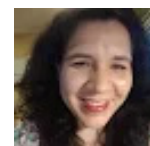


A 50 años de la creación de la Universidad Nacional de Catamarca: reflexiones en torno a la formación

Dra. Ana Griselda Díaz
FH-UNCA
agdiaz@huma.unca.edu.ar



Resumen

El imprevisto proceso de virtualización de la enseñanza, generado para evitar la propagación del virus de la COVID -19 y la consiguiente afectación de la salud pública, impuso la necesidad de adoptar alternativas urgentes de reemplazo a los convencionales modos de enseñar y aprender signados por la presencialidad. Situación que movilizó a los docentes a inaugurar prácticas de enseñanza, sobre todo virtuales, sin una formación pertinente y hasta quizás no deseada. En el nivel superior, el confinamiento global desenmascaró e hizo más evidente la persistencia de prácticas pedagógicas aferradas a la tradición academicista, tales como la transmisión lineal y simultánea del conocimiento, rasgo propio de la racionalidad positivista. Y junto a ellas, se hicieron más profundas las desigualdades sociales, educativas y tecnológicas preexistentes a la irrupción del virus. Actualmente, al tiempo que transitamos un periodo de postpandemia, celebramos los 50 años de creación de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), institución social abocada a la formación profesional y técnica de los catamarqueños en particular pero abierta a todo aquel que decida estudiar en los diferentes trayectos de formación que ofrece. En este artículo pretendemos replantear el significado y desafíos de la formación como proceso central al cual se aboca la universidad como institución de bien público. Para ello recuperamos hallazgos de investigaciones desarrolladas en el ámbito de la UNCA. Los complejos escenarios que habitamos requieren la interpelación de los sentidos de la formación ¿qué sujeto pretendemos formar?, ¿por qué y para qué educar en escenarios educativos inciertos?, ¿qué habilidades, conocimientos, actitudes y valores deberían aprender los estudiantes y sus formadores para desempeñarse en los escenarios y entornos profesionales actuales? Estos son algunos de los interrogantes que estructuran las reflexiones y análisis que proponemos en el presente artículo.

Palabras Clave: *desafíos, formación, universidad, significados*

Abstract

The unforeseen process of virtualization of teaching, generated to prevent the spread of the COVID -19 virus and the consequent affectation of public health, imposed the need to adopt urgent alternatives to replace the conventional ways of teaching and learning marked by the face-to-face Situation that mobilized teachers to inaugurate teaching practices, especially virtual, without relevant training

and perhaps even unwanted. At the higher level, the global confinement unmasked and made more evident the persistence of pedagogical practices clinging to the academic tradition, such as the linear and simultaneous transmission of knowledge, a characteristic of positivist rationality. And along with them, the social, educational, and technological inequalities that existed prior to the outbreak of the virus deepened. Currently, while we are going through a post-pandemic period, we celebrate the 50th anniversary of the creation of the National University of Catamarca (UNCA), a social institution dedicated to the professional and technical training of Catamarca people but open to anyone who decides to study in the different training paths offered. In this article we intend to reconsider the meaning and challenges of training as a central process to which the university is dedicated as an institution of public good. To do this, we retrieved research findings developed in the UNCA area. The complex scenarios that we inhabit require the questioning of the senses of training. What subject do we intend to train? Why and what for educate in uncertain educational scenarios? What skills, knowledge, attitudes, and values should students and their educators learn? to perform in today's professional scenarios and environments? These are some of the questions that structure the reflections and analysis that we propose in this article.

Keywords: Higher Education, Teaching, challenges, challenges

1. La formación como posibilidad de cambio y transformación personal y social

Hace 50 años, el 12 de septiembre de 1972, se fundó la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA) sobre las bases del Instituto Nacional Superior del Profesorado. Éste último abocado a la formación de docentes desde 1943. Desde su gestación la UNCA contribuyó al desarrollo de recursos humanos y naturales de la provincia privilegiando en sus inicios la enseñanza de las ciencias agrarias, agrimensura, minería, geología, enfermería, ciencias económicas y ciencias humanas. Actualmente brinda carreras de pregrado, grado y posgrado en las diferentes Unidades académicas que configuran el escenario universitario de la provincia¹. En el ámbito de la formación de grado actualmente la UNCA ofrece 60 carreras².

En términos de misión asume como compromiso la formación de personas y la contribución al desarrollo humano y sustentable de la provincia, la región y el país con la intención de contribuir al desarrollo innovador de las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las artes a través de las funciones de docencia, investigación, extensión y vinculación³, así también, en su estatuto se explicita como uno de sus objetivos principales “formar y capacitar científicos y profesionales docentes, técnicos capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico, mentalidad creadora, sentido ético, solidaridad, sensibilidad social y responsabilidad de mejorar la calidad de vida y preservar el medio ambiente”(art. 2 cap. 1 Estatuto Universitario UNCA). Actualmente, orientado por estos principios, la UNCA se propone ampliar el rango de oportunidades de las personas y ayudarlas a crecer en lo profesional y en lo personal. Asumiendo la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones en los valores de respeto a la diversidad y la inclusión, la cultura de la solidaridad, el cuidado por el medioambiente y el desarrollo humano⁴.

Proporcionar una formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel en pos

1 Son 8 las unidades académicas en las que se inscriben las diferentes carreras de pregrado, grado y posgrado: Facultad de ciencias agrarias, Facultad de humanidades, Facultad de derecho, Facultad de ciencias exactas y naturales, Facultad de ciencia de la Salud, Facultad de ciencias económicas y administración, Facultad de Tecnologías y ciencias Aplicadas y Escuela de Arqueología.

2 Datos recuperados del Anuario estadístico 2021 UNCA.

3 La misión y visión de la UNCA se explicitan en el Marco Estratégico Base 2017. UNCA.

4 Compromiso explicitado en el apartado Líneas destacadas del informe de Gestión 2021- 2022.

del beneficio social es el compromiso que asumen las universidades. Intervenir sistemáticamente en la formación de otros, desde la transmisión y construcción de conocimientos son rasgos que las distinguen. Sin embargo, qué significa formar, cuáles son las certezas que sostienen a la formación universitaria ante la incertidumbre e inestabilidad de los escenarios sociales en los que se inscriben. Un punto de inflexión que llevó a replantear el sentido de la formación en el nivel superior fue la emergencia sanitaria, causada por la propagación del virus de la COVID – 19, que generó entre los años 2020 y 2021 el traslado de las prácticas de la enseñanza universitaria a una modalidad de enseñanza virtual mediada por tecnologías digitales. En ese histórico momento, las aulas se desplegaron en entornos virtuales de aprendizaje institucionales y fuera de ellos (redes sociales, plataformas de video llamada, aplicaciones de mensajería como WhatsApp) generalmente relegados. Fue necesario encontrar otros modos de *habitar las aulas* (Dussel y Caruso, 1999 en Edelstein, 2011) en el sentido de “asumir una posición activa; sacudirse toda forma de rutinización, pensar que se pueden hacer cosas con lo que se tiene a mano” (Edelstein, 2011p. 166).

En octubre del año 2021⁵ se reanudaron gradualmente las actividades académicas presenciales en las Universidades y, en diciembre del mismo año, el Ministerio de Educación en declaración conjunta con el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) expresaron que la complejidad de la sociedad actual requiere una redefinición del currículum universitario en base a las necesidades del contexto, los estudiantes y los procesos de aprendizaje. Justamente las experiencias pedagógicas recientes permiten aprehender y entender que hoy en día “pensar la formación como campo complejo (Morin, 1990; Souto, 2009) en la que coexisten el orden y el desorden, el tejido de eventos, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico, llega a su máxima expresión”. (Díaz, 2020: 51)

Es innegable que la pandemia generó interrogantes inéditos acerca del qué, cómo, por qué enseñar, aprender y evaluar en las nuevas coordenadas de tiempos y espacios que hoy habitamos. En el nivel universitario, el confinamiento global, desenmascaró e hizo más evidente la persistencia de prácticas pedagógicas aferradas a la tradición academicista, tales como la transmisión lineal y simultánea del conocimiento, rasgo propio de la racionalidad positivista. Y junto a ellas, se hicieron más profundas las desigualdades sociales preexistentes a la irrupción del virus. Como formadores de futuros profesionales “es clave repensar qué sujetos se pretende formar, por qué y para qué educar, qué habilidades, competencias, actitudes y valores deberían desarrollar los estudiantes para desempeñarse en escenarios y entornos profesionales que también fueron alterados” (Díaz, 2020: 52)

Renovar la pregunta por el sentido de la formación en este siglo no solo alude a la formación de los estudiantes de nivel superior sino también en la formación de los formadores. Los nuevos escenarios requieren, para poder enseñar, nuevas capacidades, particularmente tecnológicas y comunicaciones, y junto con ellas replantear las habilidades didácticas, investigativas y de extensión pilares fundantes de las universidades. En este marco reflexivo se recuperan los aportes de Marta Souto (2016) para replantear el sentido de la formación en el nivel superior. Quién la enfoca desde una perspectiva que la indaga en la dinámica del cambio y la transformación

Entender la formación como dinámica de cambio en una persona implica pensar en el devenir como sujeto en transformación. El concepto de formación continua plantea ese devenir [...] Un profesional de la enseñanza no termina de formarse, aunque concluya ciclos de formación inicial y continua; el proceso continúa en otros espacios de formación, de desempeño profesional y de profesionalización in situ, a la vez que se extiende en otros. (Souto, 2016:67)

Desde esta perspectiva pensar la formación como proceso de transformación del sujeto individual o colectivo alude al devenir, al movimiento, a reestructuraciones que habilitan lo nuevo en la singularidad

5 En octubre del año 2021 el ministro de educación nacional autorizó la reanudación de las actividades académicas presenciales en las Universidades, atendiendo a las recomendaciones sanitarias vigentes en cada jurisdicción (art.2 RESOL 2021-3043-APN-ME).

de cada sujeto aun cuando se comparta el mismo dispositivo o sistema de formación

La palabra misma formación marca por el sufijo “ción” el movimiento, la acción y el efecto de formar. No pensamos la formación como el buscar formas estables ni asociadas a un deber ser, sino como movimiento, en el ir encontrando otros problemas, búsquedas, capacidades actitudes, replanteos, formas de ver y pensar, nuevos caminos donde potenciarse y potenciar a otros (...) Implica un proceso de transformación del sujeto en el cual se producen en la continuidad ciertas variaciones mientras otros componentes y significados se mantienen invariantes. (Souto, 2016:69)

En este sentido, las acciones, interacciones, eventos y determinaciones que se dan en los procesos formativos no pueden ser abordados de forma aislada, sino desde los puntos en común, vínculos y articulaciones que se dan entre ellos, pero sin descuidar las particularidades de cada uno. “Es necesario conservar la totalidad en sus interacciones dinámicas, ver las partes en el todo y ver el todo así mismo en las partes. La mirada de conjunto, la mirada holística de totalidad asegura esa captación y esa comprensión del todo evitando las reducciones” (Souto, 2009:5).

El proceso de formación es entonces un proceso personal que necesita de la intervención de los otros, una intervención que posibilite que cada uno pueda ir encontrando su camino y construyendo herramientas para afrontar de la mejor manera posible tanto su trayecto de formación como su futuro desempeño profesional.

Nuestro papel de educadores no es un proyecto de dominio sobre nuestros educandos, convirtiéndoles en pinochos, pigmaliones, o frankensteins, sino que, lo que tendríamos que hacer es ayudarlos a hacerse a sí mismos como educadores y como personas, y por tanto destruir los mitos de fabricación a favor de una pedagogía que posibilite. (Meirieu, P. 1998 en Florés y Vallés, 2002:102)

La formación es un proceso dinámico, en constante movimiento, da cuenta de un trayecto que pretende brindar al sujeto en formación la posibilidad de autonomía, de expresión, de elección. Se construye en la temporalidad y en el encuentro con los otros, es conciencia del futuro, es ejercicio de la libertad en la elección y construcción del propio trayecto formativo (Souto, 2009). En esta dinámica de la formación cabe las preguntas respecto de qué es posible conservar y potenciar hoy de los trayectos de formación que se despliegan en el escenario universitario catamarqueño, pero también habilitar la pregunta en torno a cuáles son las ausencias de la formación; en términos Ponce (2022: 133) “su creación canceló algunos campos de formación que, de habilitarse, acaso nos hubiesen ofrecido un contacto con otras narrativas sobre el mundo”.

2. Formar y formarnos: desafíos que configuran el escenario universitario ⁶

En este apartado retomaremos hallazgos obtenidos en investigaciones desarrolladas y en desarrollo para exponer algunos desafíos que consideramos atraviesan los procesos formativos en el nivel superior. En esta oportunidad nos centraremos en tres ejes: la dimensión socio afectiva de la enseñanza, los procesos de mediación pedagógica y tecnológica y el conocimiento como objeto de enseñanza en el nivel superior.

⁶ Algunos de los desafíos que se incluyen en este apartado fueron compartidos en el Panel Travesía 4x4 "Un recorrido federal para (pensar cómo) co-diseñar la universidad que viene junto a estudiantes" en el marco del "enlightED", Hybrid Edition 2021. Fundació Telefónica e IE Universidad e Instituto Empresa. 20 de octubre de 2021 en formato virtual. <https://youtu.be/2ResOfgo918>

2.1. *Fortalecer la dimensión socioafectiva de la enseñanza*

Garantizar el ingreso, continuidad y culminación de los trayectos que eligen transitar los estudiantes son hoy los mayores desafíos que afrontamos. Ello requiere mejorar las condiciones institucionales en las que se despliega la formación, las posibilidades materiales y simbólicas de los estudiantes para afrontar las exigencias de este nivel, replantear las propuestas curriculares, la normativa vigente y movilizar la creación de mediaciones pedagógicas y tecnológicas que provoquen el desarrollo de saberes complejos que permitan transformar las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje del nivel superior desde rigurosos posicionamientos, didácticos, epistémicos, éticos y tecnológicos.

Indagaciones recientes, desarrolladas en el marco de nuestro contexto provincial y universitario, dan cuenta de que uno de los desafíos de la formación es fortalecer la dimensión socioafectiva de la enseñanza. En investigaciones precedentes (Díaz y Yuni, 2019)⁷ Consultamos a estudiantes de escuelas secundarias acerca de las características que, según su perspectiva, tienen los buenos docentes. Para ello, a través de un cuestionario⁸ les solicitamos que escribieran palabras que distinguen a sus buenos docentes. Ante esta solicitud las palabras más recurrentes fueron: “son comprensivos”, “nos hacen reír”, “tratan de entendernos”, “son respetuosos”, “nos escuchan”, “te ayudan a entender lo que no te sale”, “dan los contenidos de forma entretenida”, “les apasiona lo que enseñan”, “son responsables”, “son buena onda”.

Si bien se trata de una consulta a estudiantes de escuelas secundaria, preguntar y preguntarnos sobre aquellos rasgos que distinguen a los buenos docentes (pensados como destacados modos de actuación, valores, habilidades, saberes) en clave de que generan buenas enseñanzas (Fenstermacher, 1989), constituye una de las principales preocupaciones de los estudios que venimos realizando. La UNCA previo y desde su creación contribuye a la formación de futuros docentes que se desempeñan en el nivel medio de la provincia de Catamarca y en el ámbito nacional. Conocer las buenas prácticas de la enseñanza, ya sea desde la perspectiva de los estudiantes como destinatarios de la formación; desde la opinión de los formadores (Díaz y Yuni, 2011) y enfoques biográficos – narrativos que reconstruyen la experiencia de buenos docentes universitarios (Sarasa, 2012) son posibilidades para conocer y explorar las prácticas de la enseñanza en el nivel superior y resignificar los procesos formativos.

Consideramos necesario superar posiciones antagónicas presentes en modelos educativos que en algunas épocas privilegian los aspectos afectivos por sobre los cognitivos y viceversa. Advertimos que en los últimos años ha crecido el interés de los educadores por valorar el impacto que tienen las dimensiones afectivas en el desempeño docente, que incluye el desarrollo de habilidades que Howard Gardner (1997), considera como inteligencia intra e interpersonal, denominado por Goleman (1995) inteligencia emocional considerada fundamental para la generación de climas sociales propicios para el aprendizaje. Sin embargo, aún es posible advertir en las prácticas de la enseñanza las huellas de los enfoques funcionalistas que entienden la dimensión socio afectiva como una competencia objetivable, medible, perfeccionable e impersonal que caracterizarían a los docentes eficaces (Muñoz, 2017). Esta posición desconoce la estructura compleja del vínculo (Riviere, 1957) entre profesor y estudiante que se construye en la trama de vínculo pedagógico en el contexto de la multiplicidad de aulas en las que se

7 Hallazgos obtenidos en el marco de los proyectos de investigación: Interpelaciones de la inclusión social, la inclusión digital y las culturas juveniles a la gramática escolar de la escuela media: análisis de contextos de Catamarca, Santiago del Estero y Córdoba (PICT- Agencia) Cartografías de las múltiples escuelas secundarias y la experiencia escolar desde la perspectiva de los jóvenes y los profesores de la Provincia de Catamarca. Aportes para las políticas educativas y de formación docente (SECyT – UNCA).

8 En el año 2021 se aplicó un cuestionario a una muestra probabilística polietápica y proporcional de 2252 estudiantes de escuelas secundarias que cursaban el ciclo básico, el ciclo orientado, y estudiantes de la modalidad educación permanente de jóvenes y adultos, de tres contextos de estudio (Catamarca, Santiago del Estero y Villa María - Córdoba). Mediante este instrumento indagamos las relaciones entre las culturas juveniles y la cultura escolar; los sentidos de la escolarización y la percepción de los puntos de clivaje de la gramática escolar de la escuela media. Para el análisis e interpretación de las expresiones escritas por los estudiantes trabajamos desde el enfoque del análisis crítico del discurso.

sitúa la práctica docente (Day, 2007; Hargreaves, 2005).

Por otro lado, en el marco de investigaciones abocadas a indagar los procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de la enseñanza universitaria, que desarrollamos desde el año 2019⁹, en agosto del año 2021, aun en modalidad de enseñanza virtualizada, diseñamos y aplicamos un cuestionario autoadministrado¹⁰ destinado a todos los estudiantes de carreras de grado de la UNCA. A partir del cual obtuvimos una muestra de 1255 respuestas, de una población total de estudiantes de grado y pregrado de 14.540. Indagamos en torno a las problemáticas pedagógicas, tecnológicas, y sociales que afrontaron los estudiantes en el periodo de enseñanza virtual mediada por tecnologías digitales y en uno de los bloques consultamos específicamente sobre las emociones que experimentaron con mayor frecuencia en tiempos de distanciamiento social y educativo con la intención establecer las posibles repercusiones que las mismas tuvieron en el trayecto de formación.

Con relación a esta dimensión de análisis, señala Ortega (2022) que la Ansiedad (41%) y la angustia (31%) son las emociones que los estudiantes indicaron que experimentaron con mayor frecuencia¹¹. En este sentido, señala la autora antes citada, la pandemia provocó cambios significativos en la vida de los estudiantes y en los modos de cursar la carrera universitaria, alterando sus estados anímicos y provocando la aparición de diversas y cambiantes emociones que generaron nuevos modos de respuesta a la situación de vida que se imponía. El estudio de las emociones en los estudiantes durante la pandemia se presenta como una exigencia ya que la vida anímica de los mismos se vio afectada debido a las nuevas condiciones de cursado de la carrera cuya continuidad pudo desarrollarse a través de la mediación tecnológica la cual requirió del despliegue de nuevas capacidades tanto a nivel tecnológico, comunicacional como del aprendizaje, situación que puede haber afectado de modos diversos la permanencia y rendimiento en los diferentes trayectos formativos. (Ortega, 2022)

Las palabras y elecciones de los estudiantes interpelan la relevancia con que se asume la educación socio afectiva en los distintos niveles del sistema educativo y nos convocan a replantear la formación moral y ética, en tanto dimensiones fundamentales de lo humano, que requieren procesos educativos particulares con relación a la trama social en la que se sostienen las acciones humanas. Continuaremos preguntándonos sobre los procesos de formación socio afectiva con la pretensión de generar y proponer alternativas de intervención pedagógica que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, durante la formación de grado, necesarias para desempeñarse en un escenario social atravesado por la desigualdad, las crisis económicas, sanitarias, políticas que afectan los procesos de escolarización y de desempeño profesional.

2.2. *Reconstruir los procesos de mediación pedagógica y tecnológica en el nivel superior*

La pandemia desestabilizó la forma más clásica de mediación pedagógica en el nivel superior: la explicación del docente en vivo, simultánea y en espacios físicos cerrados (Díaz, 2020). El año 2022 se destaca por el retorno a lo que denominábamos *normalidad*, cuyo rasgo distintivo es la modalidad de enseñanza presencial, situación que renueva los interrogantes respecto de los procesos de inclusión tecnológica y mediaciones pedagógicas y tecnológicas, que en los momentos más difíciles de la emergencia sanitaria hicieron posible la continuidad pedagógica

9 Proyecto de investigación Procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria. Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos (2020- 2021), aprobado por la secretaría de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional de Catamarca

10 Entre el 2 y el 13 de agosto del año 2021 se aplicó un cuestionario online auto administrado destinado a todos los estudiantes de grado de la UNCA. Para ello se difundió el enlace por los entornos educativos de aprendizaje de todas las unidades académicas, correos institucionales y WhatsApp.

11 Se solicitó a los estudiantes que seleccionaran aquellas emociones que atravesaron con mayor frecuencia durante la pandemia (Tristeza, Alegría, Angustia, Soledad, Rabia, Esperanza, Ansiedad, Frustración, Incertidumbre, Desorientación y Motivación) Las opciones de respuesta fueron: Siempre, Muchas Veces, Algunas Veces, Pocas Veces, Nunca

de millones de estudiantes. Al mismo tiempo, en este nuevo retorno, es posible percibir una tendencia en los discursos pedagógicos a idealizar la modalidad de enseñanza presencial como si previo a la forzada virtualización los problemas de la enseñanza, el aprendizaje, la desigualdad, la exclusión no acontecían en estos escenarios.

Las múltiples modalidades de enseñanza que actualmente cobran relevancia en el nivel superior (híbridas, a distancia, combinadas) demandan a las universidades la inclusión de nuevos contenidos y formas de enseñanza que posibiliten el desempeño de los futuros profesionales en escenarios cambiantes e inciertos. Sin embargo, aunque la cultura digital forma parte de nuestras vidas en la mayoría de las interacciones sociales, esas prácticas persisten en las periferias de la institucionalidad universitaria. Las limitaciones de apropiación de la cultura digital en la educación superior, particularmente durante la pandemia, llevaron a replicar la experiencia pedagógica de compartir/enviar conocimientos empaquetados a un conjunto uniforme de estudiantes en un espacio común. (Kuklisnky y Cobo, 2020)

En este sentido, en un mundo donde las tecnologías digitales son ampliamente utilizadas, no puede soslayarse la influencia o ausencia de los procesos de mediación tecnológica en la educación superior. Es necesario que estudiantes y docentes nos apropiemos de competencias tecnológicas (Ferrés y Piscitelli, 2012) que nos permitan comprender los nuevos lenguajes comunicativos, intervenir y participar profesionalmente desde firmes posicionamientos pedagógicos, éticos, tecnológicos y disciplinares. En este marco, asumimos que los procesos de mediación tecnológico-educativa, no remiten a los artefactos sino a los nuevos modos de percepción y lenguaje, nuevas narrativas, escrituras y sensibilidades que configuran las subjetividades (Fainholc, 2004) que requieren nuevos modos de gestión de las clases universitarias y revisión de las mediaciones pedagógicas y tecnológicas que las configuran.

Al momento de enseñar el profesorado, media la relación entre los estudiantes y determinados saberes. La mediación pedagógica implica facilitar al estudiantado el acceso y apropiación a determinados saberes y objetos culturales, generando situaciones de enseñanza que les posibiliten la construcción de renovados conocimientos. Sin perder de vista que cuando mediamos pedagógicamente un conocimiento los significados que ofrecemos a los estudiantes llevan la marca de nuestros posicionamientos epistemológicos, ideológicos, éticos (Basabe y Cols, 2007).

Con relación a los procesos de mediación pedagógica y tecnológica, consideramos oportuno retomar las opiniones de los estudiantes, obtenidas en el cuestionario al que aludimos en el apartado anterior, respecto de las decisiones didácticas de los formadores universitarios. Les consultamos acerca de las acciones que sus profesores realizan con mayor frecuencia cuando dan clases y les propusimos como alternativas de elección múltiple las siguientes: Exponen y explican los contenidos; la clase se basa en la lectura de material bibliográfico y luego respondemos preguntas vinculadas al texto; primero explican la teoría y luego envían/proponen el trabajo práctico; recuperan los saberes previos de los estudiantes para enseñar; organizan las actividades con relación al tiempo disponible de la clase; demuestran que dominan el conocimiento que enseñan y que están actualizados; recuperan producciones culturales (artísticas, científicas, tecnológicas) para la construcción del conocimiento; provocan el diálogo y discusión en torno los contenidos que enseñan. A cada opción correspondía la siguiente escala de valoración: nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces, siempre.

Las opiniones de los estudiantes advierten una marcada tendencia al uso de la explicación como estrategia didáctica privilegiada para la mediación del conocimiento. El 18% de ellos señaló que siempre y, el 15% indicó que muchas veces sus profesores parten de la explicación teórica para luego desarrollar práctica. Es posible inferir que las particularidades de la emergencia sanitaria, acompañada por las dificultades de acceso a dispositivos tecnológicos y defectuosa conectividad influyeron en las decisiones didácticas de los docentes, sin embargo, la explicación es una de las formas básicas de enseñanza que emergen con mayor frecuencia en estudios que realizamos previamente (Díaz, 2011; Yuni y Díaz, 2015) por lo que consideramos oportuno

repensar qué es la explicación. Para ello recuperamos los aportes de Jacques Rancière (2002) quién sostiene que la lógica que prevalece generalmente durante el proceso educativo es aquella en la que el docente se constituye en el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada, asumiendo que el alumno no sería capaz de comprender algo sin una previa explicación realizada por el docente. Puesto que, cuando uno explica, parte de la premisa de que el otro no sabe y que es el docente el mediador fundamental y necesario para que otro acceda a ese saber (Díaz, 2011).

Actualmente es evidente que los docentes no somos indispensables para acceder al conocimiento, pero sí necesarios para comprenderlo desde diferentes perspectivas, problematizarlo, tensionarlo y recrearlo. Habitualmente la explicación didáctica, ligada a la exposición del docente, es la forma más recurrente de enseñanza en el nivel universitario cuyos rasgos predominantes son su forma expositiva, el predominio de la actividad del profesor en detrimento de la intervención del estudiante, la preponderancia de una finalidad informativa y excesiva influencia del punto de vista del profesor. Sin embargo, Anijovich y Mora (2010, p. 51), desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, señalan:

Aunque en la clase expositiva, la actividad se centre en el docente, los alumnos no escuchan con la mente en blanco. Poseen creencias, valores, actitudes y conocimientos variados, que inciden en su modo de aproximarse a la información nueva que el docente va a presentar.

Desde esta perspectiva la clase expositiva requiere organizar la información que se pretende comunicar de tal manera que posibilite un encuentro entre la lógica del contenido disciplinar y los conocimientos previos del estudiante, así como de la construcción de recursos y actividades que complementen la exposición y contribuyan a la construcción de saberes por parte de los estudiantes (Anijovich y Mora, 2010) cabe mencionar que el 24% de las elecciones de los estudiantes indican que *nunca* recuperan las producciones culturales (artística, científicas, tecnológicas) para la construcción del conocimiento, y en general no se recuperan los saberes previos de los estudiantes (19% nunca y 18 % algunas veces) pero es posible reconocer cierta tendencia a provocar el diálogo y la discusión en torno al contenido (12% muchas veces – 12% siempre). Esta información nos permite reconocer la presencia de prácticas pedagógicas vinculadas a lo que denominamos *pedagogías ecléctica de la formación orientada a la asimilación activa del conocimiento* (Díaz, 2011) en el sentido de que aun cuando es posible identificar rasgos de las pedagogías tradicionales -particularmente en la relevancia que asume la figura expositiva del docente- las acciones que realizan orientadas a la generación del diálogo posibilita ciertos desplazamientos del lugar central del docente al momento de exponer los contenidos.

En el siguiente gráfico es posible observar las opciones seleccionadas por los estudiantes con relación a la consulta vinculada a la forma en que construyen sus clases los formadores.

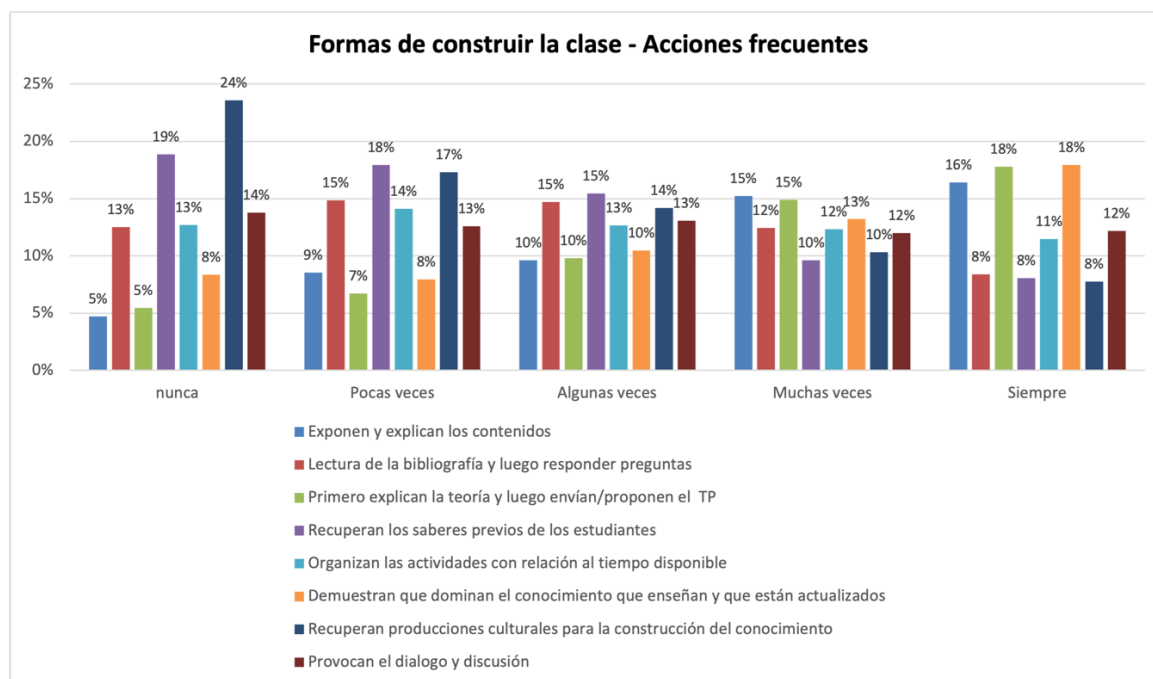


Gráfico 1: Formas de construir la clase – Acciones frecuentes.

Fuente: cuestionario Continuidad pedagógica en contexto de pandemia: consulta a estudiantes de la universidad nacional de Catamarca

Si tenemos en cuenta los contextos de realización (Edelstein, 2011) de las clases en el año 2021, periodo en que se realizó la consulta a los estudiantes, no podemos obviar que estos fueron totalmente alterados cuando en el año 2020 las aulas y clases universitarias trascendieron las coordenadas de tiempos y espacios, así como las estructuras materiales y comunicaciones (Dussel y Caruso, 1999) a las que estábamos habituados. Es posible pensar que la explicación del docente (ya sea a través de plataformas de videollamada o mediante textos escritos, videos, audios disponibles a demanda y alojados en diferentes entornos) permitió desarrollar aspectos centrales de cada tema en menor cantidad de tiempo, visibilizar articulaciones con otros contenidos, relacionar los conceptos con hechos particulares.

Desde una perspectiva de aprendizaje activo y significativo, si los estudiantes tienen oportunidad de intervenir desde sus preguntas, reflexiones, posicionamientos y esas explicaciones se articulan con actividades en las que el estudiante pueda actuar de forma crítica y creativa pensamos que son estrategias que ayudan para la construcción de nuevos saberes. Sin embargo, planeamos con firme convicción que es necesario destronar a las clásicas explicaciones basadas en la exposición de un conocimiento dado e incuestionable, que es necesario renovar las estrategias didácticas para desplazarlas de ese lugar central como única posibilidad de comprensión y medicación del contenido de la enseñanza, para dar lugar a una enseñanza sostenida en el diálogo genuino y la construcción de nuevos conocimientos y habilidades entre docentes y estudiantes.

2.3. *Repensar el conocimiento en la universidad actual*

Replantear nuestras prácticas de la enseñanza implica analizar el conocimiento que ofrecemos en tanto dimensión clave del núcleo didáctico. En términos de Elmore (2010 en Bolívar y Bolívar Ruso, 2011) hay tres formas de mejorar los aprendizajes escolares: incrementando los conocimientos y habilidades de los profesores, el nivel de los contenidos impartidos a los alumnos y cambiando el rol de los estudiantes en el proceso didáctico. Estos tres forman el núcleo didáctico. Cabe destacar que uno de los datos que consideramos relevante, respecto

de las acciones que los profesores realizan con mayor frecuencia cuando dan clases, es que el 18% de las elecciones del estudiantado indica que *siempre* y el 13 % *muchas veces* sus docentes demuestran que dominan el contenido que enseñan (ver Gráfico 1).

Si volvemos a pensar cual es la especificidad de la universidad, o de las universidades, como bien público, una respuesta posible la brinda Boaventura de Sousa Santos al expresar que es “la institución que vincula al presente (y pasado) con el futuro (a medio y largo plazo) a través del conocimiento y la formación que ofrece” (2021:15) y, en este marco reflexivo, señala que la universidad pública del siglo XXI será menos hegemónica en la producción de conocimiento avanzado, pero no menos necesaria.

Replantear los procesos de formación superior requiere discutir los tipos de conocimiento que se producen y transmiten en ellas. En el entramado social circulan una multiplicidad de conocimientos que influyen en las relaciones sociales y los modos de vincularnos con el mundo. Resuenan las preguntas del autor antes mencionado respecto de, al ser la universidad una institución de conocimiento ¿cuáles son las principales cuestiones que plantean tanto la epistemología como la sociología del conocimiento, sobre los tipos de conocimiento que se producen y reproducen en la universidad? (Santos, 2021: 16) y en este sentido, ¿cuáles son los criterios de validación de un conocimiento, saber o experiencia que luego se tramite, discute, reproduce en las aulas universitarias?, el conocimiento que construimos, transmitimos en las universidades ¿contribuyen a la transformación de nuestras sociedades para hacerlas más justas, inclusivas y solidarias? y en este marco nos interpela nuevamente el planteo de Souto (2016) cuando expresa ¿cómo dar lectura e interpretar los acontecimientos cuando nuestra propia relación con el conocimiento queda afectada por la intensidad de los cambios actuales?

Estos interrogantes, entre otros generados por la inédita experiencia provocada por la pandemia, nos movilizan para conocer y entender el modo o los modos en que se configuran las acciones de la formación en el nivel superior, desde una perspectiva que asume a la teoría y la práctica desde una relación dialéctica, marcada por la reflexión y la acción transformadora y a los conocimientos como construcciones colectivas, provisorias que merecen ser replanteadas en el marco del compromiso social que asume la universidad como institución pública.

3. Reflexiones finales

El desarrollo de nuevos saberes y habilidades durante la formación superior requiere la transformación de los tradicionales modos de enseñar en la universidad. Replantear el sentido de la formación es una actividad poco frecuente en los claustros universitarios. Sin embargo, la incertidumbre en que vivimos afianza la idea de la formación como “la dinámica de un desarrollo personal” (Ferry, 1997, p.54) que para su concreción necesita espacios y tiempos de formación que faciliten la reflexión a través de otros mediadores. No se recibe formación, sino que se busca, en un proceso activo que requiere mediaciones pedagógicas y tecnológicas que posibiliten diálogos genuinos entre estudiantes, formadores, organizaciones e instituciones sociales, que a veces se consideran el afuera de la universidad.

Finalmente, considero oportuno retomar las palabras expresadas en el cuento *Luis Simón Pérez¹² el cura de la pedagogía de la Liberación* (Navarro Santa Ana L. y Navarro Santa Ana M. 2017: 91-92) cuando, según lo relatado:

Brindando continuidad a la práctica de reunirse con sus colegas con el objetivo de uniformar

12 El sacerdote-profesor fue uno de los docentes más destacados de la UNCA “no usaba sotana. Se identificaba con los curas que militaban con la corriente del tercer mundo. Prefería encontrar a dios en las fábricas, en las villas o en las aulas, más que en los templos. Era respetuoso de las autoridades eclesásticas, pero a la vez muy crítico de ellas, en particular del conservadurismo y de los lentos tiempos vaticanos para adaptarse y responder a las demandas de una sociedad de fieles que requerían profundos cambios” (Navarro Santa Ana L. y Navarro Santa Ana M. 2017:89)

criterios pedagógicos, pero en particular, analizar la realidad nacional, regional y provincial, debió responder a través de un escrito el requerimiento de sus pares sobre cuál era el perfil de alumno que se debería formar en esta circunstancia temporal de una Argentina bajo régimen totalitario (...)

Esto escribió:

-Debemos formar a un alumno-ciudadano rebelde, no frenético, frustrado o desesperado. La rebeldía es comprometerse con la verdad, la justicia y el amor. Queremos un alumno valiente, pues las injusticias se respaldan en el silencio de los buenos. Callar es cobardía cuando es necesaria la palabra. Los queremos voraces, no solo en el decir, sino también en el obrar. Los queremos comprensivos, el polo opuesto al fanatismo, porque nadie es tan malo que no tenga remedio, ni tan bueno que pueda perderse. Mientras haya vida, temor y esperanza. Los queremos disconformes, porque la costumbre es el fetiche de los viejos de alma. Queremos que tengan las manos vacías, porque solo vacías son capaces de pedir y recibir los humildes dones maravillosos que depara la vida.

Quisiéramos que nunca se avergüencen de llorar porque las lágrimas vuelven puros a los ojos y cristalinas las almas. Los queremos libres pero no libertinos; los queremos vivos pero no avivados; los queremos respetuosos pero no falsos; los queremos servidores pero no serviles; los queremos sabios pero no petulantes.

La Universidad Nacional de Catamarca desde hace medio siglo es una oportunidad para miles de jóvenes y adultos que apuestan a un futuro mejor. Volver a preguntarnos qué sujeto pretendemos formar y construir posibles modos de intervención pedagógica mediante la investigación rigurosa y el estudio de las nuevas o renovadas formas de enseñar y aprender en la universidad antes, durante y después de la pandemia renueva el compromiso social y político que tenemos quienes elegimos intervenir en la formación de nivel superior.

4. Bibliografía

- Álvarez Z., Porta L. y Sarasa M. (2011) Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: relatos y modelos entramados. *Revista de currículum y formación del profesorado. volumen 15* (1), 240 - 252
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010) Capítulo 1: ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica en Anijovich R. Mora, S. *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Argentina. Aique Grupo Editor.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007) La enseñanza. En Camilloni y otras *El saber didáctico*. Bs. As.: Paidós.
- Bolívar A. y Bolívar Ruso, R. (2011) La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Revista Perspectiva Educacional*, 50 (2), 3-26
- Camilloni y otras (2008) El saber didáctico. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Documento IF-2021-123533751-APN-CONEAU#ME, "Consideraciones sobre las estrategias de hibridación en el marco de la evaluación y la acreditación universitaria frente al inicio del ciclo lectivo 2022. 20 de diciembre 2021
- Day Ch. (2007) *Liderazgo principal exitoso en tiempos de cambios. Una perspectiva internacional*. Editores: Kenneth Leithwood, Christopher Day Declaración Ministerio de Educación CIN. La universidad argentina: Hacia el desarrollo económico y el progreso social 14 de diciembre de 2021
- Díaz, A. (2011) La construcción metodológica en las prácticas de formación docente en el nivel superior no universitario de Catamarca (Tesis de doctorado). Programa de doctorado en ciencias humanas mención en educación. UNCa. Catamarca Argentina
- Díaz, A. y Yuni J. (2014) Pedagogías de la formación docente y construcciones metodológicas:

- decisiones metodológicas del proceso de investigación [Ponencia] Primer congreso de investigación cualitativa en Ciencias Sociales. Universidad Siglo XXI. Córdoba. Argentina <https://21.edu.ar/content/revista-ciencia-y-tecnica-congreso-icqi>
- Díaz, A. y Yuni, J. (2 y 3 de septiembre de 2019). El Buen docente desde la perspectiva de estudiantes de escuela secundaria: desafíos para replantear la formación de los futuros docentes [Ponencia]. Congreso Latinoamericano “prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la universidad y del nivel superior”, Rosario, Argentina. Documento: Marco estratégico base 2017. Editorial científica universitaria. UNCA. Catamarca
- Dussel I. y Carusso M (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Bs. As.
- Escobal Blanco C. (coord.) (2021) Anuario estadístico 2021. Editorial Científica Universitaria. Catamarca. Argentina.
- Fenstermacher, G. (1997) Tres aspectos sobre la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M. *La Investigación De La Enseñanza I*. España: Paidós.
- Flores, G. y Porta, L. (2012) La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. *Praxis Educativa* (Arg), vol. XVI, (2), 52-61 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124711005>
- González Rey, F. (2008) *Subjetividad social, sujeto y representaciones*. Brasil: Centro Universitario Brasilia.
- Hargreaves, A. (2005) *Profesorado cultura y postmodernidad: cambian los tiempos cambia el profesorado*. (P. Manzano, Trad.) (5ª. ed.). España: Ediciones Morata.
- Howard G. (1997) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- Informe de Gestión 2021 – 2022 disponible en www.unca.edu.ar
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós
- Meirieu, Ph. (2010) *Frankenstein educador* (5ª. reimp.). Barcelona: Laertes
- Navarro Santa Ana L. y Navarro Santa Ana M. 2017 Luis Simon paez el cura de la pedagogía de la liberación en *Cuentos breves con perfume a historia de Catamarca* (p p . 89 - 97) Catamarca El Trebol Ediciones
- Ortega, M. (14, 15 y 16 de septiembre 2022) Las Emociones de los alumnos de la Universidad Nacional de Catamarca en tiempos de pandemia Ponencia I Congreso latinoamericano de Humanidades y Ciencias Sociales. Catamarca. Argentina.
- Ponce E. (2022) *Cuentos breves, historias largas. Filosofar situado desde Catamarca*. Catamarca: El Guadal Editora.
- Pruzzo V. (2015) *Didáctica general. Investigación empírica y discusiones teóricas*. Argentina. Instituto Superior de estudios psicopedagógicos y sociales.
- Resolución 2641 – E de 2017 [Ministerio de Educación y Deportes] Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia. 16 de junio 2017
- Resolución 3043 de 2021 [Ministerio de Educación Nacional] Retorno a la presencialidad plena cuidada de las instituciones universitarias. 5 de octubre de 2021.
- Sarasa, M. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza. *Revista de Educación*, 4(4), 167-182. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/94
- Yuni J. y Díaz A. (2011) Imaginarios de los formadores acerca del “buen docente” y de la especificidad de la docencia en el nivel superior no universitario. *Revista Texturas Humanas* 1, III, pp. 55-60

ACERCA DE LA AUTORA

Ana Griselda Diaz: Profesora Nacional de Música (Instituto Rubinstein) y Profesora de Filosofía y Ciencias de la Educación (UNCA). Es Lic. en Ciencias de la Educación (UNCA) y Doctora en Ciencias Humanas con Mención en Educación (UNCA). Profesora Adjunta concursada de la Cátedra Didáctica General. Se desempeña actualmente como Subsecretaria de Articulación Académica (UNCA).