar el tema de tesina final de carrera, donde se incorporarán elementos constructivistas.

Esta materia, se acompañó con el piloto del programa de Radio “hablemos de desarrollo”, edición semanal de una hora<sup>83</sup> (8 programas entre octubre y noviembre de 2016), donde los estudiantes del curso de DT tuvieron un rol protagónico, acompañando la conducción en la selección de los temas a tratar en cada programa. En el programa de cierre participaron todos los estudiantes, presentaron sus temas del ensayo final de la materia y tomaron el compromiso de participar en 2017 activamente del programa. A continuación se transcribe una reflexión expresada por un estudiante que participó en la conducción del programa *“como primera experiencia en medios es un espacio muy interesante y lograr la participación de los distintos actores de la Universidad (...) poder tener más práctica y compartirla, poder ver las problemáticas territoriales y expresarlas en la mesa, tratar de comunicar en un lenguaje claro y coloquial lo que trabajamos en clase y poder incorporar la voz de los invitados”* (extracto entrevista ETDF11).

En esta misma línea, pensando en la acción, en un equipo interdisciplinar (con docentes de tres institutos de la Universidad) se trabajó en otra área curricular: “Seminario de Problemática Fueguina” el cual es un espacio transversal a los institutos que dictan carreras de grado (Instituto de Ciencias Polares, Ambiente y Recursos Naturales, Instituto de Desarrollo Económico e Innovación, e Instituto de Cultura Sociedad y Estado). El propósito de la asignatura es promover la reflexión sobre problemáticas complejas desde distintos campos de

---

<sup>83</sup> Luego del piloto, para el año 2017 se incluye en la grilla definitiva el programa “Hablemos de Desarrollo”

conocimiento, fomentando una mirada crítica y facilitando la integración de equipos de estudiantes de diversas carreras de grado. En este espacio se procura ofrecer ámbito de producción teórica y empírica desde una perspectiva exploratoria y en articulación con prácticas de investigación e intervención impulsadas desde la Universidad, teniendo como eje principal el trabajo entre disciplinas y aplicando conocimientos adquiridos. El Seminario se presenta como un espacio de aprendizaje, de producción de conocimiento y de gestión de grupos.

A diferencias de otros cuatrimestres, el segundo cuatrimestre de 2016 contó con la oferta que tuvo como objeto de estudio realizar un acercamiento a una problemática específica de la ciudad de Tolhuin, “vulnerabilidades y desafíos de la estructura socio productiva actual”, la cual está ubicada el centro de la Isla de Tierra del Fuego, la distancia que la separa de la capital de la provincia es de 98 km hacia el sur, y 105 km al norte la separan de Río Grande, con una población de aproximadamente 4000 habitantes (según información censo 2010).

Se pretendía entonces, como parte de la acción, que los estudiantes realizaran una caracterización del tejido productivo de Tolhuin a partir de información cuantitativa y cualitativa a relevar con el fin de identificar problemáticas que lo afectaran. La investigación fue realizada en grupos de trabajo (se generaron los grupos distribuyendo a los estudiantes de distintas carreras para generar los primeros pasos en el trabajo interdisciplinar). Se trabajó en dos clases con el significado de interdisciplinar y lo que esto podía significar para los estudiantes, desde su formación y con la perspectiva de la vida profesional en vistas a la futura graduación.

Como eje de este seminario, la interdisciplinaridad no solo se aplicó a los equipos de trabajo de los estudiantes, sino en el grupo de docentes responsables del seguimiento, donde

contó con dos economistas, una filósofa, una antropóloga, una geógrafa, dos licenciadas en comercio exterior y una bióloga. Cada uno de los docentes fue responsable de seguir y acompañar a un grupo de estudiantes en el proceso. Cada uno de los docentes investigadores que conformaron el equipo tiene vinculación con la ciudad de Tolhuin desde sus líneas de investigación. De modo que pudieron realizar aportes en el aula desde sus saberes en la investigación.

En el transcurso del seminario se fue realizando un diseño de investigación guiado por los docentes. Participaron 35 estudiantes de Ushuaia y 12 de Rio Grande, cada etapa del desarrollo de la materia se la denominó fase, cada una de ellas buscando acompañar a los estudiantes en la generación de preguntas vinculadas a la problematización del territorio.

La evaluación final de la materia, tanto de los estudiantes como de los docentes fue positiva, aunque es importante destacar que el proceso y desarrollo del seminario no estuvo exento de dificultades, principalmente por las dudas que se generaba en los estudiantes por trabajar con un esquema distinto, por tener que interactuar con los informantes y con los actores del territorio fueron motivos que generaron incertidumbre.

Uno de los aspectos o preguntas que surgieron en clase, formulada por algunos grupos “¿qué podemos aportar nosotros a este proceso? ¿Cómo quieren que nosotros podamos hacer un aporte a una problemática tan compleja?” este tipo de planteos, por un lado, reforzaba los desafíos del equipo docente y, por otro lado, volvía a poner en discusión la importancia de tener espacios curriculares que permitieran a los estudiantes problematizar y tener distintas perspectivas del tema.

El ejercicio interdisciplinar fue un aprendizaje tanto para los estudiantes como para el equipo docente, aprender a entender las distintas miradas de un mismo problema, entender la importancia del diálogo para alcanzar acuerdos.

El ejercicio del aula como experimento permite reflexionar sobre la importancia de los estudiantes como actores territoriales (y como instrumentos de facilitación), el potencial de la Universidad como facilitadora del proceso de DT desde el aula permite potenciar el papel de facilitadora en sus otros roles. Desde la formación más temprana se pueden incorporar y formar con una visión territorial, trabajando desde la formación disciplinar la visión territorial y realizando ejercicios interdisciplinarios desde el comienzo de la formación universitaria, teniendo en cuenta que hoy es estudiante o actor en formación y que en el futuro es el actor territorial en empresa o parte de la gestión pública.

#### **4. Conclusiones del capítulo**

Este capítulo ha recogido los resultados de la parte empírica de esta tesis desarrollada en el contexto de la UNTDF utilizando una aproximación de Investigación Acción, es decir, generando los datos y el aprendizaje a través del diálogo con los actores (gestores, docentes, investigadores y estudiantes de la UNTDF).

El trabajo con los docentes investigadores fue uno de los desafíos más grande de este trabajo, entendiendo que una de las posibles respuestas a los talleres fuese que no estaban dadas las condiciones para trabajar con otras dinámicas. Afortunadamente no solo fue aceptado el proceso y validado en forma colectiva, sino que se tomó la decisión de seguir con el trabajo y la formación del equipo más allá de esta tesis.

El trabajo y la discusión grupal permitieron pensar a la Universidad como generadora de capacidades endógenas desde la formación de grado, entendiendo al estudiante como actor territorial en el presente, viendo la oportunidad de generar la visión compartida y destacar la importancia del territorio desde el aula.

En las dos materias que permitieron transformar el aula en ágoras o espacios de diálogo entre investigadora y actores/estudiantes, el desafío fue encontrar formas novedosas para motivar a los estudiantes para que no solo sean receptores de información, sino actores, que la clase funcione como un espacio de reflexión, donde se pueda dar el debate y, en este sentido, el rol del docente no es el de quien posee un saber superior sino el de un facilitador, que presenta distinta información y se pretende desarrollar el espíritu crítico de los participantes.

Desde el ejercicio de la facilitación en Tierra del Fuego en el aula, el trabajo de dos materias en ensayos pilotos permiten reflexionar que desde el aula también se pueden realizar cambios, introducir cambios en el planteo de las materias, así como en la reflexión con los estudiantes y generar intersubjetividad entre los participantes del aula. Estas razones permiten empoderarlos para que desde su formación logren pensar los problemas desde distintas perspectivas.

Este tipo de trabajo o dinámica en el aula, requiere también reflexiones de los docentes respecto a los tiempos de procesamiento y dinámica de cada grupo, no se puede pretender la misma respuesta o el mismo tiempo de maduración de todos los participantes porque el reto de buscar estrategias para cada uno tiene su tiempo de maduración.

El ejercicio de la interdisciplinariedad estuvo presente tanto en el taller como en el aula, y lo que se ha denominado visión compartida fue una de las claves para superar la barrera disciplinar y encontrar elementos comunes que permitan generar léxicos compartidos.

El trabajo en este tipo de dinámicas en el aula puede entenderse como los primeros pasos hacia la cohesión social, así como el trabajo participativo entre los docentes (que en general trabajan en forma aislada o en equipos que no interactúan) genera innovación social.



## X. Conclusiones y Reflexiones finales

Este capítulo de cierre tiene como objetivo sintetizar y destacar los resultados y reflexiones realizadas en esta tesis, así como realizar las reflexiones de cierre.

Se considera importante recordar la idea que guió esta tesis: si bien existen en torno a la Universidad distintos roles (investigación, formación y extensión / o tercera misión las preguntas fueron realizadas en torno al rol territorial de la Universidad. Han sido las siguientes:

a) ¿Cuáles son las características atribuidas al rol de la Universidad, en tanto actor territorial, que facilitan la apropiación del proceso de desarrollo por parte del territorio?

b) ¿Cuáles son las características de Orkestra y UTN-Rafaela que facilitan al territorio la apropiación de su proceso de desarrollo?

c) ¿Cómo puede la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (como representante del sistema científico tecnológico) llevar adelante la facilitación del proceso de desarrollo territorial para que el territorio se apropie del mismo?

Teniendo en cuenta las preguntas formuladas, las reflexiones realizadas pueden agruparse en torno a los siguientes ejes:

a) *El reto de la objetividad y la neutralidad:* partiendo del capítulo metodológico, fue necesario dar la discusión entre objetividad y neutralidad del investigador, entendiendo la importancia de ser transparente en el proceso a lo largo de todo el trabajo. A este respecto, se pretendió dejar de lado la neutralidad para asumir la reflexividad, lo que conllevó entender el propio cambio para poder comprender el cambio en otros. Es decir, aprender a posicionarse en otro lugar de saber, romper la dicotomía de saber vs

no saber, para entender que cada actor, cada participante en un proceso, tiene distintos saberes.

- b) *La centralidad del diálogo en el proceso de tesis:* el desarrollo de esta tesis se ha construido en base a procesos de diálogo en distintas formas y vínculos. En cada etapa se ha valorado el diálogo como herramienta transformadora. A lo largo del trabajo no se ha pretendido buscar generalizaciones, sino plantear problemas generales y estudiarlos en casos particulares, reflexionar sobre éstos y extraer aprendizajes.
- c) *El Desarrollo Territorial y sus conceptualizaciones:* en los capítulos teóricos se ha trabajado en el contraste del concepto de DT en Argentina que nace desde algunos teóricos en América Latina, así como la aproximación desde los SRI, perspectiva europea. En estos capítulos se han extraído elementos para conceptualizar la Universidad en el Territorio.

Así, se ha trabajado sobre la definición de DT, donde se ha considerado el carácter normativo, lo que implica juicios de valor, y hace necesario explicitar lo que cada comunidad considera válido, para lo que se requieren determinados mecanismos. En esta tesis se ha mostrado, asimismo, que la Investigación Acción a través de la participación y el diálogo puede ser una forma para alcanzar esa discusión. Además, para pensar el DT es necesario conocer el Territorio: el territorio es el espacio contenedor, y esto implica conocerlo topográficamente, sus actores e instituciones, capacidades y limitaciones. Para ello se hace necesario un trabajo interdisciplinar, ya que desde una sola disciplina no se puede construir ese conocimiento.

Se entiende que si bien existen distintos modelos y discusiones en torno a la Universidad queda un vacío en torno a la conceptualización de la misma pensada a las problemáticas del territorio. En este contexto, el vínculo industria Universidad cobra

relevancia, pero existe el riesgo de no entender la no linealidad en los vínculos existentes, así como de dejar de lado otros actores relevantes como el gobierno o las instituciones del territorio. Por otro lado, estos modelos dejan de lado la particularidad y problemática de cada territorio, donde las soluciones parecen ser generales para cualquier problema.

Como se ha mostrado en dichos capítulos se han extraído elementos, pero fue necesario la combinación de los elementos de los cuerpos teóricos, así como de los casos para ensayar una respuesta a las preguntas planteadas.

- d) *Universidad y Territorio desde los casos*: para profundizar el entendimiento de la Universidad como facilitadora, se pasó al análisis de los casos, cuya selección, se realizó pensando por un lado en la investigación (Orkestra) y por otro, en la formación (Rafaela). Si bien los contextos teóricos de ambos casos son distintos, existe un vínculo desde la práctica, puesto que se comparten proyectos que logran superar la barrera geográfica. De los casos, se pudo reflexionar e incorporar elementos adicionales al análisis, uno de ellos es la importancia de las decisiones personales de las personas que forman parte del proceso (tanto investigadores docentes como personal de soporte). Este elemento invita a pensar también la política de convocatorias de las instituciones, es decir, cómo se explicitan las necesidades y la intención de realizar otro tipo de investigación en la búsqueda de equipos. De la misma forma se destaca la importancia de ampliar las dimensiones del DT no solamente desde lo enunciativo, sino también en las acciones y en la formación. Ambos casos, si bien en distintos momentos fundacionales, muestran la importancia del vínculo entre la investigación y formación y el rol del facilitador, tanto en el aula como en proyectos de investigación. Para el entendimiento de la problemática territorial el trabajo de casos del territorio como

herramienta de formación en el Aula se muestra relevante, dando protagonismo a los estudiantes en el análisis de los mismos.

- e) *Investigación Acción como herramienta transformadora:* tanto como estrategia de investigación como de formación, la Investigación Acción se convierte en una herramienta indispensable para el ejercicio constante de vinculación de la teoría y de la práctica. La práctica se entiende en este contexto como reflexión de la situación áulica, como reflexión de ejercicios en el territorio, como la propia experiencia de los participantes del proceso.
- f) *El rol de la Universidad en la generación de capacidades:* se ha discutido la necesidad de generación de capacidades en el territorio, y el rol protagónico de la Universidad en esta labor. Se requiere un trabajo con los actores para entender esas capacidades y la formación de grado y de posgrado cobran relevancia para esa generación de capacidades. Desde los primeros años de las carreras se pueden ir formando estas capacidades, para lo cual es importante entender las áreas de vacancias y, nuevamente, el vínculo entre la investigación (viendo el territorio) y la formación para completar el proceso. Aquí es importante destacar que a través de la investigación se puede dar voz a los actores, haciéndolos parte del proceso, y en el aula escuchar esas voces a través de los estudiantes.
- g) *Centralidad de la vinculación entre investigación y docencia:* se sostiene en este trabajo la importancia de entender la investigación y formación para transformar la realidad, así como la necesidad de repensar los mecanismos de difusión. Los congresos son una buena forma de difundir y transferir conocimiento en la comunidad académica, pero es necesario pensar los mecanismos para la interacción con otros actores como organizaciones empresariales y/o gobierno.

Así, se entiende que, para poder ayudar al territorio a apropiarse de su propio proceso, la Universidad debe reconocerse como parte del problema. Es una forma particular de ver el territorio, no sólo como objeto externo, sino como parte del problema tanto desde la investigación como la formación.

- h) *Autonomía y libertad de cátedra*: la autonomía universitaria se ejerce desde la participación, pero también desde la discusión de la propia Universidad que se piensa a sí misma, y realiza un ejercicio de autorreflexión. Para el caso de Argentina y en particular la UNTDF, donde las Universidades nacionales son democráticas, autónomas y con libertad de cátedra estos son los elementos que permiten y garantizan el ejercicio autorreflexivo, buscando los espacios para superar la tensión que se ha planteado entre la formación reglada con otros métodos y la libertad de cátedra.

Tanto la agenda de investigación como la libertad de cátedra juegan un rol clave en la definición de la Universidad en el territorio. En esta construcción es importante evitar la lógica de mercado en el análisis de la Universidad. No puede esta lógica definir las agendas de investigación, ni la presencia en el territorio, así como tampoco puede limitarse la financiación al vínculo industria Universidad. También se ha destacado el rol del gobierno en el vínculo con la Universidad, no sólo desde la perspectiva de la financiación sino como usuario de la innovación.

La definición del rol de la Universidad no puede guiarse solo por indicadores, aun reconociendo la importancia de indicadores como cantidad de publicaciones o graduados por carrera, es importante destacar que los procesos sociales y las generaciones de capacidades en el territorio son procesos de largo plazo, que se inician en un momento y cuyos resultados no se pueden observar hasta varios años después. Además, los beneficios de la educación universitaria no sólo alcanzan a la persona que

se forma, sino que se extiende en forma colectiva, y por tanto se deben pensar en términos de sociedad.

- i) *El dialogo como herramienta transformadora:* el trabajo en Tierra del Fuego, ha permitido dar la discusión de los elementos presentados en el marco analítico. Dicha discusión en un pequeño equipo de la Universidad, permitió plantear una agenda de trabajo para el 2017, repensando el rol del estudiante como actor protagonista. Es decir, ya no se piensa al estudiante como actor del mañana, no se espera a la culminación de los estudios universitarios para considerarlo actor territorial, sino que hay que ver la oportunidad de tener al estudiante hoy en el aula, y considerarlo, en cada momento de su formación, como actor territorial, definición que invita a repensar todos los contenidos curriculares, así como los proyectos de investigación.
- j) *El espacio áulico como inicio del proceso de facilitación:* se han modificado prácticas no solo desde la investigación sino también desde la concepción del espacio áulico. Entender al estudiante como actor implica generar otras dinámicas, cambiar las clases magistrales donde el docente conoce y el estudiante aprende, a una clase dialógica, donde el docente conoce y presenta saberes, y los estudiantes discuten y reflexionan poniendo en valor la voz del actor estudiante. Este espacio de discusión no cambia las responsabilidades del docente o estudiante respecto a su rol, sino que lo que aquí se plantea es otro vinculo, que se permite gracias al dialogo.
- k) *Perspectiva en la UNTDF:* En esta tesis se detectó la importancia de trabajar en la construcción o identificación de identidad local en Tierra del Fuego problemática a abordar en el corto y mediano plazo. Por otro lado, se propone la ampliación de la discusión y la invitación a formar parte del proceso de cambio a más equipos del IDEI y a los otros institutos de la Universidad. De la misma forma, se proyecta sostener y profundizar la discusión con el equipo docente investigador que ya se inició.

Como pasos posteriores a esta tesis, se plantea la necesidad de trabajar en forma colectiva en la propia comunidad académica y en redes (nacionales e internacionales) para encontrar otros criterios de evaluación que permitan incluir el trabajo con actores territoriales. Tanto para UNTDF como para otras instituciones que pretendan implementar o fomentar investigación participativa o con modelos no tradicionales, esta tesis ha mostrado la importancia del trabajo con indicadores o métodos de evaluación a investigadores que supere exclusivamente el resultado por publicaciones.



## Bibliografía

- Aghón G., Albuquerque F., Cortés, P. (2001). Desarrollo Económico Local y Descentralización en América Latina. Un análisis comparativo”. Santiago de Chile: CEPAL – GTZ .
- Agrawal, Ajay K (2001). University-to-industry knowledge transfer: literature review and unanswered questions. *International Journal of management reviews* 3.4- 285-302.
- Alba, M. (2004). El método ALCESTE y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la Ciudad de México. *Papers on Social Representations*, 13, 1–20. Recuperado desde [http://www.psych.lse.ac.uk/Psr/PSR2004/13\\_01Alb.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/Psr/PSR2004/13_01Alb.pdf)
- Alburquerque Llorens, F. (1994). La necesidad de una estrategia de desarrollo alternativo al neoliberalismo. *América Latina Hoy: Revista de Ciencias Sociales*, 7, 31–38.
- Alburquerque Llorens, F. (2008). Innovación, transferencia de conocimientos y desarrollo económico territorial: una política pendiente. *Arbor*, 184(732), 687-700.
- Alburquerque, F., Costamagna, P., y Ferraro, C. (2008). Desarrollo económico local, descentralización y democracia. UNSAM EDITA, de Universidad Nacional de General San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Alburquerque, F., Dini, M., y Pérez, R. (2008). Guía de aprendizaje sobre integración productiva y desarrollo económico territorial. Instituto de Desarrollo Regional, Universidad de Sevilla.
- Alburquerque, Francisco (2004a). Desarrollo Económico local y descentralización. *Revista de CEPAL N°82*, Santiago de Chile. Recuperado desde <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/14590/lcg2220e-p.pdf>

Albuquerque, Francisco (2004b). El enfoque del desarrollo económico local. Organización Internacional del Trabajo.

Alfaro, M. B., y Costamagna, P. (2015). El pensamiento de Francisco Albuquerque en torno al enfoque del Desarrollo Territorial. (ConectaDel, Vol. 1).  
<http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Amin, A (1998). “Una perspectiva institucionalista sobre el desarrollo económico regional”  
Ekonomiaz: Revista vasca de economía N°41, ISSN 0213-3865

Anderson, G. And Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.) In I. Sverdlick (Ed.) La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc.

Aranguren, M. J., Azpiazu, A., Larrea, M., Murciego, A., y Wilson, J. (2011). Identificación de clústeres: un proceso de investigación-acción. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Aranguren, M. J., Franco, S., Horta, R., y Silveira, L. (2016). Retos y Aprendizajes de Institutos de Investigación Transformadora. Journal of Technology Management y Innovation, 11(1), 69–79.

Arocena, J. (2001). “ Una investigación de procesos de desarrollo local.” In El desarrollo local: un desafío contemporáneo (pp. 201–229). USAM EDITA

Arocena, J. (2013). El desarrollo local, una aproximación conceptual. Revista + E, 1(3), 6-13.  
[www.dx.doi.org/10.14409/extension.v1i3.466](http://www.dx.doi.org/10.14409/extension.v1i3.466)

Arocena, José (1997). Globalización, integración y desarrollo local. Revista Persona y Sociedad, 1997, vol. 11, no 1. Montevideo: Ediciones Santillana  
306

- Arocena, R., & Sutz, J. (2015). La Universidad en las políticas de conocimiento para el desarrollo inclusivo. *Cuestiones de Sociología*, 12. Recuperado <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn12a02>
- Arocena, R., y Sutz, J. (2000). La Universidad latinoamericana del futuro. *Tendencias-Escenarios-Alternativas*. México: Editorial UDUAL. [http://doi.org/FUT\\_PUCP](http://doi.org/FUT_PUCP)
- Asheim, B (2007). “Sistemas regionales de innovación y bases de conocimiento diferenciadas: un marco teórico analítico”. En Buesa, M; Heijs, J (comps) *Sistemas regionales de innovación: Nuevas formas de análisis y medición*. (pp. 65-87). Madrid Fundación de las cajas de Ahorro.
- Asheim, B. T., Boschma, R., y Cooke, P. N. (2011). Constructing regional advantage: platform policies based on related variety and differentiated knowledge bases, 06, 1–12. <http://doi.org/10.1080/00343404.2010.543126>
- Asheim, B. T., Smith, H. L., y Oughton, C. (2011). Regional innovation systems: theory, empirics and policy. *Regional Studies*, 45(7), 875-891.
- Asheim, B. T., y Coenen, L. (2005). Contextualising Regional Innovation Systems in a Globalising Learning Economy: On Knowledge Bases and Institutional Frameworks. *The Journal of Technology Transfer*, 31(1), 163–173. <http://doi.org/10.1007/s10961-005-5028-0>
- Asheim, B. T., y Isaksen, A. (2002). Regional innovation systems: the integration of local ‘sticky’ and global ‘ubiquitous’ knowledge. *The Journal of Technology Transfer*, 27(1), 77-86.
- Asheim, B., Coenen, L., y Vang, J. (2007). Face-to-face, buzz, and knowledge bases: Sociospatial implications for learning, innovation, and innovation policy. *Environment and Planning C: Government and Policy*. <http://doi.org/10.1068/c0648>

- Balconi, M., y Laboranti, A. (2006). University–industry interactions in applied research: The case of microelectronics. *Research Policy*, 35(10), 1616-1630.
- Barba, C. (2011). Revisión teórica del concepto de cohesión social: hacia una perspectiva normativa para América Latina. C. Barba & N. Cohen (coords.), *Perspectivas críticas sobre la cohesión social*, 67-86.
- Becattini, G. (2002). Del distrito industrial marshalliano a la « teoría del distrito » contemporánea . Una breve reconstrucción crítica El distrito industrial marshalliano. *Investigaciones Regionales*, 9–32. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2124386>
- Becattini, G. (2002b). *Industrial Sectors and Industrial Districts : Tools for. Scrap*, 10(4). <http://doi.org/10.1080/0965431022013019>
- Becattini, G. (2004). *Industrial Districts. A new approach to industrial change*. Edward Elgar Publishing Limited.
- Beinum, H. van, C. Flacheux, and R. Vlist. (1996) Reflections on the Epigenetic Significance of Action Research." En *Beyond Theory. Changing Organizations through Participation*. Toulmin, S., Toulmin, S. E., y Gustavsen, B. (Eds.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 179-201.
- Freitas, IMB (2008): Analysing knowledge transfer channels between universities and industry: To what degree do sectors also matter?. *Research Policy* 989 Pages: 1837-1853
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Penguin Group, 249. <http://doi.org/10.2307/323448>

- Bianchi, P., y Labory, S. (2011). Industrial policy after the crisis: the case of the Emilia-Romagna region in Italy. *Policy Studies*, 32(4), 429–445.  
<http://doi.org/10.1080/01442872.2011.571858>
- Biddle, K. G., y Locke, K. (2007). *Composing Qualitative research*. SAGE publications.
- Bisang, R. (1995). Libre mercado, intervenciones estatales e instituciones de ciencia y técnica en la Argentina: apuntes para una discusión. *Redes. Revista de Estudios Sociales de La Ciencia. Universidad Nacional de Quilmes*, 2(3), 13–58. Recuperado desde  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90711280001>
- Blaikie, N. (2010). *Designing social research. The logic of anticipation*. Second edition. EPolity.
- Blasco Estellés, J. L. (1986). Los límites del empirismo. A propósito de kant y rusell, *Agora: Papeles de filosofía* 7(1), 41–53.
- Boisier, S (1997). “El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial”. Serie Ensayos, Documento 97/37. Santiago de Chile: ILPES, Dirección de políticas y planificación regionales.
- Boisier, S (2001) “Desarrollo (local). De qué estamos hablando?”, en Madoery, O. y Vázquez Barquero, A. (eds.), *Transformaciones Globales, Instituciones y Políticas de Desarrollo Local*, Rosario, Editorial Homo Sapiens.
- Boisier, Sergio (1993) “Las transformaciones en el pensamiento regionalista latinoamericano. Escenas, discusiones, actores”, Documento 93-07, Santiago de Chile, ILPES
- Boscherini, F., López, M., y Yoguel, G. (1998). Sistemas locales de innovación y el desarrollo de la capacidad innovativa de las firmas: un instrumento de captación aplicado al caso de Rafaela,

Globalização e Inovação Localizada: Experiências de Sistemas Locais no Âmbito do  
Mercosul e Proposições de Políticas de CyT

- Bosier, S (2005) “¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización?” Revista Cepal. 47-62.  
Revista CEPAL N° 86
- Boucher, G., Conway, C., y Van Der Meer, E. (2003). Tiers of engagement by universities in their region's development. *Regional studies*, 37(9), 887-897.
- Bruneel, J., D’Este, P., & Salter, A. (2010). Investigating the factors that diminish the barriers to university-industry collaboration. *Research Policy*, 39(7), 858–868.  
<http://doi.org/10.1016/j.respol.2010.03.006>
- Burgess, J. (2006). Participatory action research: First-person perspectives of a graduate student. *Action Research*, 4(4), 419–437. <http://doi.org/10.1177/1476750306070104>
- Camejo, A (2006). “La epistemología constructivista en el contexto de la post- modernidad”. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, Norteamérica*, 14, ene. 2006. Disponible en:  
<<http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0606220097A>>. Fecha de acceso:  
28 dic. 2014.
- Capó-vicedo, J., Expósito-langa, M., & Molina-morales, F. X. (2011). La Universidad en los distritos industriales ante el cambio en el contexto competitivo . *Análisis del distrito industrial textil valenciano \**. *Investigaciones Regionales*, 19, 137–146.
- CEPAL (2009). *Economía y territorio en América Latina y el Caribe: desigualdades y políticas*, Libros de la CEPAL, N° 99 (LC/G.2385-P), Santiago de Chile.

- CEPAL. (2007). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Recuperado desde <http://www.cepal.org/es/publicaciones/2812-cohesion-social-inclusion-y-sentido-de-pertenencia-en-america-latina-y-el-caribe>
- Chalmers, A. F.(2000) Sedeño, E. P., & Villate, J. A. P.(traductores). ¿ Qué es esa cosa llamada ciencia?. Siglo XXI de España.
- Chandler, D., & Torbert, B. (2003). Transforming Inquiry and Action: Interweaving 27 Flavors of Action Research. *Action Research*, 1(2), 133–152. <http://doi.org/10.1177/14767503030012002>
- Coghlan, D., y Brannick, T. (2010). *Doing action research in your own organization*. Sage.
- Coghlan, D., y Brydon-miller, M. (Eds.). (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. SAGE publications
- Cohendet, P., & Meyer-Krahmer, F. (2001). The Theoretical and Policy Implications of Knowledge Codification. *Research Policy*, 30(9), 1563–1591.
- Comisión Europea (2011) “Connecting Universities to Regional Growth: A practical Guide” Smart Specialisation Platform. Recuperado desde [http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/presenta/universities2011/universities2011_en.pdf) consultado Noviembre 2014.
- Cooke, P (2004) “The role of research in regional innovation systems: new models meeting knowledge economy demands” *INTERNATIONAL JOURNAL OF TECHNOLOGY MANAGEMENT*. ISI, pages 507-533, citations: 52
- Cooke, P y Urganga, M (1998) “Dimensiones de un sistema de Innovación regional; Organizaciones e Instituciones” *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, ISSN 0213-3865

- Coraggio, J. L. (2002). Educación y desarrollo local. Seminario Internacional “La Educación Superior Y Las Nuevas Tendencias”, Organizado Por El Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), UNESCO Y El CIESPAL, En Quito, 23-24 de Julio 2002, 23–24.
- Coraggio, J. L. (2002a). Universidad y desarrollo local. Ponencia presentada en el Seminario Internacional .La educación superior y las nuevas tendencias , organizado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), UNESCO y el CIESPAL, en Quito, 23-24 de julio 2002.
- Coraggio, J. L. (2002b). Construir Universidad en la adversidad. Desafíos de la Educación Superior en América Latina 21. Nuevas políticas de la educación superior, 21.
- Coraggio, J. L. (2003). La crisis y las Universidades públicas en Argentina. M. Mollis (comp.)“Las Universidades en América Latina:¿ reformadas o alteradas?. Chicago
- Coraggio, J. L., Vispo, A., y Bisang, R. (2001). Contribución al estudio del sistema universitario argentino. Miño y Davila Editores.
- Costamagna, P. (2015). Política y formación en el desarrollo territorial. (E. Orkestra, Ed.).  
Recuperado desde:  
<http://www.orkestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/politica-formacion-desarrollo-territorial.pdf>
- Costamagna, P (2011). “Territorios, agentes y redes innovadoras; de los servicios empresariales a las redes para la innovación del territorio. La experiencia de Rafaela Argentina” en Territorios innovadores y competitivos. Orkestra. País Vasco, España Pág. 511
- Costamagna, P. (2007). Políticas e instituciones para el desarrollo económico territorial. El caso de Argentina. CEPAL.

- Costamagna P, Spinelli E (2013). “Facilitadores del proceso de desarrollo territorial” Conecta Del.  
Recuperado desde <http://www.conectadel.org/wp-content/uploads/downloads/2014/01/Documento-Formadores-Facilitadores-FINAL-08-11.pdf>
- Costamagna P. y Garrappa M. (2010). La experiencia de desarrollo local de Rafaela, Argentina.  
ConectaDel
- Costamagna, P; Pérez, R y Spinelli, E (2013) “Elementos de un Enfoque Pedagógico para el Desarrollo Territorial”. Programa ConectaDEL. Recuperado desde::  
<http://www.conectadel.org/biblioteca-2/?did=265>
- Cowan, R y Zinovyeva, N (2013) “University effects on regional innovation” Research Policy 42,  
Pages 788-800
- Cowan, R y Foray, D (2000): "The explicit economics of knowledge codification and tacitness." Industrial and corporate change 9.2 211-253.
- Cros, F., y Vaniscotte, F. (2012). Análisis de proyectos lasalianos en 25 distritos del instituto.  
Revista Digital de Investigación Lasaliana, (4), 64–95.
- Cummings, A. R. (2010) “Networking and Interactive Learning Capabilities as keys to innovative Performance in Rural Economic Initiatives in El Salvador” Globelics 2010 8 th International Conference.
- De Zubiría, S. (2007). Universidad, crisis y nación en América Latina. Revista de Estudios Sociales, 26, 148–157.
- Delgado, D. G., y Casalis, A. (2013). Modelo de desarrollo y Universidad en Argentina. Análisis crítico y contribución de la extensión universitaria al desarrollo local y regional. + E, 1(3), 24-31.

- Denzin, Norman K., and Yvonna S. Lincoln (eds.) (2013). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Los Angeles: Sage.
- Di Meglio, F. (2016). Tendencias recientes de las políticas de vinculación científico-tecnológicas dirigidas a las Universidades argentinas. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 6(11), 65-92.
- Doloreux, D. (2002). What we should know about regional systems of innovation. *Technology in society*, 24(3), 243-263.
- Doloreux, D., y Parto, S. (2005). Regional innovation systems: Current discourse and unresolved issues. *Technology in society*, 27(2), 133-153.
- Domecq, R (2010) “Pertinencia y límites de la relación Universidad-empresa” Textos institucionales. Profesores extraordinarios, Editorial Sarmiento.
- Domecq R. (2006): “Desarrollo económico local, descentralización y democracia en Olavarría, Esquel y San Justo, 2002-2006”. Oficina BID, Buenos Aires, Argentina Temas relevantes del Programa BID-FOMIN ejecutado 135
- Domecq, R. N. (1996). *Las nuevas Universidades a fines del Siglo XX* . Seminario Internacional Organizado en UNGS
- Edquist, C. (2011). Design of innovation policy through diagnostic analysis: Identification of systemic problems (or failures). *Industrial and Corporate Change*, 20(6), 1725–1753.  
<http://doi.org/10.1093/icc/dtr060>
- Eikeland, O. (2006). «Validity in Action Research: Validity of Action Research». En K. Aagard Nielsen y L. Svensson (eds.), *Beyond Practice and Theory*. Maastricht: Shaker Verlag, 193-240

- Eikeland, O. (2012). Action research and organisational learning: a Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research*, 20(2), 267–290. doi:10.1080/09650792.2012.676303
- Eikeland, O. (2012b). Action research: applied research, intervention research, collaborative research, practitioner research, or praxis research?. *International Journal of action research* 881) 2012. 9-44
- Emiliozzi, S., Vasen, F., & Palumbo, . M. (2011). Desafíos para la vinculación entre la Universidad pública y demandas de actores sociales y gubernamentales. 20(2), 329–341 *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*.
- Emiliozzi, S., Vasen, F., Palumbo, M., Cabañuz, S., Liguori, M., y Rulli, M. (2007). La autonomía en tensión: la investigación universitaria frente a la emergencia de la sociedad del conocimiento. Recuperado desde <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82858?locale-attribute=es> consultado el 9/6/2015
- Escalante Gómez, E. (2009). Perspectivas en el análisis cualitativo. *Theoria*, 18(2), 55–67.
- Estabrooks CA, Norton P, Birdsell JM, Newton MS, Adewale AJ, Thornley R (2008) Knowledge translation and research careers: Mode I and Mode II activity among health researchers. *Res Policy* 37:1066–1078
- Estensoro, M. (2015). How Can Social Innovation be Facilitated? Experiences from an Action Research Process in a Local Network. *Systemic Practice and Action Research*, 28(6), 527–545. <http://doi.org/10.1007/s11213-015-9347-2>
- Estensoro, M. (2012). Local Networks and Socially Innovative Territories The case of the Basque Region and Goierri County. *Univerisdad del Pais Vasco*.

- Estensoro, M., y Larrea, M. (2015). Hacia un nuevo modelo de desarrollo territorial: el reto de reaprender formas de trabajo. *Papeles Del Pacto Industria*, 2. Recuperado desde <http://www.pacteindustrial.org/>
- Etzkowitz, H. (2013). *Triple Helix of University-Industry-Government Relations : Implications for Policy and Evaluation*. pp. 1844-1851). Springer New York.
- Etzkowitz, H., y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), 109–123. [http://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](http://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)
- Etzkowitz, H., y Leydesdorff, L. (1999). The Future Location of Research and Technology Transfer. *The Journal of Technology Transfer*, 24(2), 111–123. <http://doi.org/10.1023/a:1007807302841>
- Ferraro, C., y Costamagna, P. (2000). Entorno institucional y desarrollo productivo local. La importancia del ambiente y las instituciones para el desarrollo empresarial. El caso de Rafaela. Publicaciones Cepal.
- Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona, Paidós
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research (Vol. 53)*. SAGE publications. ISBN 9788578110796
- Franco, R (2013). “La invención del ILPES”. Publicaciones CEPAL. Santiago de Chile.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI ediciones.
- Fromhold-eisebith, M., y Werker, C. (2013). Universities' functions in knowledge transfer: A geographical perspective. *The Annals of Regional Science*, 51(3), 621-643. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s00168-013-0559-z>

- Furtado, C (1983). “Breve introducción al desarrollo. Un enfoque interdisciplinario”. Fondo de cultura económico México.
- Furtado, C (1969). “La economía Latinoamérica desde la conquista ibérica hasta la revolución cubana” Editorial Universitaria SA. Y Siglo Veintiuno Editoriales. México
- Furtado, C (1968). “teoría y política del desarrollo económico” Siglo XXI Editores. México.
- Garmendia, J. M. B., y Castellanos, A. R. (2007). La Evolución De La Misión De La Universidad. Revista de Dirección Y Administración de Empresas, 25–56.  
[https://addi.ehu.es/bitstream/10810/9908/1/Revista14\\_02.pdf](https://addi.ehu.es/bitstream/10810/9908/1/Revista14_02.pdf)
- Garofoli, G. (2009). Las experiencias de desarrollo económico local en Europa: las enseñanzas para América Latina. San José, Costa Rica: URB-AL III. Mayo, 4-7.
- Garofoli, G., y Musyck, B. (2003). Innovation policies for SMEs: an overview of policy instrument. En Asheim, B. T y Nauwelaers, A. (Ed). Regional Innovation Policy for Small+ Medium Enterprises. Edward Elgar Publishing
- Gatto, F. (2007). Crecimiento económico y desigualdades territoriales en Argentina. En: Crisis, recuperación y nuevos dilemas. La economía argentina, 2002-2007-LC/W. 165-2007-p. 307-356
- Gatto, F. (2003). “Las estrategias productivas regionales. Debilidades del actual tejido empresarial, sistema tecnológico, financiero y comercial de apoyo” resultado del proyecto: Préstamo BID 925/OC-AR. Pre II. Coordinación del Estudio: Oficina de la CEPAL-ONU en Bs As, a solicitud de la Secretaría de Política Económica, Ministerio de Economía de la Nación.
- Gatto, F. (1999). Desafíos competitivos del Mercosur a las pequeñas y medianas empresas industriales. Revista de la CEPAL, 68, 61.

- Gatto, F. (1989). Cambio tecnológico neofordista y reorganización productiva. Primeras reflexiones sobre sus implicaciones territoriales. *Revista EURE-Revista de Estudios Urbano Regionales*, 16(47).
- Gatto, F; Romano, S (2010) "Evolución Económica reciente de Tierra del Fuego". Documentos internos conformación UNTDF.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The Dynamics of science and Reserch in contemporary Societies.* SAGE publications.
- Girardo, C., Martínez, P., Salgado, L. & Costamagna, P. (2016). Desarrollo de capacidades individuales y colectivas en estudios de posgrado y su incidencia en los territorios. *Territorios*, 34, 215-236. Doi: [dx.doi.org/10.12804/territ34.2016.09](https://doi.org/10.12804/territ34.2016.09)
- Goddard, J. y Kempton, L. (2011). *Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide.* European Commision, Regional Policy.
- Godin, B. (2007). *National innovation system: The system approach in historical perspective.* Science, technology y human values.
- Gómez, Pablo Bustelo (2003). "Desarrollo económico: del Consenso al Post-Consenso de Washington y más allá." *Estudios de Historia de pensamiento económico: homenaje al Profesor Francisco Bustelo García del Real.* Universidad Complutense.
- González-Pernía, J. L., Parrilli, M. D., y Peña-Legazkue, I. (2014). STI–DUI learning modes, firm–university collaboration and innovation. *The Journal of Technology Transfer*, 1-18.

- González-Serrano, M. D. C. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, (4), 91-104.
- Gorenstein, S. (2015). Transformaciones territoriales contemporáneas. Desafíos del pensamiento latinoamericano. Revista EURE - Revista De Estudios Urbano Regionales, 41(122).
- Greenwood, D J, and Levin, M. (1998) "Action research, science, and the co-optation of social research." Studies in cultures, organizations and societies 237-261.
- Greenwood, D. J., y Levin, M. (2006). "Introduction to action research: Social research for social change". Segundo Edition, SAGE publications.
- Greenwood, D., y Levin, M. (2001). Re-Organizing Universities and "Knowing How": University Restructuring and Knowledge Creation for the 21st Century. Organization, 8(2), 433–440. <http://doi.org/10.1177/1350508401082028>
- Guaglianone, A. L. (2011). La conformación del sistema de educación superior en Argentina. Revista de La Educación Superior, 40(159), 163–184. Recuperado desde [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstractypid=S0185-27602011000300008yln=esynrm=isoytln=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractypid=S0185-27602011000300008yln=esynrm=isoytln=es)
- Guba, E., y Lincoln, I. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Handbook of qualitative research (pp. 163–194).
- Gunasekara, Chrys (2006). "Reframing the role of universities in the development of regional innovation systems. " The Journal of Technology Transfer 31.1: 101-113.

- Gustavsen B(1996). Development and the social sciences: an uneasy relationship”. En Beyond theory: Changing organizations through participation (Vol. 2). John Benjamins Publishing. Toulmin, S., Toulmin, S. E., y Gustavsen, B. (Eds.).
- Gustavsen, B (1992). “Dialogue and Development. Theory of Communication, Action Research and the Restructuring of Working Life”. Assen: Van Gorcum.
- Habermas (2008). Teoría y praxis: estudios de filosofía social. J., Torres, S. M., y Espí, C. M. Traductores. Ediciones Tecno
- Hammond, M., y Wellington, J. (2013). Reserarch Methods: The key concepts. Routledge.
- Heen, H. (2005). About feelings in action research: An experiment in first-person inquiry. Action Research, 3(3), 263–278. <http://doi.org/10.1177/1476750305056002>
- Helmsing, A. H. J., y Ellinger Fonseca, P. (2011). La economía política institucional del desarrollo local: dos cuentos de turismo en Brasil. EURE (Santiago), 37(110), 31-57.
- Hermida, M., Malizia, M y Van Aert ,P(2013). Ser fueguino. Un estudio sobre migración y construcción de pertenencia. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Herr, K., y Anderson, G. L. (2005). The action research dissertation; A guide for students and faculty. The Action Research Dissertation : A Guide for Students and Faculty. Sage Publications, Inc.
- ILPES. (2012). Panorama del Desarrollo Territorial en América Latina y el Caribe Panorama del Desarrollo Territorial. Publicaciones CEPAL. Recuperado desde <http://www.cepal.org/es/publicaciones/4090-panorama-del-desarrollo-territorial-en-america-latina-y-el-caribe-2012>

- Isaksen, A., y Karlsen, J. (2010). Different modes of innovation and the challenge of connecting universities and industry: case studies of two regional industries in Norway. *European Planning Studies*, 18(12), 1993-2008.
- Jensen, M. B., Johnson, B., Lorenz, E., y Lundvall, B. Å. (2007). Forms of knowledge and modes of innovation. *Research policy*, 36(5), 680-693.
- Johnsen, H. C. G., Knudsen, J. P., y Normann, R. (2014). Action research strategies at the “third place”. *International Journal of Action research* 10(2)
- Johnson, B (1992) “Institutional Learning” en “National System of Innovation. Towards a Theory of Innovation and interactive learning” Editado or Lundvall, editorial Pinter.
- Johnson, B. y B.A. Lundvall (1994): “Sistemas nacionales de innovación y aprendizaje institucional” *Revista Comercio exterior*, vol. 44, N° 8, México, D.F., BANCOMEXT
- Juarros, F., y Naidorf, J. (2007). Modelos Universitarios En Pugna: Democratización O Mercantilización, 483–504. *Avaliação*, Campinas;
- Kandel, V. (2006). Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la Universidad pública argentina. *Fundamentos en humanidades*, (12), 53-64.
- Kandel, V. (2010). Gobierno universitario y participación estudiantil. Consideraciones sobre el cogobierno y la democracia en la Universidad pública. *Propuesta Educativa*, 19(34), 97-103.
- Kandel, V. (2013). Universidad y cuestión social: ¿buenas intenciones o cambios posibles? In S. Emiliozzi & M. Unzué (Eds.), *Universidad y políticas públicas ¿ En busca del tiempo perdido ? Argentina y Brasil en perspectiva comparada (COLECCIÓN)*. Imago Mundi.

- Kantis, H; Carmona, R.; Ascúa, R. (2000): “El Estudio de las redes empresariales en el diagnóstico del desarrollo local: Elementos metodológicos y su aplicación al caso Rafaela”, Red PyMEs MERCOSUR-IEF, Córdoba.
- Karlsen J y Larrea M. (2014c). The contribution of Action Research to policy learning: The case of Gipuzkoa Sarean. *International Journal of Action Research*, 2014, volumen 10, número 2, p.129-155
- Karlsen J y Larrea M. (2014b). Editorial. “Interaction between research and practice”. *International Journal of Action Research*, volumen 10, número 2, p.125-128
- Karlsen, J y Larrea, M., (2014). *Territorial development and Action Research: Innovation through dialogue*. Gower Publishing, Ltd..
- Karlsen, J., Larrea, M., Wilson, J. R., y Aranguren, M. J. (2012). Bridging the gap between academic research and regional development in the Basque Country. *European Journal of Education*, 47(1), 122-138.
- Karlsen, J., y Larrea, M. (2015). *Desarrollo territorial e Investigación Acción: Innovación a través del diálogo (Orkestra -)*. Orkestra - Instituto Vasco de Competitividad Fundación Deusto. Recuperado desde <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/orkestra/orkestra44.pdf>
- Larrea, M. (2013). ¿Hacia dónde evoluciona la participación para el desarrollo local? Reflexiones desde Gipuzkoa» in Calvo, R.; Rodriguez, A.; Portet, J.; Bou, M. (coord.): *Ciudadanía Empoderada: cultura y participación para el desarrollo local*, Universidad de Valencia, 2013.
- Larrea, M.; Aranguren, M. J. y Karlsen, J. (2012). The Policy Process in Regional Innovation Systems: Targeting Behavioural Value Added of Policy in Gipuzkoa, Basque Country. En P. Cooke y M. D. Parrilli (eds.), *Perspectives on Global and Territorial Change*. Londres: Palgrave, pp. 150-165.

- Lester, R. K., y Sotarauta, M. (2007) Universities, innovation, and the competitiveness of local economies: An overview, in: R. K. Lester, & M. Sotarauta (Eds) *Innovation, Universities, and the Competitiveness of Regions*, pp. 9–30 (Helsinki: Tekes, the Finnish Funding Agency for Technology and Innovation Helsinki Technology Review).
- Leydesdorff, L. (2012). The Triple Helix of university-industry-governement relations. *Scientometrics*, (14), 14–19.
- Leydesdorff, L., y Meyer, M. (2006). Triple Helix indicators of knowledge-based innovation systems. Introduction to the special issue. *Research Policy*, 35(10), 1441–1449.  
<http://doi.org/10.1016/j.respol.2006.09.016>
- LOCHER, M. V. (2015). Organisations interprofessionnelles et innovation dans l’agriculture argentine. Les cas de trois filières : soja, riz et tournesol. Université de Toulouse.
- Lundvall, B. Å. (2007). National innovation systems—analytical concept and development tool. *Industry and innovation*, 14(1), 95-119.
- Lundvall B (1992) “User producer relationships, national Systems of innovation and internationalization” en “National System of Innovation. Towards a Theory of Innovation and interactive learning” Editado or Lundvall, editorial Pinter.
- Lundvall, B. Å., y Johnson, B. (1994). The learning economy. *Journal of industry studies*, 1(2), 23-42.
- Madoery, O. (2016). Los desarrollos latinoamericanos y sus controversias. Editorial UNTDF.
- Madoery (2012) El desarrollo como categoría política. *Revista crítica y emancipación*, Claso Buenos Aires. Recuperado desde <http://biblio.red-dete.org/wp->

<content/uploads/2013/03/MADOERY-EL-DESARROLLO-COMO-CATEGORIA-POLITICA.pdf>

Madoery, Oscar (2008). “Otro Desarrollo. El cambio desde las ciudades y regiones”. San Martín: UNSAM Edita, Ciencias Sociales, Serie Desarrollo y Territorio.

Madoery, O (2005). “El valor de la Política de Desarrollo Local”. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas/madoery.pdf>

Malik, T. H. (2013). National institutional differences and cross-border university–industry knowledge transfer. *Research Policy*, 42(3), 776-787.

Mallarino, C. U. (2012). Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas?. *universitas humanística*, (73), 147-172. [http://doi.org/SICI: 0120-4807\(201206\)41:73<147:IEICCS>2.0.TX;2-5](http://doi.org/SICI: 0120-4807(201206)41:73<147:IEICCS>2.0.TX;2-5)

Marshall, A (1927). *Principles of Economics : an introductory volume*. London : MacMillan

Marshall, J. (2004). Living systemic thinking: Exploring quality in first-person action research. *Action Research*, 2(3), 305–325. <http://doi.org/10.1177/1476750304045945>

Mas, M y Navarro Mikel (2012) “Un modelo de crecimiento y productividad regional”. Orkestra. Instituto Vasco de Competitividad. Fundación Deusto

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach: An interactive approach* (Vol. 41). Sage.

McCarthy, T. (1996). “Pragmatizing communicative reason” En *Beyond theory: changing organisations through participation*. Amsterdam: John Benjamins. Toulmin, S., Toulmin, S. E., y Gustavsen, B. (Eds.).

- Meglio, M. F. Di, & Harispe, A. (2015). Estrategias institucionales de “vinculación universitaria” orientadas al desarrollo local. Reflexiones a partir de un estudio de caso. *Interacoes Campo Grande*, 203–217.
- Mendez, M. Ja., y Jurado, G. (2016). La Universidad en la promoción de procesos de desarrollo local: reflexiones alrededor del proyecto «Universidad en el Campo». *Pampa*, 13, 115–126.
- Miguélez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Revista Agenda académica*, 7(1), 27.
- Montoya Suarez, O. (2006). Relación Universidad - medio: una relación problemática. *Scientia et Technica*, (30), 243–247. *Regional Studies*, 31(5), 491–503.  
<http://doi.org/10.1080/00343409750132289>
- Morgan, K. J. (1997). *The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal*.
- Moulaert, F y Sekia, F (2003). “Territorial Innovation models: A Critical Survey”. *Regional Studies*, 37:3, 289-302
- Naidorf, J. (2011). Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 4(4), 48–58.
- Naidorf, J. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nomadas*, 27(February), 22–33.
- Naidorf, J. (2005). La privatización del conocimiento público en Universidades públicas. *Espacio público y privatización del conocimiento*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales–CLACSO, 101-162.
- Naidorf, C. J., y Mora, R. P. (2013). Las condiciones de Producción Intelectual en Argentina, Brasil y México, 33, 109–112.

- Navarro, M (2009). "Los Sistemas regionales de innovación. Una revisión crítica". Revista Economiaz N°70. Revista Vasca de economía. 25-57.
- Navarro, M., Magro, E., Lorenz, U., Parrilli, M. D., Karlsen, J., y Egurbide, I. (2013). Las infraestructuras de conocimiento. El caso Vasco desde una perspectiva internacional. Cuadernos Orkestra. 2013/3
- Nowotny, H.; Scott, P. y Gibbons, M. (2001). Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Cambridge: Polity Press.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. Harvard business review,69(6), 96-104.
- Ocampo, J A (2205). Más allá del Consenso de Washington: una agenda de desarrollo para América Latina. Vol. 26. United Nations Publications
- Ocampo, J A. (1998). "Más allá del Consenso de Washington: una visión desde la CEPAL." Revista de la CEPAL 66. 7-28.
- Oecd. (2007). Manual de Oslo. Analysis (Vol. 30). <http://doi.org/10.1787/9789264065659-es>
- Orkestra (2007). I Informe de Competitividad del País Vasco: Informe de Competitividad del País Vasco. Hacia una propuesta única de valor. Bilbao: Publicaciones Deusto. Recuperado desde [http://www.orkestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/informe\\_competitividad\\_2008.pdf](http://www.orkestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/informe_competitividad_2008.pdf)
- Orkestra (2008). Memoria 2007. Recuperado desde <http://www.orkestra.deusto.es/images/actualidad/memorias-anales/memoria-2007.pdf>
- Orkestra (2009). II Informe de Competitividad del País Vasco: hacia el estadio competitivo de la innovación. Bilbao: Publicaciones Deusto. Recuperado desde

[http://www.orquestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/000001\\_II-Informe-resumen.pdf](http://www.orquestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/000001_II-Informe-resumen.pdf)

Orkestra (2009b). Memoria 2008. Recuperado desde

<http://www.orquestra.deusto.es/images/actualidad/memorias-anuales/memoria-2008.pdf>

Orkestra (2010). Memoria 2009. Recuperado desde

<http://www.orquestra.deusto.es/images/actualidad/memorias-anuales/memoria-2009.pdf>

Orkestra (2011). III Informe de Competitividad del País Vasco: liderar en la nueva complejidad

Bilbao: Publicaciones Deusto, Recuperado desde

<http://www.orquestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/Informe-Competitividad-DIG.pdf>

Orkestra (2011b). Memoria 2010. Recuperado desde

<http://www.orquestra.deusto.es/images/actualidad/memorias-anuales/memoria-2010.pdf>

Orkestra (2012). Memoria 2011. Recuperado desde

<http://www.orquestra.deusto.es/images/actualidad/memorias-anuales/memoria-2011.pdf>

Orkestra (2013). IV Informe de Competitividad del País Vasco: Transformación productiva para el mañana. Recuperado desde

[http://www.orquestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/informe\\_competitividad\\_2013.pdf](http://www.orquestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/informe_competitividad_2013.pdf)

Orkestra (2013b). Memoria 2012. Recuperado desde

<http://www.orquestra.deusto.es/images/actualidad/memorias-anuales/memoria-2012.pdf>

Orkestra (2014). Memoria 2013. Recuperado desde

<http://www.orquestra.deusto.es/images/actualidad/memorias-anuales/memoria-2013.pdf>

- Orkestra (2015). V Informe de Competitividad del País Vasco: Transformación productiva en la práctica. Recuperado  
<http://www.orkestra.deusto.es/images/investigacion/publicaciones/informes/2015-orkestra-informe-competitividad.pdf>
- Orkestra (2015b). Memoria 2014. Recuperado desde  
: <http://www.orkestra.deusto.es/images/actualidad/memorias-anuales/memoria-2014.pdf>
- Ottone, E., y Sojo, A. (2007). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Publicaciones CEPAL
- Parra, M. E. (1997). El dualismo explicación-comprensión en la metodología de la investigación. Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, (1).42-60
- Parrello, S., y Osorio-Guzmán, M. (2013). Reconstrucción narrativa de una experiencia de hospitalización. Revista Costarricense de Psicología, 32, 177–192.
- Parrilli, D (2011) “Conductas del conocimiento global y flujos del conocimiento tácito” en Territorios innovadores y competitivos. Orkestra. País Vasco, España PP 131-148
- Peiretti D (2015). “La creación de empresas como estrategia de desarrollo territorial: Análisis del programa Rafaela Emprende” Tesis Maestría de Desarrollo territorial Rafaela. Recuperada de <https://drive.google.com/file/d/0B1ZQWJmU9pHbelo5TGFfeUZuLXc/view>
- Perez, Roxana (2012). “Formación para el DEL Propuesta de un enfoque Pedagógico coherente con la conceptualización DEL”. Conecta DEL. Recuperado desde <http://www.conectadel.org/biblioteca-2-2/?did=73>

- Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., et al. (2013).  
“Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university–  
industry relations”. *Research Policy*, 42(2), 423-442.
- Perkmann, Markus, and Salter Ammon (2012):. "How to create productive partnerships with  
universities." *MIT Sloan Management Review* 53.4 79-105.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Nueva York: Doubleday.
- Prebisch, R (1963). “Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano. Con un apéndice sobre el  
fallos dilema entre desarrollo económico y sostenibilidad monetaria” Fondo de cultura  
económica, primera edición. México DF
- Prebisch, R (1981). “Capitalismo Periférico. Crisis y transformación” Fondo de cultura económica,  
primera edición. México DF
- Prebisch, R (1982). “Un recorrido Histórico de la periferia latinoamericana” *Revista de CEPAL*  
Nº18 pag 7-24
- Prebisch, R (1987). “Cinco etapas de mi pensamiento sobre el Desarrollo”. *Revista Comercio*  
*Exterior México*, volumen 37 Numero 5 PP 345-252
- Quintar, A., Ascúa, R., Gatto, F., y Ferraro, C. (1993). *RAFAELA: UN CUASI-DISTRITO*  
*ITALIANO “A LA ARGENTINA.”* Publicaciones CEPAL, Documento 35.
- Quintar, A., y Gatto, F. (1992). *Distritos industriales italianos: experiencias y aportes para el*  
*desarrollo de políticas industriales locales. Comisión Económica para América Latina y el*  
*Caribe, Naciones Unidas.*

- Ragin, C. C. (2007). La construcción de la investigación social: introducción a los métodos y su diversidad. Siglo del Hombre.
- Reinert, M. (1997). Les « mondes lexicaux » et leurs « logiques » à travers l'analyse statistique de divers corpus. *Lexicometrica*, nº0, 25p.
- Retamozo, M., Morris, M. B., y Bracco, O. (2014). Los desafíos de las ciencias sociales y el pensamiento político en América Latina. *Oficios Terrestres*, 1(31), 60–76.
- Retamozo, Martín. (2012), “Constructivismo: epistemología y metodología en las ciencias sociales”, in Enrique de la Garza; Gustavo Leyva. (coords.). *Tratado de metodología de las ciencias sociales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica p. 373 – 396
- Riffo, L (2013). “50 años del ILPES: Evolución de los marcos conceptuales del sobre el desarrollo territorial” CEPAL
- Rikap, C. (2012). La vinculación de la Universidad con el sector productivo. *Transferencia tecnológica: technological transference*. *Ecos de Economía*, 16(34), 127-149.
- Rodrigo, L. (2006). La política de descentralización educativa en la Argentina de los 90. *Revista complutense de educación*, 17(1), 89-100.
- Rofman, A. (1979). Notas teórico-empíricas sobre el proceso de desigualdades regionales en la Argentina. *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 9-28.
- Rofman, A. (1984). Subsistemas espaciales y circuitos de acumulación regional. *Revista interamericana de planificación*, 18(70), 42-62.
- Rofman, A. B. (1989). Estado y región en la Argentina 1930-1985. *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 71-90.

- Rofman, A. B. (1999). *Las economías regionales a fines del siglo XX: Los circuitos del petróleo, del carbón y del azúcar*. Buenos Aires: Ariel.
- Romano, S (2014). “Tensiones en la cadena de valor foresto- industrial. El caso de Tierra del Fuego” *Elementos de política pública*. Tesis Maestría UNGS
- Roussiau, N. (2013). Interdependencia y transformación de las representaciones sociales en redes, *Revista CES Psicología* , 6 (I), 60–76.
- Samaja, J (2005). “Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica”. 3ª edición, 6ª reimpresión. Buenos Aires, EUDEBA 414 p.
- Sánchez Vázquez, A (1980) “Filosofía de la praxis” Segunda Edición. Editorial Grijalbo. México.
- Sánchez-Barrioluengo, M. (2014). ‘Turning the tables’: regions shaping university performance. *Regional Studies, Regional Science*, 1(1), 276-285.
- Sánchez-Barrioluengo, M. (2014b). Articulating the “three-missions” in Spanish universities. *Research Policy*, 43(10), 1760–1773. <http://doi.org/10.1016/j.respol.2014.06.001>
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Lumiere Ediciones.
- Schwartz-Shea, P., y Yanow, D. (2013). *Interpretive research design: Concepts and processes*. Routledge.
- Sforzi, F. (2008). *Unas realidades ignoradas: de Marshall a Becattini*. COlección Mediterraneo Económico, 13. Recuperado desde <http://www.publicacionescajamar.es/publicaciones-periodicas/mediterraneo-economico/mediterraneo-economico-13-los-districtos-industriales/212/>

- Sharif, N. (2006). Emergence and development of the National Innovation Systems concept. *Research policy*, 35(5), 745-766.
- Sotarauta, M. (2005). Shared Leadership and Dynamic Capabilities in Regional Development. *Regionalism Contested: Institution, Society and Governance. Urban and Regional Planning and Development Series*, (207416), 53–72.
- Sotarauta, M. (2006). Where have all the people gone? *Information Today* (Vol. 20). Recuperado desde <http://search.proquest.com/docview/57566973?accountid=14656>
- Sotarauta, M. (2010). Regional development and regional networks: The role of regional development officers in Finland. *European Urban and Regional Studies*, 17, 387–400. <http://doi.org/10.1177/0969776409352581>
- Stake, R E (1999) “Investigación con estudio de caso” Editorial Morata Madrid, segunda edición.
- Stake, R. Arbesú, I., y Contreras, G., (2011). Evaluando la calidad de la Universidad , particularmente su docencia, XXXIII, 155–168.
- Steinberg, C., Gatto, F., & Cetrángolo, O. (2011). Desigualdades territoriales en la Argentina: insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo(No. 3853). Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Storper, M. (1997). Las economías regionales como activos relacionales. *Ekonomiaz*, 41, 10–45.
- Tello, M (2010) “Del desarrollo económico nacional al desarrollo local: aspectos teóricos”. *Revista de CEPAL N° 102*. Recuperado desde <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/41912/rve102tello.pdf>
- Thomas, G. (2010). *How to do your case study: A guide for students and researchers*. Sage.

Trippel, M., Sinozic, T., y Lawton Smith, H. (2014). The role of universities in regional development: conceptual models and policy institutions in the UK, Sweden and Austria (No. 2014/13).

Lund University, CIRCLE-Center for Innovation, Research and Competences in the Learning Economy.

Trippel, M., y Tödttling, F. (2007). Developing Biotechnology Clusters in Non-high Technology Regions—The Case of Austria. *Industry y Innovation*, 14(1), 47–67.

<http://doi.org/10.1080/13662710601130590>

Unesco. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Comunicado Unesco, 1–9.

UNESCO.Grupo Asesor sobre educación superior. (1998). La Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior, 141. Recuperado desde [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

UNTDF (2012). Plan Institucional. Documento disponible en

<http://www.untdf.edu.ar/uploads/archivos/Proyecto-Institucional-final-marzo-2012-1.pdf>

Unzué, M. (2014). La diversificación del mundo estudiantil y la cuestión del gobierno de la Universidad. *UDUAL · México* · LXV, 26–40. Recuperado desde

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37333038004>

Unzué., M. (2016). Universidad y desarrollo. Las políticas públicas de ciencia y técnica y sus relaciones con la democratización de la investigación. In S. G. Mauro, D. Del Valle, y F. Montero. (Eds.), *Universidad Pública y desarrollo* (pp. 92–107). Clacso.

- Uyarra, E. (2010). Conceptualizing the regional roles of universities, implications and contradictions. *European Planning Studies*, 18(8), 1227-1246.
- Uyarra, E., y Flanagan, K. (2009). La relevancia del concepto “sistema regional de innovación” para la formulación de la política de innovación. *Ekonomiaz*, 70(1er cuatrimestre), 150 – 169.
- Valdaliso, J., y Wilson, J. R. (Eds.). (2015). *Strategies for Shaping Territorial Competitiveness* (Valdaliso).
- Vasen, F. (2011). Los sentidos de la relevancia en la política científica. *Philosophy of Science*, 7.
- Vasen, F. (2013). Las políticas científicas de las Universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. *Ciencia, docencia y tecnología*, (46), 9-32.
- Vasquez Barquero, A. (2009). *Desarrollo Local, Una Estrategia Para Tiempos De Crisis*. *Universitas Forum*, 1(2), 1–11.
- Vázquez Barquero, A (2011). “Los territorios innovadores, espacios estratégicos del desarrollo” en *Territorios innovadores y competitivos*. Orkestra. País Vasco, España PP 75-88
- Vázquez Barquero, A. (2007). *Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial*. *Investigaciones regionales*, (11), 183-210.
- Vence, Xavier (1995): *Economía de la innovación y del cambio tecnológico*, Siglo XXI Editores, Madrid.
- Welsh, R., Glenna, L., Lacy, W., y Biscotti, D. (2008). Close enough but not too far: assessing the effects of university–industry research relationships and the rise of academic capitalism. *Research Policy*, 37(10), 1854-1864.

- Williamson, J. (1998). Revisión del consenso de Washington. El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI, 51-65.
- Williamson, J. (2003). No hay consenso en el significado: reseña sobre el Consenso de Washington y sugerencias sobre los pasos a dar. Finanzas y desarrollo: publicación trimestral del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, 40(3), 10-13.
- Yin, Robert K. (2009). Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition. California: SAGE Publications Inc
- Yoguel, G. (2000). Creación de competencias en ambientes locales y redes productivas. Revista de la CEPAL.
- Yoguel, G., Borello, J. A., y Erbes, A. (2009). Argentina: cómo estudiar y actuar. Alicia Bárcena Secretaria Ejecutiva, 65.
- Yoguel, G., y Boscherini, F. (2001). El desarrollo de las capacidades innovativas de las firmas y el rol del sistema territorial. Desarrollo económico, 37-69.
- Yoguel, G., y Lopez, M. (2000). Sistemas locales de innovación y el desarrollo de la capacidad innovativa de las firmas: las evidencias del cuasi distrito industrial de Rafaela. Redes. Revista de Estudios Sociales de La Ciencia. Universidad Nacional de Quilmes, 7(15), 45–94.
- Zabala-Iturriagagoitia, J. M., Jiménez-Sáez, F., y Castro-Martínez, E. (2008). Evaluating European Regional Innovation Strategies. European Planning Studies, 16(8), 1145–1160.  
<http://doi.org/10.1080/09654310802315849>
- Zack, N. (2006). Murray murphey's work and C. I. lewis's epistemology: Problems with realism and the context of logical positivism. Charles S.Peirce Society. Transactions of the Charles

S.Peirce Society, 42(1), 32-44. Recuperado desde

<http://search.proquest.com/docview/213058941?accountid=14529>

Zibecchi, C. (2002). Universidades argentinas en un contexto neoliberal: un análisis centrado en la experiencia y las percepciones de sus estudiantes. Programa Regional de Becas CLACSO.

Recuperado desde

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/becas/20110125090707/zibecchi.pdf> consultado el

9/6/2015

## Índice de Ilustraciones, Mapas, Tablas, Imágenes y Gráficos.

Ilustración 1 Modelo Cogenerativo.....	48
Ilustración 2 Dimensiones del Desarrollo Territorial.....	86
Ilustración 3 Esquemas SRI .....	120
Ilustración 4 Áreas de conocimiento.....	170
Ilustración 5.Componentes de proyectos de IA .....	182
Ilustración 6. Esquema de proceso Orkestra .....	194
Ilustración 7. Nube de palabras.....	196
Ilustración 8. Análisis de Similitud.....	202
Ilustración 9 Esquema de proceso Rafaela.....	228
Ilustración 10 Nube de palabras .....	228
Ilustración 11 Análisis de correspondencia.....	234
Ilustración 12 Redefinición del esquema analítico .....	242
Ilustración 13 Adaptación modelo Co-generativo .....	281
Ilustración 14 Imágenes ejemplo registro Diario de tesis .....	344
Mapa 1 <i>Posición geográfica</i> .....	158
Mapa 2 <i>Rafaela</i> .....	208
Mapa 3.....	265
Tabla 1 <i>Entrevistas Orkestra</i> .....	38
Tabla 2 <i>Caso Maestría</i> .....	41
Tabla 3 <i>Estadística de los corpus</i> .....	44
Tabla 4 <i>Ordenamiento según aportes DT y Universidad</i> .....	61

Tabla 5. <i>Conocimiento codificado vs tácito</i> .....	116
Tabla 6 <i>Elementos para marco analítico DT</i> .....	148
Tabla 7 <i>Elementos para marco analítico SRI</i> .....	152
Tabla 8. <i>Chi2 de las clases</i> .....	341
Tabla 9 <i>Elementos para marco analítico Caso Orkestra</i> .....	204
Tabla 10 <i>Elementos Marco Analítico Rafaela</i> .....	236
Tabla 11 Retos del primer taller.....	283
Gráfico 1 Marco Analítico desde DT .....	150
Gráfico 2 Marco Analítico desde DT + SRI .....	154
Gráfico 3. <i>Dendograma vinculación de las clases</i> .....	197
Gráfico 4 <i>Análisis de correspondencia posición de las Clases</i> .....	198
Gráfico 5 <i>Análisis de correspondencia palabras</i> .....	201
Gráfico 6. <i>Origen y Organismos de trabajo Cohortes</i> .....	216
Gráfico 7 <i>Dendograma vinculación de las clases</i> .....	230
Gráfico 8 <i>Análisis de correspondencia posición de las Clases</i> .....	232
Gráfico 9 <i>Análisis de correspondencia de palabras</i> .....	233
Imagen 1 <i>Trabajo realizado Taller II</i> .....	285

## Anexos

**Tabla 11** *Listado entrevistas por casos.*

Entrevistas Orkestra		Entrevistas Rafaela		Entrevistas UNTDF	
EO5	16/12/2014	ER1	07/09/2015	ETDF1	09/08/2016
EO2	06/03/2015	ER2	07/09/2015	ETDF2	25/08/2017
EO3	10/03/2015	ER3	07/09/2015	ETDF3	26/09/2017
EO4	23/03/2015	ER4	08/09/2015	ETDF4	16/10/2017
EO5	24/03/2015	ER5	08/09/2015	ETDF5	15/10/2017
EO6	20/04/2015	ER6	08/09/2015	ETDF6	18/10/2017
EO7	22/04/2015	ER7	08/09/2015	ETDF7	10/11/2017
EO8	30/04/2015	ER8	08/09/2015	ETDF8	22/11/2017
EO9	22/05/2015	ER9	08/09/2015	ETDF9	21/12/2017
EO10	02/06/2015	ER10	08/09/2015	ETDF10	05/01/2017
EO11	10/06/2015	ER11	09/09/2015	ETDF11	05/01/2017
EO12	29/06/2015	ER12	09/09/2015	ETDF12	05/01/2017
EO13	29/06/2015	ER13	09/09/2015	ETDF13	05/01/2017
EO14	03/07/2015	ER14	10/09/2015	ETDF14	05/01/2017
EO15	07/07/2015	ER15	10/09/2015		
EO16	08/07/2015	ER16	10/09/2015		
EO17	13/07/2015	ER17	11/09/2015		
EO18	14/07/2015	ER18	11/09/2015		
EO19	20/07/2015	ER19	11/09/2015		
EO20	23/07/2015	ER20	11/09/2015		
EO21	27/07/2015	ER21	15/09/2015		
EO22	27/07/2015	ER22	09/09/2015		
EO23	28/07/2015	ER23	19/10/2015		
EO24	29/07/2015				
EO25	06/10/2015				
EO26	07/10/2015				
EO27	10/10/2015				
EO28	15/11/2015				
EO29	15/11/2015				
EO30	15/11/2015				
EO31	10/02/2016				

**Tabla 12 Material Analizado Casos**

Caso Orkestra		Caso Rafaela
Memoria Anual 2007	Memoria Anual 2008	Documentos internos de trabajo primera cohorte
Memoria Anual 2009	Memoria Anual 2010	Documentos internos de trabajo segunda cohorte
Memoria Anual 2011	Memoria Anual 2012	Documentos internos de trabajo tercera cohorte
Memoria Anual 2013		Análisis de artículos publicados en la prensa local:  Diario Castellanos de Rafaela; Diario la opinión de Rafaela
Informe de competitividad 2007		Documento publicado UTN “ LAS RELACIONES CON EL ENTORNO” producido por estudiantes de la primera cohorte
Informe de competitividad 2009		Resoluciones de UTN Rafaela aprobación de Maestría y del instituto de investigación
Informe de competitividad 2011		Documento publicado UTN “ LAS RELACIONES CON EL ENTORNO” producido por estudiantes de la segunda cohorte
Informe de competitividad 2013		
Informe de competitividad 2015		
Reglamentos internos y actas fundacionales		

**Tabla 13. Chi2 de las clases caso Orkesta**

clase 1		clase 2		clase 3		clase 4		clase 5		clase 6	
dar decir	59,449	vasco	54,186	tú	67,743	desarrollo	44,37	territorio	48,211	curbelo	97,312
hacer	55,225	mikel	52,917	decisión	36,843	centro	42,309	crear creer	28,679	época	44,858
doctorar	50,989	contacto	42,138	tomar	36,423	local	37,915	parte	26,064	discutir	38,854
master	41,377	james	37,655	persona	32,901	tecnológico	36,876	valorar	25,22	marijo	35,807
inglaterra	35,398	navarro	37,655	capaz	31,849	empresa	34,509	investigación	23,303	director	35,558
pensar	29,516	venir	34,188	final	30,825	innovación	31,486	saber ser	22,477	capacidad	32,364
costar	23,51	país	31,602	perder	23,389	taller	31,486	acción	21,741	cambio	30,819
cuenta	19,582	llamar	26,421	realmente	21,112	formación	31,486	interacción	20,544	personal	29,692
teoría	17,599	marijo	25,823	solución	21,112	pequeño	26,522	sentar senti	20,044	gestión	28,274
primero	17,56	2008	22,511	conseguir	19,893	agenciar	22,754	mover	17,946	consolidar	25,805
profesor	17,263	2007	22,508	funcionar	19,547	territorial	21,469	tan	17,386	imagen	25,805
ia	16,789	hablar	21,949	poder	19,437	trabajar	21,162	vez	17,246	tocar	25,323
informe	16,789	así	21,949	ir	18,968	componente	20,871	quizás	16,902	jerarquía	25,323
entrevew	14,896	fácil	17,514	problema	17,885	aquel	20,871	instrucción	16,833	ibón	22,141
orquestra	14,67	colaborar	17,514	resultado	17,56	llevar	19,518	mismo	15,803	general	20,367
mío	14,526	carrera	17,17	sensación	16,232	estudiar	16,557	*G_M	15,663	prensa	19,099
cosa	14,397	decidir	16,801	decir	15,853	económico	16,557	marco	14,33	españa	19,099
tratar	14,322	posibilidad	15,435	bueno	14,946	comarcal	16,126	escuchar	14,33	tirar	19,099
empezar	14,255	ofrecer	15,435	forma	14,231	comarca	16,126	tres	13,733	poner	17,638
proceso	14,248	conversación	15,435	base	14,021	herramienta	15,689	aprendizaje	13,733	concepto	16,685
memoria	13,151	conferencia	15,435	cual	13,488	guipúzcoa	13,365	ejemplo	13,426	crecer	14,677
externo	13,151	dar	14,898	sitio	13,024	propio	12,727	espacio	13,345	dirección	13,992
barth	13,151	ya	13,447	tiempo	12,792	natural	11,845	evaluación	13,341	lugar	13,992
idea	12,291	entrar	13,288	dato	12,792	varios	11,845	compartir	13,341	etapa	13,853
conocer	11,902	etc	10,493	cambiar	12,071	rol	10,92	distinto	13,247	afectar	13,043
clase	11,756	y	10,114	meter	10,946	político	10,92	cómo	12,279	jerárquico	13,043
partir	11,756	después	9,284	simplement	10,496	internaciona	10,92	buscar	11,54	trabajo	12,591
dato	10,703	mes	9,284	elemento	10,496	desarrollar	10,92	metodología	11,392	área	12,154
relacionar	10,26	trayectoria	8,707	variable	10,496	hoy	10,654	cada	10,821	suyo	11,834
entender	10,203	haz	8,707	indicador	10,496	reconocer	10,654	definir	10,684	supuesto	11,559

Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla 14.** *Chi2 de las clases Caso Rafaela*

Palabras	clase 1	Palabra	Clase 3	Palabra	Clase 3	Palabra	Clase 4
uno	53,903	desarrollo	95,821	decir	44,324	lavacoches	59,369
crear   creer	40,116	universidad	42,731	chico	30,612	luis	56,581
caso	32,667	urbano	39,812	equipo	28,859	castellano	46,025
clase	30,598	ciencia	37,114	acompañar	25,915	consejo	46,001
debatir	24,207	económico	34,675	dónde	21,402	diagnóstico	42,726
profesional	23,139	empresa	34,422	ejemplo	19,637	comercial	40,781
dar	21,484	carrera	32,807	oficina	19,001	seguridad	35,513
aprender	20,734	formación	29,901	saber	18,983	*G_F	34,567
aula	20,412	proyecto	27,938	construir	18,934	plantear	29,903
mirada	17,806	municipalidad	27,934	pregunta	18,365	tema	26,369
experiencia	17,766	utn	27,485	mirar	17,805	montón	26,362
módulo	16,919	urbanismo	26,385	cuerpo	16,607	surgir	22,956
cuenta	15,039	rafaela	25,684	saber   ser	16,014	centro	22,848
lado	14,938	allí	25,452	empresario	15,161	prohibición	20,88
grupo	14,203	territorial	24,826	familia	14,217	pesar	20,88
aplicar	14,082	vinculación	23,893	libro	14,217	durante	20,88
contener	14,082	interesar	23,32	empleo	14,217	nadie	20,155
mismo	13,615	formar	21,328	capacidad	12,835	encostar   en	20,155
herramienta	12,842	curso	21,058	hacerlo	12,835	resultado	20,155
práctica	12,82	tesis	19,319	laura	12,171	laboral	20,155
instancia	12,423	región	18,788	no	11,838	esperar	20,155
sentido	12,423	técnica	18,404	trabajo	11,628	espacio	18,723
teórico	12,423	articulación	18,404	objetivo	10,534	ahí	18,72
cada	12,322	local	18,192	parte	10,284	camino	17,156
menos	12,293	tecnológico	16,987	por	10,083	reunión	16,397
emprendedor	11,481	estudiar	16,278	muni	9,993	propuesta	15,939
gracia	11,253	nacional	15,756	problema	9,95	inseguridad	15,642
gestionar	11,253	extensión	15,756	leer	9,8	ciudadano	15,642
elemento	11,253	arquitectura	15,756	metodología	9,8	victimización	15,642
práctico	11,253	licenciatura	15,756	diego	9,8	semana	15,153
decano	11,253	meter	14,404	vengar   veni	9,794	salida	15,153
cuatro	11,253	fundación	14,404	afuera	9,794	mantener	15,153
apuntar	11,253	recibir	14,404	después	9,717	cerrar	15,153
analizar	11,253	ingeniero	14,404	ahora	9,46	diálogo	14,768
otro	11,171	permitir	13,701	comisión	9,456	línea	14,38
docente	11,122	estudio	13,579	mariana	9,456	pedir	13,811
instituto	11,01	discusión	13,572	abierto	9,456	trabajar	13,169
generar	10,967	escuela	13,115	obra	9,456	tampoco	12,823
tomar	10,582	empresarial	13,115	identidad	9,456	ir	12,125
conocer	10,576	cámara	13,115	conmigo	9,456	crisis	11,397
poner	10,338	posgrado	13,115	cluster	9,456	implicar	11,397
ver	10,153	físico	13,115	dialogar	8,318	porque	10,902
significar	10,131	especialización	13,115	sentar	8,266	reflexión	10,44
altura	10,131			salario	8,266	sorprender	10,286

Fuente: Elaboración Propia.

**Tabla 15 Ingresantes por Carrera UNTDF**

Instituto	Carrera	2013	2014	2015	Total
IDEI	<b>Contador Publico</b>	<b>113</b>	<b>165</b>	<b>250</b>	<b>528</b>
IDEI	<b>Lic. En Economía</b>	<b>22</b>	<b>19</b>	<b>36</b>	<b>77</b>
IDEI	<b>Lic. En Gestión</b>	<b>70</b>	<b>59</b>	<b>101</b>	<b>230</b>
IDEI	<b>Ingeniera Industrial</b>	<b>91</b>	<b>63</b>	<b>93</b>	<b>247</b>
IDEI	<b>Técnico universitario contable</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>64</b>	<b>76</b>
IDEI	<b>Licenciatura en Sistemas</b>	<b>21</b>	<b>48</b>	<b>43</b>	<b>112</b>
IDEI	<b>Analista en Sistemas</b>		<b>13</b>	<b>21</b>	<b>34</b>
IDEI	<b>Licenciatura en Turismo</b>	<b>23</b>	<b>38</b>	<b>59</b>	<b>120</b>
IDEI	<b>Tecnicatura en Turismo</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>19</b>	<b>28</b>
ICPA	<b>Licenciatura en Biología</b>	<b>37</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>93</b>
ICPA	<b>Lic. En Cs. Ambientales</b>	<b>29</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>71</b>
ICPA	<b>Lic. En Geología</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>29</b>	<b>71</b>
ICSE	<b>Lic. En Ciencias Políticas</b>	<b>56</b>	<b>46</b>	<b>70</b>	<b>172</b>
ICSE	<b>Lic. En Sociología</b>	<b>82</b>	<b>68</b>	<b>94</b>	<b>244</b>
ICSE	<b>Lic. En Medios Audiovisuales</b>			<b>177</b>	<b>177</b>
IEC	<b>Especialización de la Biología</b>			<b>10</b>	<b>10</b>
IEC	<b>Especialización lengua y literatura</b>			<b>20</b>	<b>20</b>
IEC	<b>Especialización matemática</b>			<b>23</b>	<b>23</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>573</b>	<b>602</b>	<b>1158</b>	<b>2333</b>

Fuente: Elaboración propia en base a información suministrada por departamento de alumnos

**Ilustración 14** Imágenes ejemplo registro Diario de tesis

