

FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: UN DESAFÍO POSTERGADO

Esther Levy
Glenda Morandi

BIBLIOTECA
QUE SE PINTE
DE PUEBLO



POSGRADOS
CLACSO



CLACSO

Formación docente
universitaria:
un desafío postergado

Formación docente
universitaria:
un desafío postergado
Esther Levy y Glenda Morandi





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais



CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva
María Fernanda Pampín - Directora de
Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial
Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción
Editorial

IEC Conadu Instituto de Estudios de Capacitación

Yamile Socolovsky - Directora
Miriam Socolovsky - Coordinadora
Editorial

Equipo de la Red de Posgrados

Alejandro Gambina, Magdalena Rauch, Camila Downar, Natalia Krimker, Sofía Barbutto,
Florencia Godoy, Denise Bernardino, Mariana Dimant, Alejandro Cipolloni

Levy, Esther

Formación docente universitaria: un desafío postergado / Esther Levy; Glenda Morandi. - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IEC-CONADU, 2022.

Libro digital, PDF - (Que se pinte de pueblo)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-813-364-5

1. Educación Universitaria. 2. Carreras Universitarias. I. Morandi, Glenda. II. Título.

CDD 378.124

Arte de tapa: Pablo Amadeo

Diseño y diagramación: María Clara Diez



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece
la Ley 11723.

El contenido de este libro expresa la posición de los autores y autoras y no necesariamente
la de los centros e instituciones que componen la red internacional de CLACSO, su Comité
Directivo o su Secretaría Ejecutiva.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Índice

Que se pinte de pueblo	7
Yamile Socolovsky y Karina Batthyány	
El derecho a la formación docente en la universidad. Un debate latente para una política pendiente.....	11
Esther Levy	
Pedagogía Universitaria y Formación Docente: legados, compromisos y desafíos pendientes	53
Glenda Morandi	
Sobre las autoras.....	105

Que se pinte de pueblo

Yamile Socolovsky y Karina Batthyány

La universidad latinoamericana y caribeña aloja una vocación política de compromiso con el destino de las mayorías populares que no ha dejado de contrariar la vocación elitista que está en su marca de origen. Si esta fue una institución destinada a la formación de las minorías que se asignaban de manera excluyente la misión de conducir el destino de las colonias y, luego, de las naciones, en ese mismo mandato se encontraría, incluso ya en la gestación de la voluntad independentista, el principio de una contradicción que ha marcado a fuego el derrotero histórico de las universidades en nuestra región.

La comprensión de la universidad como un ámbito decisivo no solo para la producción social de saberes y capacidades profesionales, científicas y técnicas, sino para la construcción de horizontes de sentido que pudiesen albergar proyectos políticos antagónicos –esto es, un espacio de disputa hegemónica– colocó a estas instituciones en el centro de las luchas que siguen oponiendo la aspiración

emancipatoria a la pretensión siempre renovada de someter a los pueblos de América Latina y el Caribe al dominio de las potencias mundiales y de las oligarquías locales con las que se asocian. La historia de la universidad latinoamericana y caribeña está signada por dicha disputa. En su desarrollo –especialmente a partir de 1918 con la Reforma de Córdoba, y en el trazo que la vincula a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI con los procesos de movilización y resistencia popular en distintos países– pudo constituirse una reivindicación identitaria que proclamó, en las Conferencias Regionales de Educación Superior de 2008 y 2018, la definición de la educación superior como un derecho humano, un bien público social y una responsabilidad de los Estados. Ello, junto a la valoración de su carácter estratégico para el desarrollo soberano con justicia social en los países de la región más desigual del mundo.

Aunque la transnacionalización del capital y la financiarización de la economía como forma más reciente del régimen de acumulación capitalista no modifican en sus coordenadas fundantes aquella cartografía regional de la dependencia y las luchas por la liberación en la que se inscribe también la universidad, es preciso advertir un cambio sustantivo producido en las últimas décadas en el territorio que exploramos. Bajo la impronta del

neoliberalismo y como expresión de esta corriente, asistimos a la expansión acelerada del sector privado, pero también a la paulatina incorporación de la lógica del mercado en la dinámica académica, junto a la incidencia creciente de las corporaciones empresariales y de la representación de intereses particulares en el diseño e implementación de las políticas públicas y los programas institucionales. Todo ello, bajo el amparo de un consenso confortable que permite a las partes enunciar la idea de que es preciso asegurar el acceso a la educación superior para todas las personas a lo largo de la vida, e incluso suscribir la afirmación de que ello constituye un derecho, mientras se desdibuja el rol de los Estados y se debilita el sentido de lo público, se segmentan los sistemas, las expectativas y las trayectorias, se establecen condiciones laborales diferenciadas en un contexto de creciente precarización del trabajo académico, y se refuerza el dispositivo de la sujeción a un circuito internacional que disciplina la disposición crítica y creativa de nuestra inteligencia colectiva. Esta situación jaquea las posibilidades de producir las transformaciones democráticas necesarias en la universidad actual, y condiciona peligrosamente su rol en la construcción de una sociedad justa e igualitaria.

En este contexto, desde CLACSO y el IEC-CONADU presentamos la biblioteca Que se pinte

de pueblo, que aborda diversos temas relevantes para la actualización de un proyecto de democratización de la universidad; porque es necesario, es urgente, perturbar esa comodidad de los discursos políticamente correctos que silencian y anulan el debate de las alternativas en disputa, preguntarnos qué se requiere hoy efectivamente para asegurar el derecho a la universidad y renovar la potencia emancipatoria de la universidad latinoamericana y caribeña.

Como decía Ernesto Che Guevara en su discurso de 1959 en la Universidad Central de las Villas, debemos preguntarnos cómo logramos hoy que la universidad “se pinte de mulato, no sólo entre los alumnos sino entre los profesores; que se pinte de obrero y de campesino...”, y que también se pinte de mulata y originaria, de obrera y campesina, y de los colores de la diversidad: “... que se pinte de pueblo”.

El derecho a la formación docente en la universidad. Un debate latente para una política pendiente

Esther Levy

Palabras preliminares¹

Este artículo tiene explícitas pretensiones políticas más que académicas, aunque está escrito por una docente, investigadora y extensionista de la universidad pública –a la que llegó gracias a un gobierno que quiso que la universidad se llene de hijos de obreros– que, además, es sindicalista por elección y compañera por convicción.

1 La autora adhiere a la política de no discriminación de género y es consciente que el uso del lenguaje no es neutral. No obstante, para facilitar la lectura del texto, en algunas ocasiones se optó por la redacción convencional sin intención de alterar el espíritu del principio expuesto.

Se van a encontrar con un trabajo que es producto de la experiencia personal y colectiva, a la vez que tuvo y tiene arraigo territorial y simbólico en la universidad. El sentido de redactar estas líneas es compartir hipótesis, ideas y puntos de vista con otros/as compañeros/as docentes de la educación superior que trabajan cotidianamente en las aulas y que ven afectadas sus condiciones laborales y profesionales por políticas (no solo políticas universitarias), eventos coyunturales inevitables (pandemias y guerras) y la puja de poder que se genera en el campo de la producción, divulgación y acceso al conocimiento que en nuestras instituciones se produce. Intenta ser un insumo para un debate político que genere líneas concretas de acción y no solo reflexiones genéricas sobre los trabajadores, los docentes, el aula, el derecho a la formación docente y el avance neoliberal que, entre otras cosas, coloniza nuestra forma de trabajar y producir (individualmente) conocimientos. Van a encontrar algunos relatos autorreferenciales, justamente, porque hablo en primera persona (y me responsabilizo de lo que sostengo y propongo). Por ello, también decidí incluir dos experiencias concretas, una de origen plenamente sindical y la otra de origen estatal en la que colaboraron sindicatos de docentes universitarios, entendiendo a ambos actores –sindicatos y Estado– como espacios de lucha: uno respecto de los intereses de les

trabajadores y otro como proyecto político, social y productivo colectivo que tenga a los trabajadores como protagonistas.

Mi propósito es que estas líneas despierten intereses, intercambios, discusiones y, por qué no, controversias que nos lleven a mejorar las cosas desde la experiencia de los docentes universitarios como trabajadores, como profesionales y como sujetos políticos.

Presentación

*“Ser profesor es una forma particular
de estar en el mundo”*

Phillippe Meirieu (2006)

En 2007, Boaventura De Sousa Santos comenzó la presentación de su libro *La universidad en el siglo XXI* diciendo: “las transformaciones políticas que está viviendo el país han puesto a la universidad pública ante la necesidad de reflexionar sobre sí misma, sobre su lugar en la producción de interpretaciones culturales de la realidad, sobre su

papel de mediadora cultural en las relaciones entre estado y sociedad, y sobre la naturaleza de su carácter público”. Pasaron quince años de esta afirmación y aún sigue vigente, a tal punto que la elegí como inicio y conclusión de este capítulo porque reúne varios temas a los que me quiero referir sobre la realidad interna y externa de la universidad y de quienes trabajamos en ella.

La universidad es un territorio de disputas ideológicas, conceptuales y políticas cuyos aspectos pedagógicos, que son la esencia del trabajo de enseñar, quedan relegados a tal punto que no es un requisito tener formación docente para ser docente. ¡Tremenda paradoja! Considero, sin temor a equivocarme, que la formación pedagógica para quienes ejercen la docencia es una herramienta indispensable e irremplazable para enseñar y, en este sentido, no debería ser opcional sino una decisión de política educativa en la agenda pendiente –y demasiado postergada– sobre una nueva Ley de Educación Superior. En este punto, los sindicatos docentes tienen un rol fundamental en la negociación general y en particular respecto del derecho a la formación docente.

En este artículo propongo, en primer lugar, plantear argumentos político-pedagógicos sobre la necesidad de contar con herramientas para enseñar en las aulas que superen la idea de transmisión de información teórica. Entender a la universidad

como una comunidad educativa específica que plantea problemas pedagógicos particulares habilita nuevos debates sobre lo que sucede en las aulas (relación docente-estudiante) y las necesidades de profesionalización de las personas que trabajan como docentes universitarios. En segundo lugar, y relacionado directamente con lo anterior, intentaré recuperar y de este modo visibilizar dos experiencias político-pedagógicas concretas que se implementaron durante la pandemia de COVID-19 a partir de la demanda de formación docente para afrontar la no presencialidad. Una de las experiencias la puso en marcha el Estado nacional a través del Ministerio de Educación de la Nación y tuvo cursantes de todas las provincias argentinas. Se dictó en una sola oportunidad, a pesar de la demanda creciente, dada la extensión en el tiempo de la pandemia y, por ende, de la virtualización de las clases en las universidades. La segunda experiencia a la que me voy a referir es el PADO, Programa de Posgrado de Actualización en Docencia Universitaria –que tengo la oportunidad de codirigir con Pablo Molina²–, que nació por iniciativa

2 Pablo Molina Derteano es Doctor en Ciencias Sociales, investigador del CONICET, docente universitario en la UBA y La UNDMP e integrante de FEDUBA.

del Sindicato de Docentes de la UBA FEDUBA/ CONADU (que lleva implementadas diez cohortes) y que ya hace cuatro años ofrece doble titulación (Diploma Superior), dado un convenio firmado con CLACSO. Este trayecto formativo preexiste en el tiempo a la etapa de pandemia, pero resignificó algunos aspectos de la oferta a la luz de las nuevas demandas impuestas por la ella. Me interesa recuperar esas experiencias desde los aspectos político-pedagógicos por encima de los curriculares, a modo de insumo para discutir demandas postergadas en materia de políticas universitarias. Algo así como pensar la pandemia como oportunidad para visibilizar la problemática de la formación docente universitaria. En último lugar, intento problematizar los aspectos políticos de la formación docente universitaria como un derecho les trabajadores que incide, indefectiblemente, en los aprendizajes de les estudiantes, así como en el ejercicio del derecho a la educación. En el actual escenario, atravesado por discursos mercantilistas, utilitarios y privatizadores, que no son nuevos, pero recuperaron fuerza, el lugar de los sindicatos es protagónico.

Más allá de la disciplina: saber enseñar en la universidad

*El acto de educar es
un acto revolucionario (Freire, 1984)*

Ser docente en cualquier nivel del sistema educativo es un desafío complejo y una tarea en revisión permanente que exige mucho más que el conocimiento profundo del campo disciplinar. No alcanza con conocer y manejar sólidamente los contenidos ni tampoco dictar una conferencia sólida conceptualmente si esto no logra interpelar e inquietar a los interlocutores. Es decir, en el aula, el dominio disciplinar es insuficiente para saber cómo enseñar ese conocimiento, o no alcanza para que los estudiantes logren comprenderlo. La tarea de enseñar exige siempre disponer de dispositivos inherentes a la comunicación y problematización de ideas, juicios y reflexiones concernientes a la enseñanza, que no emergen del saber conceptual, sino que constituyen el conocimiento pedagógico, un conocimiento que resulta fundamental en la tarea de enseñar. Los docentes necesitamos esos recursos pedagógicos para

promover escenarios que propicien intercambios de opiniones, reflexiones críticas y situadas, diálogos que no necesariamente derivan en acuerdos o consensos, pero que posibilitan nuevas miradas y opiniones sobre el tema en cuestión. La idea de “enseñar sin diálogo con el otro” es una contradicción en sí misma, porque para conocer qué y cómo se aprende hay que saber escuchar a ese otro (en este caso a los estudiantes universitarios), recuperar sus dudas y habilitar el diálogo. Es desde este lugar que los docentes deberíamos revisar algunas concepciones implícitas que rigen nuestras prácticas académicas y repensarlas para poder resignificarlas, de modo de adoptar una concepción de enseñanza que signifique una alternativa a la tradicional educación bancaria, tal como lo pensaba Paulo Freire (1996).

Esta manera de entender la enseñanza no pone en cuestión la autoridad del docente, pues, así entendido, su rol lo ubica en un lugar irremplazable, guiando, estimulando y conduciendo los procesos de reflexión de ese otro, el estudiante. Si su trabajo sólo se redujera a transmitir información, un libro o internet podrían reemplazarlo. Sin embargo, es difícil que esto suceda si entendemos que la relación pedagógica está mediada por el conocimiento en el vínculo entre los profesores y los estudiantes, y ambas partes tienen compromisos distintos respecto del saber. La pedagogía crítica no concibe a la enseñanza como un

método, no existe saber separado de las prácticas, y pone bajo sospecha las convicciones pedagógicas que aparecen como indiscutibles y se asumen como verdades. Esta forma de entender la enseñanza ubica tanto a los docentes como a los estudiantes en un papel de sujetos activos en relación al conocimiento, que no es otra cosa que el desafío político pedagógico de incluir, ofreciendo la posibilidad de pensar más allá de lo establecido y permitir espacios en los cuales docentes y estudiantes puedan comprometerse en el diálogo y la reflexión.

Por otra parte, educar no es un acto neutral, siempre hay posicionamientos ideológicos porque somos sujetos políticos por naturaleza. En este sentido, Giroux (2012) plantea que la pedagogía crítica es siempre un intento deliberado por parte de los educadores de influenciar a través de conocimientos y subjetividades que se producen en los procesos de enseñanza. En otras palabras, cuando enseñamos transmitimos algo más que contenidos disciplinares, porque estos están impregnados de nuestra mirada del mundo. Por su parte, Freire (1984) también aporta a esta idea cuando dice: “la neutralidad de la educación, de la cual resulta el entenderla como quehacer puro, al servicio de la formación de un tipo ideal de ser humano, desencarnado de lo real, virtuoso y bueno, es una de las connotaciones fundamentales de la visión ingenua de la educación” (Freire, 1984, p. 115).

El impacto de la cultura de la conectividad en las prácticas académicas, sean estas presenciales o adopten la modalidad virtual, tampoco es neutral y esto se visibilizó durante 2020/22. El tsunami que implicó para nuestro trabajo la pandemia del COVID-19 nos sumó el desafío de incluir las tecnologías en las clases no presenciales y puso de manifiesto la urgencia de contar con herramientas pedagógicas para planificar las clases de una manera muy distinta a como lo hacíamos hasta marzo de 2020. El error, sobre todo al principio, fue pensar que necesitábamos conocer solo cómo funcionan las tecnologías digitales (esta cuestión fue bastante disruptiva, ya que la mayoría de los docentes usábamos muy pocas y solo como apoyo a las clases presenciales). Sin embargo, se trataba de un desafío pedagógico: el “para qué y no el cómo” usar la tecnología. En otras palabras, cómo implementar las tecnologías al servicio de la propuesta de enseñanza y no al revés.

Ahora bien, estas cuestiones no se internalizan de un día para el otro porque, como en todos los ámbitos de la vida, lleva tiempo modificar las prácticas y costumbres arraigadas. Tampoco es solo cuestión de ganas y buena voluntad (que son necesarias siempre) sino que, además, y fundamentalmente, se trata de un tema formativo intencionado y direccionado. La mayoría de quienes damos clase en las universidades no tuvimos formación

específica para hacerlo. Tal vez nos tocó cursar alguna materia de didáctica general, pero eso no es lo común ni tampoco alcanza. La realidad es que les docentes, como todos los trabajadores, tenemos derecho a la formación y deberíamos reclamar por ello. ¡Por suerte existen los sindicatos!

A continuación, quiero presentar dos experiencias de formación docente universitaria que, más allá de la dinámica y los contenidos, pueden ser tomadas como insumos potentes para debatir una política de formación docente en y para la universidad pública.

Dos experiencias para una demanda: formación docente universitaria

*“Un profesor siempre sigue siendo
más o menos ‘profesoral’.
Tiene una manera especial
de mirar el mundo (...)
una manera de situarse”
Phillippe Meirieu (2006)*

En marzo de 2020, el impacto inicial frente a la situación de no presencialidad dio paso a una etapa

de búsqueda de estrategias para continuar enseñando a pesar de la distancia con los estudiantes, las aulas y las instituciones. Cada docente, al principio, resolvió su situación en forma individual a partir de las posibilidades que tenía a su alcance, mientras que poco a poco se organizaron los campus y demás espacios virtuales de las UUNN, a la par que los docentes nos familiarizábamos con las tecnologías digitales más sencillas (*zoom*, *meet*) para intentar acercarnos a los estudiantes, quienes, desde sus hogares, también buscaban adaptarse al nuevo escenario. La sorpresa fue dando paso a la idea de “hay que adaptarnos porque esto puede durar mucho” (nadie creyó que duraría dos años) y así comenzaron a circular recetas varias, conversatorios con reflexiones sobre la coyuntura y todo tipo de “tips” para atravesar las dificultades. La mayoría ofreció ideas generales, pero pocas definiciones concretas para el aula.

El desconcierto, la incertidumbre sanitaria y la inexperiencia social fueron la marca distintiva de aquellos difícilísimos primeros meses de la gestión del Gobierno de Alberto Fernández y Cristina Fernández de Kirchner. Los sindicatos también oscilaron en decisiones que iban desde el reclamo por conectividad y condiciones para desarrollar el “teletrabajo” (concepto absolutamente alejado hasta entonces de nuestra

práctica laboral) hasta diseñar capacitaciones/cursos con herramientas de enseñanza (en general sobre TICS) para que los estudiantes no abandonaran los estudios.

Por ello, quiero compartir dos experiencias político-pedagógicas que se desarrollaron durante la pandemia, en las que los sindicatos, en algún caso con presencia del Estado, tuvieron participación directa. Se trató de iniciativas formativas integrales que se proyectaron más allá de las recetas coyunturales y apuntaron a la recuperación del lugar del saber docente a partir de la reflexión en clave de “proyecto pedagógico apoyado por recursos digitales para enseñar en contextos de virtualidad”. Estas experiencias fueron (y son, porque una de ellas preexiste a la pandemia y continúa dictándose) propuestas pedagógicas para no pedagogues, para que les docentes universitarias puedan revisar y resignificar las prácticas de enseñanza con herramientas conceptuales de índole pedagógica y didáctica a las que no tuvo acceso en la carrera de grado. No se trató de recetas ni tutoriales sino de una invitación a reflexionar sobre nuestro trabajo en las aulas porque “saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear condiciones para su propia producción o construcción” (Freire, 1996, p. 32).

El Programa de Actualización en Docencia Universitaria (PADOC)³, que dictó las cohortes 9 y 10 durante la pandemia, fue una experiencia que, si bien mantuvo continuidad temática con las anteriores ediciones, en este escenario profundizó la propuesta con contenidos relacionados con la educación a distancia, las prácticas de enseñanza situada y el uso pedagógico de las TICS. Para aquellos que no conocen el PADOC, es una iniciativa de origen sindical diseñado y dictado por FEDUBA (sindicato de docentes de la UBA) que llevamos adelante conjuntamente con la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA (que es quien acredita el trayecto formativo de posgrado), con el apoyo del IEC/CONADU y CLACSO, auspiciado por la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional. El posgrado ofrece contenidos conceptuales y herramientas para la enseñanza presencial y en

3 El equipo de conducción y docencia de este Posgrado lo conforman el equipo pedagógico del PADOC. Directores (y también docentes): Pablo Molina Derteano (UBA y UNMDP) y Esther Levy (UBA y UNPA). Docentes: Bárbara García Godoy (UBA y UNAJ), Fernanda Juarros (UBA y UNPA), Sylvia Lenz (UBA), Damián del Valle (UNA), Claudio Veloso (IUNMA), Verónica Mistrorigo (UBA), José Luis Baier (UBA), Florencia Faierman (UBA). Los tutores, trabajadores fundamentales en el acompañamiento cotidiano de los cursantes, son Florencia Godoy, Catalina Krasnob y José Luis Baier.

entornos virtuales y está destinado a docentes universitarias de todas las disciplinas y carreras de universidades argentinas e internacionales (para los afiliados a gremios de base de la CONADU se ofrecen becas completas) y se compone de un trayecto de 128 horas distribuidas en siete módulos conceptuales y un taller transversal de elaboración del trabajo final. En el PADO, la base ideológica y el objetivo político es la idea de formación como derecho de los trabajadores y, desde este lugar, avanzamos hacia: i) producir y transmitir conocimientos conceptuales y pedagógicos que incidan en la mejora de las estrategias de enseñanza de los docentes y que, a su vez, impacten en los aprendizajes de los estudiantes y 2) ofrecer herramientas para la presentación en concursos de acceso a cargos regulares en las Universidades Públicas.

A esta propuesta “histórica” del PADO se le sumaron, en los años de pandemia, talleres abiertos y una serie de publicaciones elaboradas por docentes y egresados del posgrado⁴ que actuaron como apoyo

4 Se elaboró una serie de cuatro cuadernillos que se llamaron *Pensar la educación en tiempos de distanciamiento 1, 2, 3 y 4*: <https://www.feduba.org.ar/2020/05/19/pensar-la-educacion-en-tiempos-de-distanciamiento/>

También se crearon recursos como *Seguimos Educando: Herramientas para el armado de clases virtuales*: <https://www.>

a la cursada y, a su vez, funcionaron como catalizadores de las demandas hacia el sindicato en ese momento. La experiencia pandémica puso énfasis en los aspectos pedagógicos de la enseñanza, considerando a los recursos virtuales como apoyatura del trabajo docente y no como eje de la enseñanza, tratando de dar respuestas a inquietudes que, sin duda, todos los docentes tuvimos: ¿cómo enseñar sin estar en el aula?, ¿en torno a qué propuesta elaborar la planificación de la materia? y, sobre todo, ¿cuál es el lugar de los docentes cuando su presencia puede ser reemplazada por tecnologías digitales?, ¿qué pasa con todo esto cuando la relación pedagógica está mediada por la virtualidad?, ¿se puede enseñar y

[feduba.org.ar/2020/03/18/herramientas-para-el-armado-de-clases-virtuales/](https://www.feduba.org.ar/2020/03/18/herramientas-para-el-armado-de-clases-virtuales/)

Y una serie de talleres sincrónicos con temas y estrategias vinculadas a la vida cotidiana en las aulas en la etapa de ASPO y DISPO:

<https://www.feduba.org.ar/2020/05/18/primer-taller-padoc-trabajo-y-derechos-en-el-marco-del-aspo/>;

<https://www.feduba.org.ar/2020/05/19/taller-padoc-herramientas-y-recursos-para-la-virtualidad-organizacion-y-tiempos-de-trabajo-para-la-virtualizacion/>;<https://www.feduba.org.ar/2020/05/26/segundo-taller-padoc-organizacion-y-tiempos-de-trabajo-para-la-virtualizacion-en-el-marco-del-aspo/>;

<https://www.feduba.org.ar/2020/06/01/tercer-taller-padoc-interaccion-con-lxs-estudiantes-en-el-trabajo-semanal/>

aprender a distancia sin perder la riqueza que da el cara a cara?, ¿el manejo de las herramientas virtuales alcanza para lograr aprendizajes significativos?, ¿qué hacemos con los estudiantes que no tienen acceso a las tecnologías?, ¿cómo garantizamos el derecho a la educación universitaria en esos casos? Estos y otros tantos interrogantes/quejas/demandas se multiplicaron en una etapa de horizontes inciertos y escasas certezas que hoy siguen vigentes porque la virtualidad y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) preexisten a la pandemia. El nuevo desafío es definir qué lugar les damos en la enseñanza presencial.

El PADOCC, de alguna manera, se refundió en clave de las nuevas demandas en la formación docente, situación que puso a prueba nuestra capacidad de plasmar en la práctica lo que sostenemos desde el discurso, esto es, ser capaces de entender que la educación es un proceso de construcción permanente que se reinventa a partir del diálogo, la identificación y problematización de demandas/problemas, la desnaturalización de lo establecido y la conciencia crítica acerca de la realidad social y política. En definitiva, la tarea de educar transcurre en terrenos de lucha y disputa cultural y política.

La segunda experiencia que aquí quiero compartir –y de la que también disfruté siendo parte– tuvo las mismas ideas rectoras en lo pedagógico y

político que el PADOc. Si bien este trayecto lo organizó e implementó el Estado nacional, dada la coyuntura de pandemia, también contó con el apoyo y experiencia de la CONADU. En junio de 2020, luego de un gran trabajo previo, comenzó a dictarse a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, el curso de actualización “Pedagogía Crítica y Didáctica en la Enseñanza Virtual. Aportes al Trabajo en Docencia Universitaria”, destinado a docentes universitarios de todo el país. Eran cinco módulos, que propusieron enfoques, lecturas y experiencias para analizar las implicancias tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de fortalecer la perspectiva pedagógica, ética y política de los docentes ante los desafíos que planteaba la virtualización “compulsiva”. No fue un curso de posgrado (por los que les universitarios optamos generalmente) sino un espacio de formación con criterios de inclusión sobre la enseñanza virtual. Desde todo punto de vista fue una experiencia innovadora y comprometida con la situación de emergencia que afectaba a las UUNN que, desde el anuncio oficial, generó una enorme expectativa en la comunidad universitaria, interés que se plasmó en una inscripción de 5 mil docentes. Fue la primera vez que desde el Ministerio de Educación de la Nación se generó y dictó un trayecto formativo

para docentes universitarias (el INFoD concentra sus ofertas en los niveles obligatorios y otras modalidades del sistema educativo). No fue casual que quien se desempeñaba como Directora Ejecutiva del INFoD fuera Mercedes Leal, una funcionaria graduada de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán que hasta ese momento era decana de esa institución, quien le imprimió un importante empuje fundacional a la iniciativa y a la perspectiva pedagógica que proponía.

En el terreno sindical, la participación de la CONADU se tradujo en dos aportes centrales: por un lado, el conocimiento de las dificultades de la comunidad docente universitaria sobre el acceso a la formación pedagógica (la formación para la enseñanza es escasa o nula en las carreras de grado) y, más aun, en escenarios virtuales. Por otro lado, propuso la participación de docentes comprometidos con la defensa de la universidad pública y con experiencia en temas pedagógicos y de uso de tecnologías digitales⁵ (de hecho, tuve la suerte de ser

5 Coordinación general: Melina Lazarte (UNT), Coordinación pedagógica: Esther Levy (UBA - UNPA). Docentes: María Fernanda Juarros (UBA-UNPA), Esther Levy (UBA-UNPA), Mercedes Martín (UNLP), Pedro Arturo Gómez (UNT), César Barletta (UNLP), Débora Arce (UNLP), Lucrecia Gallo (UNLP),

la coordinadora pedagógica y docente del primer módulo sobre pedagogías críticas junto con la colega y compañera Fernanda Juarros).⁶ Fue una experiencia en la cual el Estado y los sindicatos, cada uno desde su rol y sus intereses, lograron identificar dificultades, idear una línea de acción, convocar perfiles conocedores de la educación pública con compromiso y formación, para implementar un trayecto formativo que recuperó el saber docente desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Del mismo modo que ocurre en el PADO, la orientación pedagógica explícita que se le imprimió al curso fue recuperar la centralidad de docentes y estudiantes en contextos educativos que desafían la capacidad creativa y reflexiva de los protagonistas. Entender que los recursos tecnológicos ocupan un lugar de apoyo a la propuesta de enseñanza, y no al revés, es clave en el camino de desterrar la fantasía tecnocrática de las corrientes locales y globales (con tendencia a la privatización y a la mercantilización) de la educación superior y el conocimiento.

Beatriz Busaniche (UBA - UNQ), Fernando Korstanje (UNT) y un equipo de 35 tutores.

6 Fernanda Juarros es doctora en Ciencias Sociales (UBA), Adjunta de la Cátedra de Pedagogía de la UBA y experta en temas sobre universidad.

A modo de cierre de este apartado, hay dos cuestiones de ambos proyectos que me gustaría recuperar: a) la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje en la universidad y b) el objetivo político de la enseñanza en la universidad. Respecto al primer punto, la tarea docente implica siempre una propuesta formativa que, a través de la selección de conocimientos a enseñar, de las actividades propuestas, de los procesos de comunicación establecidos y de las modalidades de evaluación elegidas, forma sujetos en una determinada experticia y, al mismo tiempo, forma sujetos políticos. Freire hablaba de la educación problematizadora, al aludir a la integralidad de la formación que implica repensar su realidad local, nacional y regional. No era ingenuo, y sabía que la educación por sí misma no cambia el mundo, pero también creía que es imposible hacerlo sin ella. De allí el compromiso ético y político de los educadores en la construcción de un mundo más justo (Levy y Juarros, 2021). Mejorar las prácticas de enseñanza, además, tiene incidencia directa en los aprendizajes de los estudiantes, quienes llegan a la universidad motivados por el deseo de convertirse en profesionales del campo disciplinar. La discontinuidad de sus estudios depende de múltiples variables, pero nunca puede ser porque se aburren o no se sienten interpelados en las aulas. En relación al segundo punto, además de los contenidos conceptuales y herramientas

para la enseñanza presencial y en entornos virtuales, se reconoce un objetivo político subyacente al que los sindicatos tenemos la obligación de incluir en la agenda de discusión con el Estado y los otros actores que participan en mesas de negociación, congresos, conferencias nacionales e internacionales, foros, etc.: la formación docente como derecho en la universidad pública, que no es otra cosa que defender nuestro derecho a enseñar y el derecho de los estudiantes a aprender. En todas las etapas, con gobiernos predispuestos al diálogo o con aquellos que no escuchan las demandas de los trabajadores, los sindicatos tenemos la obligación de poner en discusión la formación como derecho y condición del trabajo docente universitario.

Sindicatos, derechos y docencia universitaria

La docencia universitaria es una actividad política por definición, que concibe al conocimiento como una construcción social –y como tal, arbitraria– que nos sitúa y sitúa a los estudiantes en un espacio de disputa de sentidos. Una propuesta formativa democratizadora tiene que partir de un debate

honesto que ubique en el centro las necesidades, fortalezas y debilidades del trabajo docente, y que se desmarque de la retórica del discurso políticamente correcto sobre derecho a la educación, de manera de avanzar en acciones concretas que resuelvan la deuda histórica con la mayoría del pueblo que queda afuera de las universidades. No vamos a resolver problemas que le exceden a nuestra órbita de posibilidades, pero es ineludible revisar, resignificar y mejorar las prácticas de enseñanza para que los estudiantes se sientan –como se mencionó más arriba- interpelados como actores y no como simples receptores de contenidos. En este sentido, la formación pedagógica en la docencia universitaria debería ser una demanda de política educativa (como fue la experiencia del INFoD), pero no una iniciativa aislada o coyuntural (como lo fue también la experiencia del INFoD).

La pandemia, que nada tuvo de positivo, dejó algunas enseñanzas. Mostró que solo un Estado presente y fuerte puede garantizar las condiciones para el ejercicio efectivo de los derechos sociales (educación, salud y trabajo). Veníamos de cuatro años de abandono y saqueo de la institucionalidad estatal que desarticuló los avances en materia de conquista, promoción y profundización de derechos logrados en los doce años de gobiernos kirchneristas. Y, aun habiendo perdido las elecciones, los voceros

del macrismo y la derecha más rancia apoyada por los medios de comunicación hegemónicos nos quisieron distraer con discursos mercantilistas y anti-sindicales sobre la conveniencia (económica, pero también política) del reemplazo de los docentes por la virtualidad. Esto es muy claro, sobre todo, en los ataques a la universidad pública, ya que muchas empresas y fundaciones operan para hacer negocios desde hace décadas. En los noventa, estos discursos llegaban de la mano del Banco Mundial en clave de créditos para instalar las reformas estructurales, propendiendo a arancelar la educación superior. Basta recordar las visitas de un agente francés del BM, William Experton, que recomendaba arancelar la universidad argentina y de este modo ahorrar dinero para el nivel secundario, con el argumento de lograr mejor nivel de “calidad educativa” en los niveles obligatorios del sistema educativo.

No fue casual que este tipo de funcionarios veneraran las políticas arancelarias de la dictadura chilena porque, como sabemos, neoliberalismo y dictadura fueron dos caras de la misma moneda en los países de la región. En las palabras de Experton (1998) sobre el diagnóstico del Banco Mundial para la educación superior se puede notar cómo incluso hay un descontento del organismo con Argentina por no llegar a fondo con las medidas privatizadoras:

En América Latina, el único país que recupera una importante parte de los costos de enseñanza mediante cargos a los alumnos es Chile. En 1981, el gobierno chileno emprendió una serie de amplias reformas estructurales y financieras. Las instituciones públicas y gran número de universidades privadas impusieron el pago de derechos de matrícula; no obstante, en el resto del continente, todavía no existe, prácticamente, el cobro de matrícula en el sistema público de enseñanza superior. Según la Ley de Educación Superior de la Argentina de 1995, la decisión sobre cobrar o no cobrar derechos se deja a la discreción de las universidades. Una gran mayoría de los alumnos matriculados no paga derechos, pero algunas universidades los cobran para los estudios de posgrado (1998, p. 8).

Desde ese entonces, estos procesos se fueron profundizando a nivel mundial, jaqueando la implementación de políticas proteccionistas del derecho a la educación superior. El caso del Plan PRO.GRE.SAR –Respaldo a Estudiantes de la República Argentina⁷–, implementado por el gobierno de Cristina Fernández

7 Política destinada a jóvenes entre los 18 y 24 años que no trabajaban, lo hacían informalmente o tenían un salario me-

de Kirchner en enero de 2014 para acompañar a los jóvenes para que finalizaran sus estudios, fue una experiencia que atravesó en la segunda oleada neoliberal (2015-2019) ataques de todo tipo, con argumentos de base fiscal y meritocrática, por el solo hecho de apoyar a jóvenes vulnerables en sus derechos que quieren estudiar en la universidad.

Ahora bien, sobre el avance mercantilista en la educación superior hay docenas de análisis que abordan el problema de modo exhaustivo y, por ello, no voy a detenerme en caracterizarlo aquí porque lo que me interesa debatir es cómo y desde dónde *confrontar colectivamente con ese paradigma elitista* que nos afecta como trabajadores al tiempo que excluye a las mayorías del derecho a la universidad. Como docentes tenemos un lugar inequívoco donde referenciar nos en la lucha, la resistencia y la propuesta: los sindicatos. También hay otros ámbitos de participación político-académica (equipos de investigación, foros, revistas especializadas, medios de comunicación, etc.), pero el lugar privilegiado de participación y acción de los trabajadores organizados para frenar el avance del mercado sobre las conquistas es sin duda, a mi criterio, el sindicato. A partir de ahí hay

nor al mínimo vital y móvil, ellos o sus familias, para iniciar o completar sus estudios en cualquier nivel educativo.

dos caminos ineludibles: i) confrontar con las tendencias mercantilistas y privatizadoras y ii) plantear las reformas democratizadoras de los sistemas de educación superior y de producción científico-tecnológica. Ambos caminos tienen como horizonte resolver los problemas del pueblo, generados por décadas de saqueo y desigualdad. De lo contrario, estaríamos renunciando a la construcción de una sociedad justa, igualitaria e integrada y, como dijo alguien alguna vez, el que abandona no tiene premio.

La lucha sindical se inscribe en diferentes planos. En este espacio recupero insistentemente la cuestión de la formación como herramienta de presión y negociación de derechos adquiridos y condiciones laborales, y no solo por convicción política sino a la luz de la experiencia 2020/2. De haber contado con herramientas pedagógicas, quienes nos desempeñamos en la tarea de enseñar hubiéramos tenido el camino algo más allanado. El que enseña debe saber, hacerlo al igual que el que atiende a un enfermo saber curarlo. ¿Por qué? Porque a este último no le alcanza con leer el prospecto del jarabe para sanar la tos, así como al docente no le alcanza solo con conocer la disciplina para saber enseñarla. En resumen, nuestra deuda es jerarquizar el trabajo docente dentro del aula en la universidad. Esto también es hablar de inclusión y derecho a la universidad.

Por último, y en vinculación con lo anterior, creo que ya es tiempo de empezar a hablar de la universidad argentina del Bicentenario, integrando a las instituciones tradicionales y las de creación más reciente en un proyecto de desarrollo científico y tecnológico nacional, popular y emancipador cuyo piso de derechos sea el Decreto Presidencial 29.337 de 1949 firmado *por el General Perón*, que suspendió el cobro de los aranceles universitarios. Recuperando las palabras de Aritz Recalde en 2019, cuando se cumplieron los primeros setenta años de gratuidad universitaria: “la democratización de la educación favoreció un cambio de status de las clases medias y de los trabajadores. Los primeros modificaron su visión del mundo acercándose a las posiciones populares y como parte de dicho proceso es que pueden interpretarse la nacionalización de los grupos medios de los años sesenta, el Cordobazo o el rol de los jóvenes en el tercer gobierno Justicialista. Para los trabajadores, la gratuidad de la universidad supuso un cambio político y aspiracional. Los obreros ascendieron socialmente, ocuparon lugares fundamentales del poder estatal y privado y tuvieron una renovada conciencia de su centralidad en la construcción de la nación argentina” (2019, p. 26). Hoy el imperativo es revalorizar las conquistas, profundizarlas e ir por más. El futuro ya llegó.

Reflexiones para un cierre provisorio

*“Los trabajadores tienen frente
a los poderes económicos
y políticos una sola defensa:
la unidad.”*
Juan Domingo Perón

Si bien el regreso a las aulas marca cierta normalidad en condiciones laborales y prácticas de enseñanza, aún persisten problemas previos a marzo de 2020 que, obviamente, se profundizaron luego. Por entonces, era el inicio de una gestión de gobierno que enfrentaba presiones por el endeudamiento externo heredado de la gestión del gobierno de Cambiemos, sumado una emergencia sanitaria sin precedentes. Ambos factores agravaron más aun la crisis laboral y la actividad productiva, lo que generó un enorme problema social. En el campo de la educación, la pandemia puso de relieve la desidia y falta de previsión de la gestión macrista en materia de conectividad, a partir de la interrupción del programa Conectar Igualdad y el abandono de la distribución de computadoras a los estudiantes

de escuelas primarias y secundarias. También el desmantelamiento de Arsat. Esto, sumado al desprecio explícito hacia la creación de universidades públicas y por ende a sus estudiantes, derivó en un paisaje de enormes desigualdades socioeducativas. Puiggrós caracteriza este escenario y sostiene: “el conjunto de la concepción y la política educativa de Cambiemos tiene el signo opuesto a la proyectada desde la Constitución de 1853 y en relación con el requisito de un sistema de educación pública como pilar de soberanía nacional” (2021, p. 56).

Pasados dos años, la escena se agravó y los esfuerzos por recuperar en las aulas a quienes ya no regresaron en marzo de 2022 es casi un trabajo artesanal. La crisis económica, la pandemia y las consecuencias de la guerra entre Rusia y Ucrania pusieron a muchos estudiantes en la disyuntiva de “estudiar o trabajar”. A su vez, el trabajo docente se intensificó con la inclusión de cierto porcentaje de no presencialidad, mientras las condiciones de conectividad y equipamiento continúan sin ser las óptimas. El escenario se oscurece más con los mensajes de los medios de comunicación, acechando a la educación como la culpable de todos los males o, peor aún, a los docentes “que no trabajaron dos años”, como se repite como un mantra desde los programas televisivos de cocina, de chimentos o en la selva de las redes sociales. La pregunta, nuestra pregunta, es: ¿qué

hacemos para salir de este laberinto oscuro donde, encima, nuestro amo juega al esclavo?

Posiblemente, definir una agenda con prioridades político-pedagógicas para la universidad en general y la docencia universitaria en particular, que no desatienda las urgencias coyunturales pero organice un proyecto a mediano y largo plazo, sea una alternativa para empezar a recomponer diálogos y proyectar el futuro. Algunas ideas:

Una nueva Ley de Educación Superior: ¿cómo incluimos el derecho a la formación docente?

La sanción de la Ley de Educación Superior (LES) en 1995 se enmarcó en el Programa de Reforma de la Educación Superior ideado por el Banco Mundial y nunca logró una implementación plena. Su sanción estuvo atravesada por la oposición de amplios sectores estudiantiles y docentes (basta recordar las masivas movilizaciones de los meses de mayo y junio de aquel 1995). Si bien era necesaria la normativa, dada la inexistencia de una legislación para el nivel universitario,⁸ el contenido no fue

8 En 1984, el gobierno de Alfonsín derogó la regulación para la universidad que sancionó la Dictadura Militar (la Ley 23.068).

discutido con técnicos y funcionarios “extrapartidarios” y atendió exhaustivamente a las recomendaciones de los organismos crediticios externos traducidas para nuestro contexto por fundaciones vernáculas como FIEL.⁹ No fueron consultados los sindicatos y mucho menos los expertos críticos al neoliberalismo. Al respecto, Flora Hillert¹⁰ expresaba por entonces algo muy interesante sobre aquella avanzada reformista inconsulta: “más allá de los docentes, todos los habitantes –también intelectuales, aunque no profesionalmente intelectuales–, de hecho, son afectados por los problemas educativos, participan de ellos de una u otra manera y deberían ampliar su participación” (1999, p. 111). Si bien la LES continúa vigente, durante los gobiernos kirchneristas se impulsaron procesos de reforma donde se puede rastrear la génesis y

9 Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas.

10 Flora Hillert es Doctora en Ciencias de la Educación, profesora titular consulta del Departamento de Ciencias de la Educación e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras, en la Universidad de Buenos Aires. Es reconocida por su compromiso con la defensa de la educación pública proponiendo un discurso de profunda confrontación con las políticas neoliberales. Forma parte de FEDUBA.

antecedentes inmediatos de la modificatoria conocida como la “Reforma Puiggrós”,¹¹ sancionada por el Senado de la Nación el 28 de octubre de 2015, durante el segundo mandato presidencial de Cristina Fernández de Kirchner. Se trata de la Ley 27.204 de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior (que modifica los artículos 1º, 2º, 7º, 50, 58 y 59 de la ley 24.521 e incorpora los artículos 2 bis y 59 bis). En palabras de su autora, “estableció la responsabilidad y obligación de financiamiento del Estado en la educación superior pública y la supervisión y fiscalización de las nacionales y privadas. Garantizó el carácter gratuito de la educación superior, la prohibición de cualquier otra forma de cobro y el ingreso sin restricciones, estimulando actividades de nivelación u orientación” (Puiggrós, 2021, p. 54).

Así como sucedió en 2015, hoy tenemos que recuperar aquel impulso y modificar o sancionar una nueva normativa que regule el sistema universitario en su conjunto e incluya definiciones centrales en relación a la cuestión docente. Es

11 Adriana Puiggrós es una reconocida pedagoga que fue electa diputada del Frente para la Victoria y se desempeñó como presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación.

decir, una nueva LES debe incluir la formación pedagógica como derecho de los docentes. Es decir, a formación como derecho de los trabajadores que trabaja formando en las aulas de la universidad. Ya se mencionó que no alcanza con conocer una disciplina para enseñarla, que el trabajo en la pandemia puso de manifiesto muy claramente un problema que era preexistente pero que cada docente subsana como podía: los límites de la formación pedagógica para planificar, enseñar y evaluar.

En el debate de una nueva LES, que damos por descontado que debe ser abierto y democrático, donde participen diferentes actores sociales y políticos, la inclusión de este derecho tiene, necesariamente, que contemplar dos planos: i) los docentes en ejercicio y ii) los futuros graduados universitarios que opten por quedarse en la universidad como lugar de trabajo. En el primero de los casos, las universidades, el Estado y los sindicatos deberán acordar líneas de formación pedagógica acreditadas (posgrados) que, además, contengan contenidos sobre el proyecto de universidad incluyente y transformadora de la sociedad.

En este punto recuerdo (mientras escribo) el espíritu de la experiencia de Cátedras Nacionales surgidas en la carrera de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 1973 que formó parte de una transformación inconclusa debido a

la intervención de las universidades nacionales en 1974. Las dimensiones de esa propuesta eran tres: 1) el sujeto de la educación universitaria (centralidad de la clase trabajadora); 2) la formación y la producción de conocimiento, en sintonía con las prioridades nacionales y las necesidades de los grupos sociales más desprotegidos; 3) la propuesta político-pedagógica, que apuntaba a la modificación de los métodos y los contenidos de la enseñanza y otorgaba un rol mucho más activo a los estudiantes en la relación pedagógica (Friedemann, 2016). “En un momento en que la obra de Paulo Freire constituyó una referencia ineludible para los llamados movimientos de liberación nacional latinoamericanos, los actores planteaban que la Universidad como parte del sistema educativo debía romper con la tradicional forma de enseñar, mecánica y memorística (...) la idea de una pedagogía liberadora frente a la educación tradicional, los roles que educador y educando debían cumplir en el proceso educativo, la formación de los estudiantes y su educación política, junto con nuevos métodos de enseñanza y estructuración de los planes de estudio” (Freidermann, 2016, p. 9).

Claro que la época es otra y los imperativos (y enemigos) de la universidad pública mutaron, pero las tres dimensiones –el sujeto, la formación y la propuesta político-pedagógica– son centrales en

una propuesta situada y emancipadora de formación para docentes universitarios.

Respecto al segundo plano, para los futuros graduados que además de ejercer la profesión también decidan desempeñarse como docentes universitarios, la inclusión de materias pedagógicas en la formación de grado debería existir como posibilidad en las carreras (transversales a varias). En definitiva, creo que la LES tiene que ser reformada, incluyendo un capítulo específico para responder a la demanda de formación docente universitaria que contenga la idea de derecho y de profesionalización del trabajo de enseñar en el nivel superior.

Fortalecer los sindicatos desde las bases como herramienta y vehículo institucional para discutir, negociar y establecer prioridades en la agenda de la política universitaria.

La segunda oleada neoliberal en Argentina (2015-2019) inauguró para el siglo XXI un plan sistemático de criminalización de los sindicatos, apoyado por una política comunicacional afín a los intereses del capital concentrado. Un discurso que justificó despidos masivos en un clima de inflación y creciente endeudamiento externo y social, se edificó a la par de un relato deslegitimador de los

derechos sociales en contraste con lo sucedido los doce años anteriores con Néstor y Cristina. La profundización de la pobreza y la desocupación intentaron invisibilizarse con la idea de “solo pierden los que no se reinventan como emprendedores” o, más claro: “ser capaces de vivir en la incertidumbre nos hace más creativos para enfrentar la adversidad”. En definitiva, mientras todo empeoraba, volvieron a reinstalar la falacia del efecto derrame. ¡Más noventista imposible!

El relato oficial desprestigiaba a los trabajadores estatales acusándolos de vagos, ñoquis y grasas que no querían trabajar, a la par que el presidente modificó la 26.075 de Financiamiento Educativo al firmar el decreto 52/2018, que eliminó la paritaria nacional docente, así como el número de representantes de cada sindicato en las futuras mesas de negociación. Con la reforma laboral como horizonte, el gobierno de Mauricio Macri avanzó con su proyecto antiderechos, queriendo dismantelar las conquistas históricas del movimiento obrero organizado, y, por supuesto, la universidad no estuvo exenta de este proyecto deslegitimador de los trabajadores. A las demandas por la pérdida del poder adquisitivo de los salarios docentes se le sumó el reclamo de mayor presupuesto y recursos para investigación que se manifestó en las calles con marchas y clases públicas. Tal vez un ícono de la lucha fue

la gran Marcha Universitaria del 30 de agosto de 2018: bajo una tormenta torrencial y un clima helado, 500 mil docentes junto con los estudiantes de las 57 Universidades Nacionales se movilizaron a la Plaza de Mayo a reclamarle al gobierno un cambio de rumbo. La conducción de la CONADU recuerda este hecho como “la expresión más alta de la lucha universitaria contra el neoliberalismo de la etapa de Cambiemos y se inscribe en las páginas más memorables de la historia de la comunidad universitaria. Estamos orgullosos de haber dado esa pelea en defensa de la universidad pública frente al ajuste y la política excluyente que cuestionaba el derecho a los estudios universitarios, y de haber contribuido al cambio de orientación que hoy estamos viviendo” (Cortometraje “La Gran Marcha Universitaria”, dirigido por Pablo Torello y estrenado el 31 de agosto de 2020).¹²

A pesar de haber resistido en las calles durante ese período, el legado negativo de aquellos cuatro años de embestida neoliberal que se acopló a los dos años de pandemia plantea un escenario complejo para la docencia universitaria. Si bien el gobierno de Alberto Fernández y Cristina Fernández

12 Video La Gran Marcha Universitaria: <https://www.youtube.com/watch?v=4WOwRPXHZ1g>

de Kirchner volvió a levantar las banderas de la universidad pública, los sindicatos tenemos la obligación de seguir reclamando por nuestros salarios y condiciones de trabajo, a la par de continuar defendiendo los logros y avanzar en la conquista de nuevos derechos. Discutir y fijar con las bases una agenda propia y llevarla a la mesa de negociación con el gobierno nacional y convencer a los legisladores de que es urgente la sanción de una Nueva Ley de Educación Superior que tenga un capítulo específico, por ejemplo, sobre los derechos de los trabajadores docentes de las universidades públicas, entre los cuales se contemple el Derecho a la Formación Docente Universitaria, son algunas ideas que quiero dejar planteadas como los principales desafíos actuales de cara a la construcción de un sistema universitario democrático, inclusivo, nacional y popular. Nos merecemos bellos milagros y ocurrirán.

Bibliografía

- De Sousa Santos, Boaventura (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM / CEIICH.
- FIEL (2000). *Una educación para el siglo XXI. Propuesta de Reforma*. Buenos Aires: Centro de Estudios Públicos.
- Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Friedemann, Sergio (2016). Transición a la dictadura durante el gobierno de Isabel Perón. El ocaso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. *Entramados y Perspectivas*, 6(6), 1-34.
- Friedemann, Sergio (2015). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Una reforma universitaria inconclusa*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Giroux, Henry (2012). *Pedagogía crítica en tiempos oscuros: desafíos y posibilidades*. New York: Peter Lang.
- Hillert, Flora (1999). *Educación, ciudadanía y democracia*. Buenos Aires: Editorial Tesis 11.
- Johnstone, Bruce, Arora, Alka y Experton, William (1998). *Financiamiento y gestión de la enseñanza*

- superior: informe sobre los progresos de las reformas en el mundo.* Washington D.C.: Banco Mundial.
- Juarros, M.F. y Levy, Esther (2020). *Módulo 1: La práctica docente en la educación a distancia. La relación pedagógica mediada por tecnologías. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ortiz Morales, Ferley (2018). Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior. En AAVV. *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire.* Buenos Aires: CLACSO.
- Meirieu, Philippe (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy.* Barcelona: Graò.
- Puiggrós, Adriana (2021). Dolores, tragedias y esperanzas de la educación argentina (1973-2017). En A. Puiggrós (dir.). *Avatares de la educación en el periodo democrático (1983-2015).* Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo.* Buenos Aires: Galerna.
- Rancière, Jacques (2003). *El maestro ignorante.* Buenos Aires: Laertes.
- Recalde, Aritz (2019), Gratuidad universitaria y proyecto nacional. *Riberas*, a. 5 (8).

Pedagogía Universitaria y Formación Docente: legados, compromisos y desafíos pendientes

Glenda Morandi

Algunos puntos de partida

En ello, en la encrucijada crítica de memoria e invención, radica quizás la mayor contribución democrática de la universidad pública.

Diego Tatián

Intentaremos trazar algunos rasgos de la reflexión pedagógica en torno de la universidad, y a esta en sus articulaciones con la formación docente, para lo cual propondremos transitar ciertos aspectos que consideramos permiten abordar el tema en su historicidad y complejidad.

En primer lugar, su inclusión como apartado específico en el marco de una colección de ensayos sobre Educación Superior y Universidad constituye una definición político-académica de reconocimiento y visibilización de un campo de saberes y prácticas, el de la producción de conocimientos y propuestas de intervención/transformación pedagógicas y didácticas en la formación universitaria, que no siempre ha tenido un lugar destacado en los estudios de la educación superior. El conjunto de investigaciones, lecturas y proposiciones que pueden ser incluidas en una Pedagogía Universitaria (y junto con ella el de los programas y experiencias de Formación Docente en estas instituciones), al menos en nuestro país, se ha ido configurando progresivamente como tal aun en contextos adversos para su desarrollo, habiendo sido objeto de olvidos y marginaciones originados en circunstancias que pueden ser rastreadas en las dinámicas y procesos tanto de las propias universidades como de los escenarios históricos que las marcaron en diferentes períodos. De modo que, para abordar el tema es relevante realizar una aproximación a la conformación de este campo en nuestro país, aun sin pretensiones de exhaustividad o de caracterización totalizadora, pero sí desde el intento de recuperar algunas de las que consideramos fuentes y referencias centrales.

Una segunda cuestión pasa por situar a la docencia universitaria y a la formación docente, en este marco, como un eje de relevancia que debe ser colocado en un lugar de mayor atención tanto de las políticas públicas en educación superior como de las políticas académicas de sus instituciones. Políticas que otorguen a los docentes el lugar de intelectuales protagonistas de transformaciones que, con frecuencia, se declaman discursivamente pero que perpetúan la escisión entre las definiciones de política educativa y las de índole pedagógica y didáctica como si éstas debieran ser resueltas de manera individual al interior de las aulas y no en el terreno de definiciones políticas que aseguren, por ejemplo, que los principios de democratización, inclusión, derecho a la educación superior, compromiso social de la universidad, se construyan en diálogo con las condiciones que los harán efectivamente posibles (Terigi, 2004).

Asimismo, implica partir de una lectura de las luchas y compromisos que, en el escenario contemporáneo y más allá de matices y diversidades, se han venido planteando las universidades públicas en las últimas décadas, para ubicar allí la tarea de una Pedagogía Universitaria que, engendrada por y desde la multiplicidad de voces y actores que despliegan los procesos de formación en la universidad, contribuya a transitar estos desafíos. Esto

podrá darse a partir de la reflexión y producción de saberes y modos de intervención que colaboren en la recuperación sostenida de esa memoria de luchas y las profundicen, o en tal caso, a partir de ellas, produzcan las transformaciones que el presente plantea. Al respecto, realizaremos algunas consideraciones iniciales.

Las investigaciones y reflexiones producidas en torno de la educación superior y las universidades como objetos de reflexión pedagógica y didáctica conforman, en la actualidad, un campo de producción conceptual y de líneas de acción propositiva que, como se tratará de ampliar a continuación, fue constituyéndose cada vez con más impulso desde la década de 1960. La aproximación histórica parece sugerir, aun sin la intención de establecer demarcaciones excluyentes, que ha sido predominante el desarrollo de un campo de pensamiento sobre la universidad sustentado en análisis, investigaciones y producciones conceptuales articuladas a las dimensiones macro sociales, antes que en aquellas que focalizan las dinámicas y procesos de formación que se despliegan en las prácticas educativas de docentes y estudiantes o en los microespacios y procesos cotidianos de producción, circulación y distribución de saberes y de producción de sujetos pedagógicos en el seno de estas instituciones. No obstante, en

el plano de los análisis macro, es relevante destacar el aporte significativo de lecturas críticas referidas a los procesos emanados de las lógicas neoliberales globalizadas y al papel de los sistemas de educación superior en las economías de las denominadas sociedades del conocimiento, así como de las dinámicas de creciente mercantilización e internacionalización competitiva o desigual en la configuración de instituciones transnacionales o universidades de clase global (García Guadilla, 2013). También ha sido objeto de análisis central en la agenda democrática crítica actual la cuestión del derecho a la educación superior y de las implicancias de concebir a ésta como bien público y social (Rinesi, 2020, Del Valle, Montero y Mauro, 2016, Chiroleu, 2013).

Por otro lado, con una visibilización menor, se han gestado núcleos de abordaje de los procesos de formación en la universidad desde una reflexión pedagógica que pone foco en otro conjunto de dimensiones; asumiendo claramente que los atravesamientos y condicionantes macro son constitutivos de tales dimensiones, pero cuyos intereses giran en torno del papel político-cultural y educativo de las instituciones de educación superior. Ello, a partir de un análisis de las prácticas y actores que, en sus modos particulares de articularse, participan de procesos de producción, circulación

y distribución de conocimientos que se gestan al interior de los diversos espacios en que habitan la universidad desde sus posiciones, subjetividades, prácticas y experiencias de formación, de enseñar y de aprender, siempre atravesados por las tendencias ordenadoras del escenario contemporáneo, pero sin que éstas deban ser subsumidas en las lecturas macrosociales.

En la actualidad, encontramos diferentes espacios de producción de conocimientos, así como de gestación de políticas académicas y de ámbitos de formación que dan cuenta de este crecimiento, aun cuando es posible advertir cierto aislamiento y fragmentación. Asimismo, es significativo reconocer que no siempre son o han sido reflexiones provenientes del campo pedagógico las que forjaron pensamientos y trayectorias prácticas orientando tendencias transformadoras en los proyectos de universidad.

Cabe destacar que no pensamos aquí en la posibilidad o intencionalidad de construir un recorte excluyente de objetos desde una lógica de demarcación de lo que constituiría una Pedagogía Universitaria entendida como edificación disciplinar compartimentada, aspiración que, consideramos, no constituye el camino para ubicar un sentido/lugar para la pedagogía y agregaremos la didáctica en la universidad, sino como lectura

orientada, mirada, interrogación y enfoque para pensar en diálogo con otras lecturas aquello que acontece en las instituciones, los sujetos y las prácticas. En este sentido, la mirada sobre esta temática puede ser realizada desde las políticas, desde la escala institucional y desde el microespacio del aula en sentido amplio, significada como ámbito de los procesos interactivos entre docentes y estudiantes. Si bien nuestro registro alude a estas tres escalas, se priorizan en alguna medida las dos primeras.

Se intenta particularmente reconocer la configuración de un campo de reflexiones, investigaciones e intervenciones propositivas, pedagógicas y didácticas críticas, desarrolladas en las universidades, en donde múltiples actores producen saberes y prácticas educativos (planificadores y gestores de políticas educativas, autoridades, docentes, estudiantes, extensionistas, organizaciones del territorio). Campo que de ningún modo se presenta libre de confrontaciones entre perspectivas diferenciadas o contrapuestas, en tanto existen articulaciones discursivas, conceptuales e ideológicas diversas, que, a su interior, han sido caracterizadas como tradiciones o racionalidades que dan cuenta del interés inherente a todo pensamiento y producción de conocimiento. Entre ellas, se destacan una instrumental, centrada en el control técnico de

acciones ejecutadas a partir del establecimiento de una lógica lineal de relaciones medios-fines, orientada a la eficacia social; y una perspectiva crítica que sitúa el carácter ético-político de los procesos educativos y las intervenciones como acciones político-culturales inscriptas en proyectos sociales y humanos emancipatorios centrados en la gestación de relaciones pedagógicas con una orientación justa y democrática. Racionalidades que son expresión de confrontaciones entre modelos de sociedad y, particularmente en la historia argentina, de proyectos de nación que se expresaron en la construcción de imaginarios pedagógicos no solo contradictorios sino antagónicos.

Es desde aquí donde intentamos inscribir el trabajo cotidiano que venimos compartiendo con una nutrida cantidad de docentes, desde diferentes espacios que se han gestado alrededor del proyecto que configura la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, como ámbito institucional de formación docente articulado y sostenido por el Plan Estratégico de la Universidad¹; como así también

1 Conforman el equipo que coordina este espacio el Director de la carrera Dr. Carlos Giordano y lxs compañerxs Débora Arce, Yesica Arenas, César Barletta, Sofía Bugallo, Soledad

con docentes de más de veinte universidades nacionales, a partir del desarrollo de la modalidad a distancia de esta carrera, en conjunto con CONADU y sus organizaciones de base. Desde esta política de formación hemos construido también el proyecto editorial de la Revista Trayectorias Universitarias² y el espacio más amplio de reflexión y debate que constituyen las Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, que realizamos con una frecuencia bianual desde 2016, desde las que se han producido tres libros con más de 600 trabajos que reúnen las presentaciones realizadas en ellas; y finalmente espacios colaborativos y de intercambio con otras carreras y universidades en las que se desarrollan propuestas orientadas en igual sentido. Las consideraciones y perspectivas que aquí se plantean son por ello fruto de una construcción colectiva sedimentadas en espacios de

Bonvini, Liliana Cornejo, Julia Figal, Lucrecia Gallo, Daniela Inveninato, Mariana Lugones, Ana Ungaro. Muchxs más son los actores partícipes protagónicos de este colectivo entre los que se encuentran el equipo docente de la carrera, los docentes que la transitan desde un enorme compromiso con la universidad pública, responsables académicos de la UNLP, asesorsxs pedagógicxs.

2 Sitio web de Revista Trayectorias Universitarias UNLP <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

diálogo sostenido, reflexiones situadas y apuestas comprometidas.

Compartimos la vigencia del pensamiento de Adriana Puiggrós al respecto, a casi a tres décadas de que lo acuñara:

Las formas político pedagógicas alternativas no se sueñan sino que se diseñan. Intencionalmente. Pero para que sean alternativas, es necesario que las haya precedido un sueño, es decir, que un discurso disruptivo haya puesto en evidencia la limitación de la pedagogía institucionalizada o dominante. Son, pues, dos los elementos que quiero subrayar: no hay alternativa pedagógica sin utopía y no hay utopía democrática que no sea una forma de desordenar el orden político-pedagógico existente (Puiggrós, 1993 p. 29).

En estos quehaceres nos encontramos, también, atravesados por contradicciones, incertidumbres, condicionantes, en el intento colectivo de producir pedagogías instituyentes para una universidad y un mundo que nos aloje a todxs.

Aproximaciones a la configuración del campo de la Pedagogía Universitaria

Proponer una aproximación de este tipo tiene la intención de identificar algunos hilos que marcan continuidades y también rupturas en el devenir de la reflexión pedagógica en diferentes momentos de la vida universitaria³. Entendemos que esta tarea ofrece la posibilidad de inscribirse en una trama histórica que puede ir siendo configurada a la vez que se la recorre, y que supone la necesidad de una

3 Intento éste acotado en el marco de las reflexiones que aquí se proponen, y que recupera las producciones de algunos investigadores, intelectuales del campo, referentes integrantes de una generación de intelectuales de nuestro país, actores protagónicos de este devenir (algunos de ellxs exiliados definitivamente en México), que a través de su inscripción en diversas prácticas y proyectos, generaron un pensamiento pedagógico sobre la universidad que posibilitó a quienes nos formamos con ellxs ampliar nuestras comprensión crítica de nuestra propia participación en ella. Entre los que destacamos, a riesgo de producir probablemente algunas omisiones, a Ricardo Nassif, Ovide Menin, Daniel Prieto Castillo, Adriana Puiggrós, Pedro Krotsch, Eduardo Remedi, Alfredo Furlan, Azucena Rodríguez, Susana Barco, Gloria Edelstein, Edith Litwin, Julia Silber, Elisa Lucarelli, Cayetano De Lella, Azucena Ezcurra.

mayor sistematización que la que aquí se presenta, entendida como una tarea pendiente a fin de promover el fortalecimiento de un tipo de pensamiento sobre la universidad que, como veremos, no termina de constituir una identidad potente desde la cual producir saberes y prácticas que concreten algunos de los desafíos actuales que se nos presentan.

Inicialmente puede señalarse, como antecedente desde el cual partir, que el movimiento político cultural de la Reforma Universitaria instaló presupuestos que aun hoy interpelan fuertemente los modos de pensar a las universidades como instituciones formadoras. Sin pretender agotar la densidad de su envergadura ya que han sido ampliamente reflexionadas a lo largo de la historia, nos detendremos en tres cuestiones que consideramos demandan continuar siendo revisitadas desde una perspectiva de ampliación democrática de la universidad en clave pedagógica: el cuestionamiento a la docencia desde la demanda por la renovación de su composición, la pluralidad de enfoques y el distanciamiento con el pensamiento dogmático; la participación estudiantil en la vida académica y política de la universidad; y la articulación con un proyecto social.

En la década del 60 comienzan a consolidarse algunas producciones sistemáticas delimitadas

incluso como pedagogía universitaria: reflexiones introducidas en el inicio por intelectuales referentes en la conformación de la pedagogía como campo científico y de formación profesional, que incluyeron en sus producciones teorizaciones acerca de este tema y resaltaron la necesidad de pensar una pedagogía centrada en objetos y problemas propios de este espacio institucional. Recuperamos en este sentido el escrito de Ricardo Nassif (1959) en donde desarrolla algunas coordenadas desde las que entiende el papel y los objetos de interés de lo que denomina una Pedagogía Universitaria. Ya en estos trabajos se parte del señalamiento de la relevancia de dar esa discusión en la universidad, en tanto la reflexión pedagógica en este ámbito aparecía obstaculizada por las representaciones dominantes sobre la pedagogía como disciplina ligada a la formación de las infancias y al sistema escolar, que daban lugar a lecturas reduccionistas acerca del saber pedagógico y didáctico y sus potencialidades para pensar a la universidad como institución educativa. Nassif sostiene que la resistencia no proviene solo de esa representación, sino de una defensa corporativa que no admitía el reconocimiento de un no saber sobre dimensiones inherentes a su propia tarea en una institución centralmente educativa. Estas producciones contribuyeron a instalar la discusión pedagógica sobre

la universidad y a problematizar sus lógicas institucionales delimitando objetos de estudio y planteamientos propositivos.

La entrada a la década del 70 encuentra a las universidades movilizadas tanto por el devenir político de nuestro país, signado por la confrontación entre proyectos políticos antagónicos y la resistencia del movimiento obrero en articulación con cierta porción del movimiento estudiantil; como por los sucesos acontecidos en el Mayo francés y también particularmente en Latinoamérica por las consecuencias de la violenta represión a estudiantes mexicanos en la denominada Masacre de Tlatelolco; así como por las resonancias de las producciones de Paulo Freire y de otros referentes como Darcy Ribeiro desde Brasil, entre otros, que reafirmaban la necesidad de un pensamiento universitario latinoamericano que ligara las universidades a la historia de luchas de sus pueblos en el marco de la contraposición de las denominadas teorías de la dependencia y teorías de la liberación. En este período se suscitan en nuestro país, fuertes debates y confrontaciones políticas entre perspectivas desarrollistas modernizadoras (representadas en la figura de Risieri Frondizi) y las construcciones políticas y conceptuales en torno de la idea de universidad popular que provenían del movimiento universitario peronista, centralmente

estudiantil, pero con referentes en docencia y conducción en ciertas áreas de estas instituciones.⁴

Los años subsiguientes marcados por las dictaduras militares, provocaron la cancelación de debates, la interrupción de políticas y programas de democratización de las universidades; de experiencias de extensión en el territorio concebidas desde los enfoques de la educación popular; persecución de investigadores, docentes y estudiantes; cierre de carreras, entre otros. Tal como señala Puiggrós, a diferencia de otros países de Latinoamérica,

...la Argentina reaccionó ante el movimiento que reclamaba una reforma político-académica democrática, y al pedido de ingreso a la educación superior de amplios sectores sociales, reprimiendo militarmente el normal funcionamiento de la vida universitaria entre 1975 y

4 Como señala Nicolas Dip (2012), "...a principios de los años setenta las organizaciones peronistas se deslizaron progresivamente desde una crítica demoledora del sistema de educación superior hacia una perspectiva que prestaba atención a sus demandas específicas y proponía reformas del ámbito académico" (p. 12). El autor indaga en torno de estas propuestas que fueron plasmadas en las Revistas *Envido* y *Antropología 3er Mundo*, cuyos escritos esbozaron los rasgos del proyecto de Universidad Nacional y Popular, que se intentó instalar en el gobierno de Cámpora.

1983. (...) Cuando se restauró el orden institucional en 1983, el sistema de educación e investigación superior estaba deshecho, tanto como la economía del país. (1993: 24)

Entre las preocupaciones político-académicas centrales aparecen la reorganización de los equipos docentes y de las estructuras de cátedra, del sistema de concursos y la reincorporación de docentes destituides; la definición de nuevas políticas de ingreso frente a los desafíos que implicaba la incipiente –pero progresiva– incorporación de nuevos perfiles de estudiantes a las aulas universitarias, situación que implicó la inclusión de mayor cantidad de docentes, jóvenes graduados, al frente de grupos numerosos; la revisión de los perfiles de los planes de estudios y su problematización desde perspectivas que tomaran distancia de las impuestas en la dictadura; la reconstrucción casi total de campos y titulaciones cerradas en el proceso. Varios fueron los desafíos para la universidad en el retorno a la democracia: la revisión de la noción de autonomía frente a su relación con el Estado democrático, la vinculación de los proyectos curriculares con el campo laboral, la redefinición de su agenda investigativa y la recomposición de las agencias científicas. Aparece de modo incipiente la pregunta por la calidad de la formación

profesional y de los propios procesos de enseñanza, la flexibilidad de los diseños curriculares frente a nuevas áreas de conocimiento, la eficacia de su estructura organizativa, el papel de los diferentes sectores en relación con el financiamiento, entre otros. Contornos y desafíos de las disyuntivas que esta etapa evidenciaba y a las que se buscaba dar respuesta desde diversas perspectivas encuadradas en la reconstrucción de la universidad pública para un proyecto de país democrático (Puiggrós, 1993).

Particularmente, la emergencia de estos debates se tradujo, en algunas universidades, en una nueva etapa de incorporación de pedagogs a las estructuras académicas. Otorgándoles diversos grados de protagonismo y formalización de su trabajo según las dependencias o unidades académicas, se requirió de estxs profesionales para acompañar este proceso de revisión. Se fueron conformando las denominadas “unidades” o “áreas” pedagógicas, creadas mayoritariamente como demanda propia de las instituciones a fin de trabajar en torno de las cuestiones antes esbozadas.⁵ Su papel parece haber

5 En este período resulta significativo el proceso desarrollado por las Facultades de Agronomía, contexto de donde se desprende la denominación “unidades pedagógicas”, que surgieron en las Universidades de Córdoba, La Plata y Bue-

resultado fundamental en el desarrollo de acciones de formación docente en la universidad en estos años. A través de sus espacios de trabajo fueron realizadas numerosas experiencias con diferentes niveles de formalización e impacto institucional.⁶ Son particularmente interesantes trabajos que problematizan este lugar de la asesoría pedagógica desde categorías que permiten identificar cierta situación de extranjería, la tarea-idea de intervención, entendida como espacio construido en los intersticios entre lo instituido y lo instituyente; la reflexión acerca de la necesidad de reconfiguración de la demanda como tarea pedagógica, frente a la que se realiza desde una lógica instrumental de reducción de problemas pedagógicos en problemas técnicos, la introducción de un tipo particular de interrogación sobre las prácticas universitarias, entre otras (Edelstein y Coria, 1992; Lucarelli 1997; Remedi, 2004).

Por su parte, a fines del siglo XX se gesta un nuevo escenario a partir del conjunto de las enormes

nos Aires, a partir de un trabajo interdisciplinario con los propios agrónomos.

6 Una referencia más amplia de estas cuestiones se desarrolla en los trabajos compilados por Lucarelli (2015) así como en Lucarelli y otros (1997).

transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas ocurridas a escala mundial, que planteará un nuevo contexto de disputa por el rol de la universidad pública y de las demandas del nuevo modelo económico posindustrial globalizado y neoliberal. Éste requería, como parte de su desarrollo, la transformación de la identidad de las universidades en instituciones ligadas al mercado, no solo en relación con la adaptabilidad a éste de la formación profesional –así como de los productos de los conocimientos resultantes de las investigaciones universitarias– sino directamente de la consideración de la educación superior entendida como industria, como bien transable, en el circuito mundial de comercio. En el plano global en general, pero con importantes derivaciones en Latinoamérica ya a partir de la década de los 80, comienza a plantearse desde los organismos internacionales, pero también desde algunos discursos académicos altamente legitimados, un cuestionamiento a las universidades –en especial, a las públicas– a partir de la construcción de un diagnóstico sumamente crítico de sus diversas dimensiones, que conformó el horizonte político de lo que se dio en llamar una tercera reforma de la educación superior (Ros, Morandi, Mariani, 2013). Esta disputa tuvo correlatos concretos en propuestas de transformación institucional y curricular,

algunas de las cuales constituyeron derivaciones de lo que se concretó en Europa como el acuerdo de Bolonia en el 99, que condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.⁷ Sus postulados se trasladaron, aunque no linealmente, a programas y políticas públicas en América Latina (currículum definidos por competencias, sistemas de créditos interinstitucionales, programas de movilidad, acreditación y evaluación de carreras, acuerdos regionales para la comparabilidad de titulaciones, financiamiento por programas basados en planes de mejora y evaluación previamente efectuados). Especialmente desde los 90, esta nueva agenda logrará permear aspectos relevantes tanto de los proyectos institucionales y de las políticas académicas como los microespacios cotidianos en que tienen lugar las acciones de docentes, investigadores, extensionistas y estudiantes, sus prácticas y subjetividades. Alrededor de estas cuestiones se realizaron investigaciones, discursos y propuestas

7 El acuerdo dio inicio a lo que se denominó un *proceso de convergencia* destinado a generar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas del mercado, sobre la base de entender la calidad como esta adaptación y su competitividad a través de una mayor comparabilidad de competencias logradas por graduados, cuantificados a través de los créditos.

críticos sobre tales impactos, promoviendo perspectivas y estrategias alternativas a las tendencias mercantilistas y eficientistas, agenda desde las que se interpeló al curriculum, las prácticas docentes y de enseñanza, y los sistemas de evaluación, entre otras dimensiones. Así como investigaciones ligadas a los impactos de la implementación de la nueva Ley de Educación Superior, la creación de la Coneau, la conformación del programa de incentivos con la consecuente presión sobre las prácticas docentes (Prati, 2003; Araujo, 2003); los generados por los programas de mejoramiento; la conformación de los posgrados y la configuración de cierto “mercado académico” marcado por la creciente demanda de obtención de credenciales, que posteriormente derivaron en estudios extendidos sobre la cuestión de la conformación de la profesión académica (Fernández Lamarra, Marquina, 2012). Por su parte es un período de institucionalización de experiencias de formación docente, impulsadas por las asesorías pedagógicas, que se articulan en términos de carreras de posgrado y de consolidación de las ya existentes carreras docentes, especialmente Especializaciones y Maestrías en Docencia Universitaria, que si bien pueden leerse como parte de las políticas de evaluación de la docencia y la competitividad de cara a las mediciones de calidad y eficiencia de las instituciones, buena

parte de esos proyectos fueron en términos político-pedagógicos críticos respecto de este escenario, más que de aceptación pasiva, aun cuando los enfoques y las perspectivas conceptuales fueran heterogéneos.⁸

Ya en las primeras décadas del siglo XXI, de la mano de la emergencia de gobiernos posneoliberales en la región que comienzan a desarrollar y consolidan un conjunto de políticas públicas tendientes a la ampliación de derechos y a la consolidación de mecanismos de democracia participativa, esta disputa adquiere un punto importante de inflexión que se expresa significativamente en las

⁸ Cabe citar aquí tres desarrollos en el campo, que no pretenden agotar la totalidad de las producciones elaboradas, pero que consideramos referencias relevantes del período en la conformación de la reflexión pedagógica: Por un lado, la experiencia de la Especialización en Docencia Universitaria con más de 20 años, coordinada por Daniel Prieto Castillo en la Universidad Nacional de Cuyo; La investigación llevada adelante por el equipo de investigación coordinado por Elisa Lucarelli desde la Universidad de Buenos Aires, referida a las innovaciones en el aula universitaria, que sistematizó conocimientos específicos acerca del currículum, la enseñanza, la formación docente, la asesoría pedagógica entre otras; y las investigaciones de Edith Litwin acerca de las configuraciones didácticas en la universidad y el oficio de enseñar que aportaron conocimientos sumamente potentes para la enseñanza en este nivel.

definiciones políticas de la CRES 2008, celebrada en Colombia. En su declaración final se afirma que la Educación Superior es un derecho humano y un bien público social, que los Estados tienen el deber fundamental de garantizar, ya que el carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de toda la ciudadanía. Por ello ratifica que las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación ofrecida, velando por que ella sea pertinente y de calidad, siendo las políticas educacionales nacionales las que constituyen la condición necesaria para favorecer este acceso mediante estrategias y acciones consecuentes. Posteriormente en ocasión de los 100 años de la Reforma Universitaria, en la CRES 2018, en un escenario de fortalecimiento de los proyectos neoliberales y conservadores en la región, se afianza igualmente este compromiso.

En el marco de este período, cabe señalar que la denominada “crisis del 2001” y sus consecuencias políticas económicas y sociales, obligó a colocar en la agenda universitaria cuestiones que no estaban presentes en el guion de las reformas modernizadoras neoliberales, y que incluso la contradicen intensamente. La reafirmación de la necesidad de profundizar la democratización del acceso a

sectores tradicionalmente excluidos de la formación universitaria; la articulación de la investigación y la transferencia con las políticas de Estado; la profundización y el fortalecimiento de las políticas de extensión basadas en la acción conjunta y la participación de las organizaciones sociales en la dinámica interna de las universidades; la definición de agendas de investigación que se articulen de manera pertinente con la búsqueda de solución a problemáticas diversas, tanto locales como mundiales; la readecuación de los planes de estudio y de las prácticas docentes a las nuevas realidades del empleo y de las condiciones de vida de los estudiantes actuales, entre otras, son señaladas como ejes centrales de los desafíos institucionales y configura una línea de pensamiento presente en la agenda de buena parte de los actores responsables de la gestión en varias universidades públicas. De manera que en las primeras décadas de este siglo, que podrían designarse como de reconstrucción de lo público, y en cuyo marco se consolidó la definición de universidad como derecho y bien público y social, fueron desplegadas un conjunto de políticas públicas centrales orientadas en el sentido del logro de su garantía.

Este recorrido da cuenta de una cierta recurrencia en torno de temas/problemas emergentes en diferentes períodos, así como de dilemas y conflictos

que giran en los modos en que las posibilidades de ampliación de la base democrática de la universidad se ponen en juego, son afianzados o resistidos. Como señalábamos anteriormente, las universidades latinoamericanas han reafirmado su compromiso con una idea de educación superior y universidad como derecho de todos y como bien público y social. Esta afirmación se inscribe sin embargo en una trama, en la que a modo de palimpsesto, coexisten y se alojan diferentes modelos, perfiles e identidades en la medida en que persisten en ellas huellas de las distintas representaciones, sentidos y proyectos que fueron pensados e impulsados en su historia: afirmación que expresa, entonces, el alcance de un consenso general significativo frente al sostenido avance, en diversos órdenes, de modelos neoliberales y mercantilistas. Aun cuando este curso del debate exprese una coyuntural relación de fuerzas de sectores diversos y heterogéneos tanto en el Estado como en el interior de las propias instituciones de educación superior, se configura igualmente como escenario y horizonte desde el que las perspectivas pedagógicas críticas están llamadas a conformar reflexiones y propuestas en torno de los procesos de formación en las universidades, entendidas como instituciones educativas claves de un proyecto emancipador en el contexto socio histórico actual.

Profesionalidad docente, formación y construcción de conocimiento pedagógico: horizontes político-pedagógicos y perspectivas teórico-metodológicas

En un trabajo elaborado en relación con este tema⁹ señalábamos que, a principios de los 90, Ana María Ezcurra situaba el tema de la formación de docentes universitarios en nuestro país en relación con la experiencia mexicana, en el denominado periodo de modernización de las universidades que se gestó en algunos países latinoamericanos entre los 70 y los 80:

Estos esfuerzos de formación docente expresaban y formaban parte de políticas de educación superior que, como tales redoblaban los empeños reformadores iniciados precedentemente bajo el signo de la modernización. Se produjo una mayor expansión del sistema de postgrados y, simultáneamente, un despegue creciente

9 MORANDI, G.; UNGARO, A. (Coords.) (2014) La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria - EDULP La Plata.

de la investigación educativa. Por consiguiente, la revaluación de la docencia, así como la formación pedagógica del personal académico, se asociaban a vigorosas estrategias estatales de innovación que buscaban, una vez más modernizar la vieja universidad “napoleónica”, “continental” o “liberal”. (Ezcurra, 1995 p. 13).

Como referimos antes, los espacios de formación docente comienzan a ser gestados a partir de la acción institucional de las áreas pedagógicas que desarrollaron muy valiosas prácticas y experiencias a través de diversas estrategias, aun atravesadas por limitaciones ligadas tanto a la asignación de recursos como a formas de ubicación y reconocimiento fluctuantes en las estructuras organizacionales de las universidades.¹⁰ En los 90 algunas de estas experiencias de formación

10 Este tema es desarrollado por Edelstein y Coria (1992) quienes retoman el proceso de inserción del rol pedagógico en las universidades nacionales, y Lucarelli (2015) refiere al desarrollo alcanzado en la concreción en 2008 de la Red, y el papel de estos en la coordinación de programas institucionalizados de formación docente en el caso particular de las Carreras docentes, de la UBA buena parte de las cuales funcionan desde la normalización. Por su parte en la UNLP funciono una experiencia similar la Carrera docente universitaria desde el 1988 al 2006 en que fue creada la EDU.

docente y otras, nuevas, se articulan como carreras de posgrado, de Especialización o Maestría (en Docencia Universitaria, pero también en Educación Superior, Gestión y Planificación, entre otras). Posteriormente, en las primeras décadas del siglo, se crean nuevas carreras de este tipo en algunas universidades, que se vinculan en la Red de Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES), aunque con dificultades en la continuidad de sus acciones y desarrollos disímiles, debiendo un buen número de ellas sostener su existencia con financiamiento obtenido por convenios o aranceles, y en algunos casos, con el sostén de las propias instituciones.

De manera que, a diferencia del caso de México, podríamos afirmar que en la Argentina no se ha desarrollado una política académica o programa nacional de formación de los docentes universitarios, no necesariamente entendido como modelo uniforme u homogéneo sino, en todo caso, como política académica definida como acuerdo general de las universidades y reformulada en cada institución. Este campo, contrariamente, ha tenido un desarrollo heterogéneo y a su vez poco sistemático; incluso sin diferencias marcadas entre períodos de signos político-ideológicos contrapuestos, teniendo una presencia secundaria en las definiciones de las políticas académicas. Es decir que, si bien se

desarrollaron experiencias de este tipo, las mismas conformaron proyectos de carácter local y particular, al interior de ciertas Carreras, Departamentos o Facultades. Aun cuando este alcance nacional no resulte necesariamente un patrón a seguir en la estructuración de los espacios de formación docente, especialmente en un modelo organizacional como el de las universidades, denominado de “acoplamiento laxo” y permeado por una fuerte definición de autonomía (Krotsch, 1993), quizá su marcada ausencia sea un indicador de la falta de reconocimiento de la relevancia que, consideramos, debe asignársele a estos ámbitos; circunstancia en la que sin duda se anudan cuestiones diversas, algunas de larga data en la constitución de las universidades y otras emergentes en torno de momentos particulares.

En este sentido, en universidades siempre acuciadas por el problema del financiamiento, los modos en que su presupuesto se distribuye, va expresando en cada momento el alcance de los debates, las agendas y las correlaciones de fuerza de grupos y aportes heterogéneos que conforman las estructuras de estas instituciones desde sus configuraciones históricas y en función de nuevas interpelaciones y orientaciones de los proyectos político-institucionales. De modo que en una universidad que amplía cada vez más el

acceso, desde una perspectiva de derechos, el sostenimiento de incentivos a la investigación, en contraposición con la remuneración de la tarea docente únicamente de las denominadas “horas frente a alumnos”, implica la convalidación de una asimetría sostenida históricamente en torno de la jerarquización de estas tareas. Esto se refleja también en la compleja cuestión de la distribución de las dedicaciones, de mayoría de docentes con dedicación simple, con dificultades para anclarse en un proyecto curricular e institucional, que sin embargo suelen ser quienes, por cuestiones ideológicas y generacionales, se plantean críticamente su papel en relación con los estudiantes y sus aprendizajes.

De este modo, la práctica docente que repercute en la formación de una cada vez más amplia cantidad de personas que acceden a la universidad, no ha sido acompañada en igual medida de políticas que posibiliten condiciones de trabajo y de formación que se plasmen en la generación de alternativas vinculadas con las complejas y profundas transformaciones que actualmente impactan a la enseñanza en ese nivel. En tal sentido, abordar de forma resuelta la dimensión de la enseñanza y la configuración de la práctica docente supone comprender que, entre otros procesos centrales del escenario contemporáneo, las políticas de

ampliación de derechos ponen en crisis las prácticas históricamente construidas para enseñar e investigar con pocas personas, por lo que se torna crucial replantear el sentido de lo que se hace cuando se procura enseñar a una multiplicidad y diversidad de personas a las que se debe garantizar ese derecho, definiendo conjuntamente políticas que impacten en el núcleo duro de ciertas prácticas de exclusión que siguen vigentes. Consideramos que este aspecto fundamental no implica una cuestión de interés de los pedagogues o de su campo profesional, sino que se inscribe en el marco de una lectura político-pedagógica que entiende que la garantía del derecho a la educación es inseparable de una revisión de las prácticas de enseñanza y de las representaciones acerca de la docencia y de su formación, ligadas al imaginario de una universidad democrática e inclusiva.

Coincidimos en este sentido con Azucena Rodríguez cuando plantea que:

... la problemática de la formación se enlaza con la cuestión política. Implica ubicar la docencia institucionalmente [...] Plantear la cuestión de la docencia en términos políticos, como posibilidad de intervención. La intervención no librada a esfuerzos individuales (a menudo estériles), requiere la vinculación real (y en el

plano de lo formal) entre los programas de formación docente y los proyectos institucionales globales. (Rodríguez, 1994 p. 6)

Estos aspectos se asocian, sin duda, con la necesidad de plantear en las instituciones reflexiones fundamentadas acerca de la situación de la enseñanza, que puedan expresarse en progresivos consensos entre los diferentes sectores involucrados que contribuyan a definir otras configuraciones del trabajo docente, que a su vez, posibiliten asumir la complejidad inherente a su función en este escenario. Ligado a lo anterior, políticas que promuevan dispositivos que desalienten la persistencia de modos de organización de la enseñanza que promueven prácticas docentes rutinizadas y burocratizadas, en un contexto, además, de dificultades de acceso a instancias de formación y a ámbitos de reflexión y problematización. Lo que se observa es que estas discusiones aparecen, pero de manera fragmentaria, sin ámbitos sistemáticos de realización, y sin relación con políticas articuladas de formación.

Lo señalado, además en un ámbito institucional en el que no se requiere poseer una formación específica de carácter formal para el ejercicio de la docencia. Las normativas institucionales de la mayor parte de las universidades no requieren

acreditar ningún tipo de formación docente en educación superior para desempeñarse en esos cargos, tan sólo haber egresado del mismo nivel.¹¹ La formación inicial en la docencia se concreta como socialización profesional, ya que con la inserción en un equipo de cátedra se inicia su “carrera docente universitaria”. Lo que parece ponerse en discusión es el carácter específicamente pedagógico de la profesión docente, aun cuando de hecho realice una práctica educativa. Al respecto, Elisa Lucarelli plantea que:

Prestigio y poder no provienen de la docencia universitaria como saber pedagógico, sino del dominio de un campo de saber específico. La docencia universitaria como profesión se encuentra inserta en este juego de fuerzas entre “profanos” y “especialistas”. (Lucarelli, 1995 p. 8)

Es necesario tener en cuenta las cuestiones referidas a la definición de la práctica profesional de

11 Por el momento, además, este requerimiento no parece estar sufriendo modificaciones, aun cuando se reconoce, en esta disputa entre las definiciones identitarias de los docentes (si se articulan alrededor de la disciplina o del establecimiento), la importancia de formar a los mismos en aspectos que no tienen que ver exclusivamente con la disciplina.

les docentes en la universidad, sus modos de legitimación en el campo académico y los saberes que se reconocen como necesarios para desarrollarla. Es clara, en este sentido, la vinculación entre una política de profesionalización de la tarea docente universitaria y el desarrollo de programas de formación y esto tiene, en nuestro país, una larga historia de postergaciones. Coincidimos con Edelstein en el sentido de que:

En esta clave de análisis, es importante advertir el papel que la cultura institucional tiene, así como el de quienes ocupan lugares de gestión, en cuanto a generar condiciones de posibilidad para la reflexión crítica sobre el trabajo docente y las prácticas de enseñanza como uno de sus cometidos principales. Ello solo sería factible en el marco de políticas que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significa, en consecuencia, el fortalecimiento de la posición de los docentes a partir de restituirles una posición pública autorizada (Edelstein, 2013 p. 63).

Finalmente, creemos que aún ante una ausencia de programas nacionales de formación de docentes, esta presencia de experiencias locales, de alcance institucional, constituye un hecho sumamente

importante, si se piensa en la posibilidad que ofrece de elaborar proyectos de formación que contemplen las particularidades propias de las prácticas de la enseñanza, de les sujetos a quienes se dirige.¹²

Lo antes señalado supone igualmente poner en valor los enormes esfuerzos que en sentido contrario se vienen realizando en las universidades, en donde el desafío quizá sea el de articular redes de experiencias de formación docente en desarrollo, valorar su alcance, sopesar los impactos que han venido teniendo en la configuración de nuevas

12 En este sentido diferentes universidades o áreas específicas al interior de ellas que han apostado a la creación y sostenimiento de espacios de formación docente. En el catálogo de carreras acreditadas por Coneau al 2020 figuran acreditadas más de 25 carreras de formación docente universitaria. Por otra parte de este escenario de desarrollo, es de destacarse que a partir de 2008 se inscribe en los acuerdos paritarios entre Secretaría de Políticas Universitarias y los sindicatos docentes universitarios, un programa de financiamiento destinado a acciones de capacitación docente (Programa Nacional de Capacitación Gratuita para docentes de UUNN) y de capacitación en condiciones y medio ambiente de trabajo (CIMET), que se sostiene hasta la actualidad, con un desarrollo y alcance dispar en las diferentes universidades pero que ha posibilitado sostener o iniciar ámbitos de formación docente. Por otra parte, un aspecto relevante en este período que no remite a la formación docente pero si a sus condiciones de trabajo es el de la aprobación del régimen de carrera docente en las UUNN.

representaciones acerca de la docencia y su papel en la universidad, problematizar las perspectivas teóricas-metodológicas presentes en esas experiencias, en relación con las propias tensiones al interior del campo pedagógico. Algunos de los posicionamientos desde los que motorizamos estos espacios que llevamos adelante se anudan en:

- › el reconocimiento del papel central que desempeñan los docentes como colectivo político-académico, inserto en un programa institucional, en el marco de un proyecto de país en relación con el cual dirige sus esfuerzos;
- › el fortalecimiento de la generación de nuevos saberes pedagógicos críticos y reflexivos sobre las prácticas docentes y la creación de espacios participativos dirigidos a su discusión, en donde los docentes asumen su papel de intelectuales críticos que desempeñan una tarea de ningún modo neutral en la construcción de esta sociedad;
- › la instalación, en las instituciones y en las prácticas académicas, de una cultura de la reflexión y la innovación comprometida, afianzada en proyectos de intervención que contribuyan a generar nuevas condiciones para los procesos formativos en la Universidad;

- › la promoción de prácticas docentes transformadoras, centradas en un diálogo permanente, abierto y crítico con el contexto histórico, con las trayectorias y las identidades juveniles y con los campos profesionales y de conocimiento;
- › la problematización de la docencia y la enseñanza en tanto prácticas sociohistóricas, atravesadas por condicionantes institucionales, formas particulares de organización del trabajo, como también por representaciones imaginarias que portan los propios docentes; y
- › la promoción de espacios de diálogo entre aportes teóricos generales y específicos del campo educativo, y los sentidos y prácticas que los docentes construyen desde sus experiencias prácticas, para leerlas desde nuevos marcos analíticos para pensar propuestas de enseñanza contextualizadas desde esquemas de reflexión y acción alternativos.

Consideramos que estas apuestas pueden formar parte de un debate público de alcance nacional en el sistema universitario, aun cuando las políticas de formación se desarrollen desde estrategias no unificadas u homogéneas.

Algunos temas/problemas que interpelan al pensamiento pedagógico universitario en el escenario contemporáneo

Desde los marcos y posicionamientos antes desarrollados, tratamos de inscribir las experiencias de formación docente en desarrollo identificadas con líneas de producción de conocimientos y de intervención, que configuran una agenda de temas y problemas, algunos de los cuales emergen tanto a partir de este “giro epistémico” que supone comprender la educación superior como derecho y como bien público y social; como de otras que las transformaciones contemporáneas plantean. Se trata particularmente de propuestas elaboradas desde un posicionamiento social crítico, reconociendo en ellas tanto perspectivas de análisis como líneas que delimitan estrategias situadas de intervención transformadoras. Cabe destacar que, en el marco de la carrera de Especialización, así como en los restantes ámbitos desde los que trabajamos, y que hemos mencionado, los docentes construyen proyectos de indagación/intervención situados y fundamentados en un diálogo fecundo entre las aportaciones teóricas generales, sus propias producciones conceptuales y los contextos

concretos en los que se sitúan. Retomaremos aquí solo algunas de las cuestiones que se propone problematizar, que se vienen abordando sumadas a otras temáticas como las estrategias de enseñanza en disciplinas específicas, la problematización de la evaluación, la inclusión de las TICs, entre otras, que son también objeto de revisión continua.

El reconocimiento de las dimensiones que condicionan y atraviesan la experiencia estudiantil en la universidad

En este interés se ubican las indagaciones y propuestas que hacen foco en la consideración de las particularidades que asume en este escenario la experiencia estudiantil en términos del reconocimiento de nuevos modos de ser y estar en los espacios universitarios; de articularse con el imaginario de la profesión y la vocación en un mundo marcado por reconfiguraciones nodales en el empleo y el trabajo; las dinámicas involucradas en los procesos de afiliación a la universidad, focalizando especialmente en los primeros años. Estudios que focalizan en las trayectorias reales de los estudiantes articulándolas con la dinámica curricular, la

conformación de los planes de estudio y la organización de la enseñanza; así como el análisis de las transformaciones en los vínculos de docentes y estudiantes en un escenario de crisis de las representaciones tradicionales de autoridad. La noción de afiliación académica e institucional resulta central en esta perspectiva, así como los estudios en torno de la alfabetización académica y las formas de relación con el estudio (Carlino, 2005; Carli, 2012; Pierella, 2015).

La enseñanza en clave de reconocimiento de la heterogeneidad y la búsqueda de igualdad en el acceso al conocimiento

Ligado a lo anterior, el reconocimiento de las universidades como instituciones públicas que asumen la responsabilidad de desarrollar procesos educativos democratizadores ha supuesto la consolidación de políticas institucionales orientadas a desplegar las condiciones que lo hagan posible, de modo que, en ese marco, una perspectiva pedagógica crítica puede contribuir a desnaturalizar los modos en que las dinámicas de exclusión/inclusión se actualizan en las prácticas docentes y en los aprendizajes acaecidos en la enseñanza universitaria.

Resulta relevante entonces revisar las prácticas docentes y de enseñanza desde investigaciones que hagan foco en los modos en que éstas posibilitan u obstaculizan los procesos de inclusión, además de recuperar las perspectivas de docentes, especialmente de los primeros años, en torno de los desafíos y tensiones que involucra este espacio formativo respecto de la inclusión. Es clave en esta perspectiva la indagación de Ezcurra (2011) a partir de la categoría de “inclusión excluyente”, que revela que, aunque hayan podido ingresar sectores históricamente excluidos, aquella exclusión persiste implícita a lo largo de las carreras, y principalmente en los primeros años; así como las que indagan en las configuraciones didácticas que resultan inclusivas o excluyentes en las prácticas y perspectivas de los docentes (Pierella, 2018; Morandi, Mariani, Ros 2019).

De las disciplinas y la formación profesional al curriculum universitario como proyecto político cultural ampliado

Los campos laborales en torno de los cuales la universidad forma profesionales han sido profundamente transformados a partir de la globalización, la

economía posindustrial y el neoliberalismo; definiendo nuevos modos de aprendizaje y de concebir el conocimiento válido en una sociedad articulada por el mercado; pero también por una revolución científica tecnológica que expone el agotamiento de ciertas perspectivas disciplinarias científicas y enciclopédicas tradicionales que no logran dar cuenta tanto de las dinámicas como de la multiplicidad de espacios en los que se construye y circula actualmente el conocimiento.

Es desde aquí que aparecen nuevas disputas desde las que se incluyen y excluyen saberes, disciplinas, objetos y sujetos a los que se orientan los proyectos de formación. Esta cuestión plantea la necesidad de estudiar, sistematizar y construir alternativas de organización y definición de las estructuras y perfiles de los planes de estudio. Identificar temas y campos laborales emergentes, tomar distancia crítica de la idea de empleabilidad y de la demanda del mercado de adaptación lineal; de los enfoques de formación ciudadana que la Universidad debe sostener, pero planteando alternativas a las tradicionales relaciones con los campos profesionales liberales.

Las organizaciones sociales y el territorio como ámbito de producción de conocimiento y de formación universitaria

En torno del currículum, el escenario de transformaciones planteado va dando lugar a procesos de problematización que van redefiniendo un eje fundante de la identidad de la universidad: el conocimiento. Consolidando dinámicas que movilizan su producción y reafirmando la importancia de su potencialidad para la resolución de problemáticas sociales, son las prácticas educativas sociocomunitarias y de articulación con el territorio las que están poniendo cada vez más en crisis estas demarcaciones de los saberes que se consideran legítimos. En este contexto, la noción de integralidad adquiere un papel de gran relevancia, en tanto no se define desde una concepción difusionista o de derrame de les universitarias que vuelcan sus saberes en la sociedad, sino en una dinámica política de articulación interinstitucional que posibilita la generación de este conocimiento pertinente.

En este punto, es clave la pregunta por la pertinencia social del conocimiento que se produce y distribuye en la universidad, e incluso por los sectores sociales que son alcanzados o excluidos en esa distribución. Como señala Santos, el conocimiento

históricamente producido por las universidades a lo largo del siglo XX fue un conocimiento centralmente disciplinar, autonomizado y descontextualizado con relación a las necesidades cotidianas de las sociedades (Sousa Santos, 2005). El autor identifica la emergencia de un proceso de transición entre el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento *pluriuniversitario*, que es construido a partir de la formulación de problemas que se busca resolver y del establecimiento de criterios de relevancia que, además, surgen del trabajo conjunto entre quienes investigan y la comunidad. La inclusión cada vez mayor de este tipo de propuestas pedagógicas en los proyectos de innovación que elaboran los docentes, da cuenta del modo en que el conocimiento rebasa las fronteras de la disciplina y de las aulas.

Extensa e intensa, la universidad se abre así a una composición con heterogeneidades múltiples en procura de lo común –se abre a una comunidad de los diferentes—. ¿Cómo pensar lo común entre la universidad y los movimientos sociales? Y también: ¿qué es lo común entre las distintas ciencias y los diferentes movimientos sociales? Este interrogante no propone el hallazgo de lo que cosas distintas tienen en común, sino una exploración de algo que los diferentes pueden en común. Así, lo común no

es lo ya dado de lo que se dispone sino el efecto de una voluntad de encuentro —o de una apertura a la aleatoriedad de los encuentros—, de un trabajo, y una conquista conjunta de acciones y nociones que precipitan una convergencia política; en otros términos: lo común es la conquista de una autotransformación que conmueve las identidades involucradas por la elaboración conjunta de una diferencia y la creación de una novedad (Tatián, 2017, p. 22).

De la misma manera, el curriculum y las propuestas de enseñanza están siendo interpeladas por el reconocimiento de las diversidades interculturales, de género y de las necesidades y posibilidades de personas con discapacidad para acceder y transitar la universidad.

Formación universitaria, tecnologías y experiencia educativa en pandemia

La extraordinaria situación generada a partir de la pandemia de Covid 19 y particularmente la suspensión por casi dos años de las clases presenciales en las aulas universitarias, aun en este contexto de regreso a la presencialidad, supone realizar la

tarea de volver sobre la experiencia transitada y trabajar en una suerte de construcción provisional y situada, de algunos sentidos colectivos sobre esta experiencia del acontecimiento de la pandemia en las universidades, particularmente, de este tiempo de educación en pandemia. Ello implica atender también a los requerimientos que en términos de reorganización de la enseñanza supondrán los formatos bimodales o mixtos si fueran a desarrollarse efectivamente como plantean ciertas propuestas.

La experiencia en su conjunto supone la necesidad de volver a pensar los modos de estructuración tradicionales de la enseñanza, así como las maneras en que se están configurando los aprendizajes. Por un lado, ligados a las condiciones de trabajo docente, especialmente en la articulación con la masividad, así como con los requerimientos comunicacionales de la educación a distancia. Por otro, las dimensiones que estaban en el debate previamente a la pandemia respecto del sentido del estar en las aulas, de las relaciones significativas con el conocimiento, de los vínculos docentes y estudiantes, entre otras cuestiones, se evidenciaron en “crisis” a partir de su ausencia: lo vincular como eje constitutivo del acto pedagógico, de los modos de construcción de lo público y de lo común, como lógica inherente a lo que supone justamente construir universidad.

Bibliografía

- Araujo, Sonia (2003). *Universidad, investigación e incentivos: La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carli, Sandra (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*. 45, 81-90.
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chiroleu, Adriana (2013). ¿Ampliación de las oportunidades en la Educación Superior o democratización? Cuatro experiencias en América Latina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 13 (3), 1-24, Universidad de Costa Rica.
- De Sousa Santos, Boaventura (2005). *La Universidad en El Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Del Valle, Damián; Montero, Federico; Mauro, Sebastián (Comp.) (2016). *El derecho a la Universidad en perspectiva regional*. Buenos Aires. IEC - CONADU y CLACSO.

- Dip, Nicolás (2012). La universidad en un mundo de tensiones. Una aproximación al itinerario político-universitario de las organizaciones de estudiantes y docentes peronistas de los años sesenta a través del estudio del proyecto de Universidad Nacional-Popular propuesto en la revista *Envido*. Presentado en *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata*. <http://jornadas-sociologia.fahce.unlp.edu.ar/vii-jornadas-2012/actas/Dip.pdf>
- Edelstein, Gloria; Coria, Adela (1992). El pedagogo en la universidad: un discurso posible. *Revista Pensamiento Universitario* (1). Buenos Aires
- Edelstein, Gloria (2014). Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado. En Morandi, Glenda y Ungaro, Ana (Coords.), *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: EDULP.
- Ezcurra, Ana María (1992). La Formación de Profesores en Educación Superior Antecedentes y Desafíos. En *Formación Docente e Innovación Educativa*. Buenos Aires: Aique.
- Ezcurra, Ana María (2011). *Igualdad en Educación Superior*. Los Polvorines: Ed. UNGS.
- Fernández Lamarra, Norberto; Marquina, Mónica (2012). *El futuro de la profesión académica. Desafíos*

para los países emergentes. Tres de Febrero: Editorial EDUNTREF.

- García Guadilla, Carmen (2013). Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, UNAM-IISUE/Universia, 4 (9), 21- 33, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/308/html_38
- Giordano, Carlos, Morandi, Glenda (Coords.) (2017). *Memorias de las 1ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*. Sedici UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60898/discover?filtertype=type&filter_relational_operator>equals&filter=Libro
- Giordano, Carlos, Morandi, Glenda (2019). *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos*. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60898/discover?filtertype=type&filter_relational_operator>equals&filter=Libro
- Giordano, Carlos, Morandi, Glenda (2020). *Memorias de las 3º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. El proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60898/>

discover?filtertype=type&filter_relational_operator>equals&filter=Libro

- Krostch, Pedro (1993). La universidad argentina en transición ¿Del estado al mercado? *Revista Sociedad*. Facultad de Cs. Sociales, UBA.
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, Elisa (ed.) (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, Elisa (1997). Las vicisitudes del Rol del Asesor pedagógico en la Universidad. *Revista IICE* (10).
- Lucarelli, Elisa (1995). La carrera docente en las universidades nacionales: un caso de profesionalización docente. Mimeo. FFyL, UBA.
- Mariani, Eva, Morandi, Glenda, Ros, Mónica (2019). La docencia universitaria frente al desafío de la inclusión educativa: Un análisis de las perspectivas de docentes de primer año. *Trajectorias Universitarias*, 5(8).
- Menin, Ovide (1992). *Pedagogía y Universidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morandi, Glenda (2014). El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político-académicas. En Morandi, Glenda y Ungaro, Ana (Coords.), *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: EDULP.

- Nassif, Rosa (1959) Pedagogía universitaria y formación pedagógica del universitario. Universidad 40. Universidad Nacional del Litoral, 81-101 <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/3936>
- Pierella, María Paula (2015). La autoridad de los profesores universitarios: un estudio centrado en relatos de estudiantes de letras. *Educação e pesquisa* 41, 427 – 442.
- Pierella, María Paula (2018). A 100 años de la Reforma: desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad. *Trayectorias universitarias* 4, 16 – 22
- Prati, Marcelo D. (2003). *El impacto del Programa de Incentivos a partir de las percepciones de los académicos*. Trabajo final de grado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.536/te.536.pdf>
- Prieto Castillo, Daniel (2015). *Elogio de la Pedagogía Universitaria. Veinte años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria*. Mendoza: Ediciones FFyL UNCUYO https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7651/elogiodelapedagogiauniversitaria.pdf
- Puiggrós, Adriana (1993). *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Remedi, Eduardo (2004). La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en la Reunión

- Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- Ribeiro, Darcy (1967). *La universidad necesaria*. Buenos Aires: Galerna.
- Rinesi, Eduardo (2020). *Universidad y democracia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rodriguez, Azucena (1994). Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. *Revista Perfiles Educativos* (63). UNAM-CISE.
- Ros, Mónica; Morandi, Glenda; Mariani, Eva (2013). (Comp.) *Universidad y transformaciones. Imaginarios, instituciones y prácticas*. La Plata: EdULP.
- Tatián, Diego (2017). Variaciones sobre la autonomía. La Reforma Universitaria en disputa. *Universidades* (72), 5-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37352102002>
- Terhart, Ewald (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación* (284).
- Terigi, Flavia (2004). La enseñanza como problema político. En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Editorial Estante.

Sobre las autoras

Glenda Morandi. Magister y especialista en Didáctica (FFyL-UBA). Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesora titular ordinaria en el Profesorado en Comunicación Social, UNLP. Directora de Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos y secretaria académica de la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP). Docente en posgrados de Formación Docente Universitaria. Docente investigadora, directora del proyecto “Los procesos de inclusión educativa en la formación en el primer año en la universidad. Su estudio desde las propuestas de las cátedras y las experiencias estudiantiles de la UNLP”, Programa Nacional de Incentivos a la Investigación. Coordinadora del libro *Universidad y transformaciones sociohistóricas. Imaginarios hegemónicos, políticas académicas y sujetos* (2013, EDULP, compiladora con Mónica Ros y Eva Mariani) y –junto a Ana Ungaro– de *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (2014, EDULP).

Esther Levy. Doctora en Educación, magíster en Políticas Sociales, especialista en Gestión y Planificación de Políticas Sociales y licenciada en Ciencias de la Educación por la UBA. Profesora adjunta, investigadora y extensionista de la UBA y de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA-UACO). Es docente de posgrado en diferentes universidades nacionales. Miembro del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la FFyL de la UBA., del Instituto de Educación y Ciudadanía (IEC) de la UNPA-UACO, y del equipo Derechos Sociales y Políticas Públicas (DSPP) del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio L. Gioja, Facultad de Derecho-UBA. Co-directora del Programa de Actualización en Docencia Universitaria (PADOC) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA/FECUBA-CONADU. Miembro de la Comisión Académica de la Carrera de Especialización en pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos de la FFyL, UBA. Especialista en las temáticas de educación de jóvenes y adultos, trabajo y política social.

Este libro plantea argumentos político-pedagógicos sobre la necesidad de contar con herramientas para enseñar en las aulas que superen la idea de transmisión de información teórica. Se busca entender a la universidad como una comunidad educativa específica que supone problemas pedagógicos particulares y necesidades específicas de profesionalización de las personas que trabajan como docentes. La formación docente universitaria es un eje de relevancia que debe ser colocado en un lugar de mayor atención, tanto en las políticas públicas de educación superior como en las políticas académicas de las diferentes instituciones.

La biblioteca **Que se pinte de pueblo** es una serie de libros breves que nos invita a repensar y cuestionar a la Universidad latinoamericana inmersa dentro del contexto histórico-social actual.

ISBN 978-987-813-364-5

