

Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Catamarca Argentina

Revista Alquimia Educativa ISSN 2344-9152

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

Rector: Ing. Oscar Arellano Vice Rectora: Dra. Elina Silvera

Secretaría de Investigación y Postgrado

Secretario: Dr. Raúl Ortega

Facultad de Humanidades

Decana: Lic. Lilia Exeni

Vicedecano: Lic. Miguel Ángel Márquez

Secretaría de Postgrado e Investigación

Dra. Marilina Aybar

Directora de Publicaciones

Mgter. Judith Bazán

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación

Prof. Paola J. Ariza

Dirección y Edición de la Revista Alquimia Educativa

Dr. Mario Arnoldo Alanis

Equipo de Gestión Editorial de la Revista Alquimia Educativa

Lic. Ana Karina Aybar Prof. María Sol González Prof. Cintia Cecilia Bulacios

Comité Académico

Mgter. Mirtha Evelia Guillamondegui

Dra. María Silvia Serra

Dra. María Alicia del Valle Villagra Mgter. Patricia Adriana Mercado Mgter. María del Rosario Badano

Dra. Sofia Picco

Diseño del logo: Ramiro Argañaraz.

Diseño de portada:

Correo electrónico de contacto: revista.alquimia@huma.unca.edu.ar

Dirección Postal: Belgrano 300, CP. 4700, SFVC.

Los artículos publicados constituyen el resultado de una invitación formulada por la Revista Alquimia Educativa a las autoras.

Las opiniones que se expresan en los artículos son responsabilidad de los autores.

La revista adscribe a la política de acceso abierto y licencia Creative Commons: Reconocimiento-No comercial- compartirigual 4.0 Internacional.

ÍNDICE

Prólogo	5
El devenir del curriculum universitario cinco horizontes de lectura (Stella Maris Abate, Verónica Orellano)	9
La universidad argentina en el contexto latinoamericano. Una aproximació sociopolítica desde el aseguramiento de la calidad	n
(Silvana Lorena Lagoria)	19
La universidad desde la perspectiva de los actores en su comunidad acadén de las tradiciones, trayectorias y proyectos de formación	nica. Análisis
(Luciana Garatte)	33
Los procesos de privatización de la universidad argentina en clave regional la excepción	: más allá de
(Daniela Atairo, Lucía Trotta)	53
El giro del análisis de la actividad en la formación docente	
(Ana Laura Pereyra, Liliana Calderón)	73
A 50 años de la creación de la Universidad Nacional de Catamarca: reflexio	nes en torno
a la formación (Ana Griselda Diaz)	90

Prólogo

El presente Segundo Volumen de la Revista Alquimia Educativa para el año 2022 ofrece lo que bien podría constituir una nueva instancia de reflexiones orientadas a aspectos de la vida universitaria en el marco del cincuenta aniversario de la creación de la Universidad Nacional de Catamarca.

Los artículos que en esta ocasión se comparten abundan virtuosamente en consideraciones referidas a la expansión y características del sistema de educación universitario en cuanto a la cantidad de instituciones, matrícula y niveles de cobertura, las condiciones de funcionamiento del mismo teniendo en cuenta la calidad de la educación, contenidos, criterios políticos, niveles de participación de sujetos, actores y actoras universitarias en el proceso de adecuación y resignificación de políticas de formación académicas.

Dichos contenidos se enriquecen con análisis referidos a la incidencia que las dimensiones curriculares tienen en los proyectos académicos-institucionales, también en las lógicas y prácticas sociales que se observan en el funcionamiento de distintos ámbitos de las universidades.

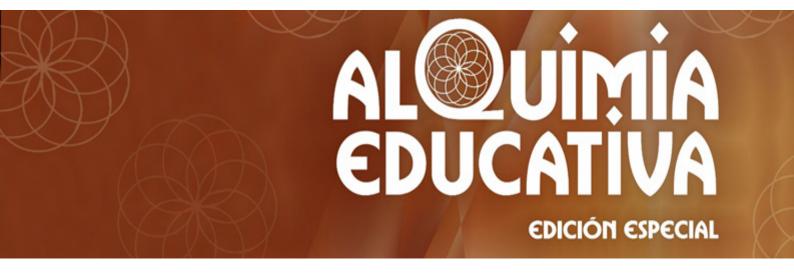
Complementariamente la presente propuesta se enriquece con el análisis que ofrecen algunas autoras referidas a la importancia política que tiene la formación docente vinculado a los procesos e instancias de adquisición de conocimiento de aquelles que se constituyen o se constituirán en quienes propongan, prolonguen o enriquezcan lo que transmitirán a los destinatarios de sus acciones formativas. Dichas consideraciones, también las de los párrafos anteriores, son analizadas teniendo como referencia el alcance, contenido y financiamiento de políticas estatales y públicas, información de cuya minuciosa elaboración algunos de los artículos dan cuenta.

Asimismo la presente edición de la revista ofrece la posibilidad de pensar la manera de atribuirle significatividad a espacios considerados como estratégicos en tanto se sugieren como lugares de encuentro, diálogo, debate y reproducción de factores culturales, entre otras posibilidades, y que a la vez proveen indicios, por si no saberes, referidos al modo como las propuestas y estrategias de implementación curricular son apropiadas y reformuladas por las y los protagonistas de los procesos formativos.

Finalmente, las consideraciones ofrecidas deben ser tomadas solo como una mirada, de las múltiples que pueden establecerse, teniendo en cuenta el contenido de los artículos que la presente edición de nuestra revista ofrece y propone teniendo en cuenta la importancia política que cualquier análisis acerca de la cuestión universitaria posee. En igual sentido cada quien que le dedique algún tiempo de lectura a los artículos considerados quizás pueda experimentar la muy interesante sensación que alguno de ellos alude a interrogantes propios o generan la complicidad de saber que gran parte de lo que en ellos se sostiene, lo incluye, le repregunta o le ofrece una muy calificada respuesta.

Dirección y Equipo de Gestión Editorial Revista Alquimia Educativa Dpto. de Ciencias de la Educación- FH-UNCA





El devenir del curriculum universitario cinco horizontes de lectura

Prof. Stella Maris Abate Universidad Nacional de La Plata stellamarisabate@gmail.com



Prof. Verónica Orellano Universidad Nacional de La Plata orellanovero@gmail.com



Resumen

El escrito presenta un listado de imágenes de aula compartidas en distintos espacios de formación docente de la UNLP. Se agrupan en cinco horizontes de lectura de lo que va siendo el aula y, de alguna manera, cinco modos de devenir del *curriculum* universitario: de resistencia, de corrimiento de sus límites, de búsqueda de "otra cosa", imágenes que incomodan y metáforas potentes que nos permiten "agujerear" contornos de experiencias imposibles. Los participantes a los encuentros de formación trajeron bondades y limitaciones de la enseñanza en contextos virtuales, así como otros modos de pensar el aula con recursos procedentes de sus disciplinas de origen, miradas que valoran las narrativas literarias y la predisposición a conversar con los saberes pedagógicos como saberes "otros" por ellos valorados. En este marco, como resultado de las conversaciones con docentes registramos indicios o huellas de que algo nuevo está emergiendo en la intimidad de las aulas y va corriendo los límites para que otras propuestas curriculares (en su dimensión pública) sean posibles. De este modo, lo que acontece en el aula, es pensado como antesala de alteraciones en el *curriculum* establecido. PALABRAS CLAVE: Aula- clase - *curriculum* - universidad - devenir.

Abstract

The writing presents a list of classroom images shared in different teacher training spaces of the UNLP. They are grouped into five reading horizons of what the classroom is becoming and, in some way, five ways of becoming the university *curriculum*: resistance, displacement of its limits, search for "something else", images that bother and metaphors powerful that allow us to "drill" contours of

impossible experiences. The participants in the training meetings brought benefits and limitations of teaching in virtual contexts, as well as other ways of thinking about the classroom with resources from their disciplines of origin, perspectives that value literary narratives and the predisposition to converse with pedagogical knowledge. as "other" knowledge valued by them. In this framework, as a result of the conversations with teachers, we register signs or traces that something new is emerging in the intimacy of the classrooms and is pushing the limits so that other curricular proposals (in their public dimension) are possible. In this way, what happens in the classroom is thought of as a prelude to alterations in the established *curriculum*.

KEY WORDS: Classroom - class - curriculum - university - becoming.

Introducción

La educación tiene en lo escolar su territorio específico, una de las formas de institucionalización más universales. En ese territorio hay un escenario emblemático, testigo de las múltiples combinatorias que resultan de articular invariancias y cambios, tradiciones y novedad, repetición e innovación, recuerdos de pasados y sueño de futuro: el aula. (Frigerio, 1999, p. 9)

[...] tal cual lo describe La Poética de Aristóteles, es el espacio de una ritualidad que expresa la técnica escenográfica con que fue concebido; por lo tanto sería un error o una ingenuidad suponer que es un espacio desprovisto de intencionalidad. De allí que resulte dificil encontrar profesores que se apropien del espacio del aula y jueguen con sus variables, produciendo adaptaciones o relocalizaciones según lo crean conveniente. (Peirone, 2013, p.4)

El aula ha sido y es un elemento irremplazable en la enseñanza universitaria. Las citas de Frigerio y de Peirone nos permiten situar al aula como lugar privilegiado para percibir algunos desafíos para la enseñanza universitaria en el escenario contemporáneo. La estabilidad en su arquitectura, en la elección y disposición del mobiliario y en el reparto de tareas constituye un rasgo predominante, aunque hemos ampliado las referencias para describirla, para pensarla e imaginarla en clave de mejora. En este sentido, en el último tiempo nos hemos visto interpelados por la lectura de diferentes autores que anhelan un aula "otra" más cercana a la cultura de los jóvenes. Michel Serres en su difundido libro Pulgarcita (2014) nos dice que el "aula de antaño ha muerto", aun cuando todavía no se ve otra cosa, aun cuando no se sabe qué construir. En este sentido Peirone agrega que:

En mil años de historia, el aula universitaria ha tenido muy pocas modificaciones conceptuales. Con la modernidad las instituciones de estudios superiores, lo mismo que la escuela, el hospital y el ejército, devino—como sabemos— en una tecnología asociada al ejercicio del poder. Enmarcada en esa funcionalidad, con una fuerte impronta disciplinadora, el aula no tuvo mayores variantes arquitectónicas, apenas algunos aggiornamientos epocales. (2013, p.3)

En el marco de estas ideas, invitamos a participantes de distintas instancias de formación y capacitación docente de la Universidad Nacional de La Plata a construir propuestas en las que resaltan rasgos de las aulas/clases tal como las están percibiendo. Esta invitación a pensar el aula como un estado de devenir y como una forma de habitar el mundo fue recepcionada con más fuerza en la pandemia, en la cual el aula física y el encuentro con los estudiantes fueron suspendidos y añorados. Parecería que esta coyuntura inédita - a gran escala- y un porvenir cargado de incertidumbre y expectativas nos

permitió incluir en la conversación imágenes de aula cuyos rasgos, quizás incipientes, dan cuenta de este juego entre invariancias y cambios, tradiciones y novedad, repetición e innovación, recuerdos de pasados y sueño de futuro (Frigerio, 1999).

Los participantes a los encuentros de formación trajeron bondades y limitaciones de la enseñanza en contextos virtuales, así como otros modos de pensar el aula con recursos procedentes de sus disciplinas de origen, miradas que valoran las narrativas literarias y la predisposición a conversar con los saberes pedagógicos como saberes "otros" por ellos valorados.

Detenernos en las imágenes de aula que circulan en las instancias de reflexión docente constituye un aporte para pensar los desafíos de la enseñanza contemporánea. A modo de indicios o huellas, estas imágenes nos hacen suponer que están emergiendo rasgos nuevos del curriculum en la intimidad de las aulas.

A continuación, hacemos un listado de imágenes agrupadas en cinco horizontes de lectura que permiten capturar el devenir del curriculum universitario (De Alba, 1998) y lo que va siendo el aula universitaria: de resistencia, de corrimiento de sus límites físicos, la búsqueda de "otra cosa", imágenes que incomodan y metáforas potentes para "agujerear" contornos de experiencias imposibles.

Horizontes de resistencia

La mirada está dirigida hacia el infinito de la lejanía, y este infinito retrocede ante nosotros con cada esfuerzo, por grande que sea, y con cada paso, por grande que sea, se abren siempre otros nuevos horizontes. El mundo es en este sentido para nosotros un espacio sin límites en medio del cual estamos y buscamos nuestra modesta orientación. (Gadamer, 1997:118)

Resistir, en el contexto de este escrito, conlleva sostener el aula como espacio de referencia académica, de organización y como lugar de socialización de experiencias de aprendizaje de los estudiantes. En algunos casos se trata de recuperar el aula/clase como el centro del "coro de ayuda" con que cuentan hoy los estudiantes para aprender (tutoriales, videos en YouTube, textos digitalizados, grupos de pares, etc.)

En esta clave hemos dialogado en torno a las siguientes imágenes de aula/ clase.

- Lugar que ordena el tiempo educativo; imagen que se manifiesta en el sostenimiento del horario clase como referencia principal de comunicación en periodo de pandemia, aun cuando este formato estuvo interpelado por el uso de plataformas.
- Lugar de suspensión de la cotidianidad. Inspirada en la experiencia del reciente periodo de emergencia sanitaria, la suspensión de las interrupciones de la cotidianidad hogareña o que el "estar desde casa" supuso en la tarea de enseñar y aprender fue valorada como condición y propósito.
- Lugar de suspensión de la lógica productivista. Con la ayuda del texto de Tayson y Friedrich (2016) se construye la imagen de aulas en las cuales la suspensión de la utilidad sea un desafío. Aquí se piensa la resistencia a través de clases que exploren grietas en la estructura institucional donde poder leer, escribir, conversar y, tal vez, pensar; clases que ayuden a identificar grietas con posibilidad de devenir acciones o acontecimientos que favorezcan la inauguración o sostenimiento experiencias de estudio² en los cuales el para qué y el currículo

¹ Idea aportada por Fernando Peirone en la entrevista realizada por Silvina Lyons en el marco del Seminario Taller Introducción a la docencia universitaria, Área Pedagógica, Facultad de Ingeniería, UNLP, 2022.

² Tyson Lewis, en su último libro, On Study: Giorgio Agamben and educational potentiality (2013), distingue aprendizaje de

como carrera no sean sus horizontes centrales.

- Lugar de validación de saberes (ante el reconocimiento del uso de los estudiantes de otras fuentes de explicación).
- Lugar habitado de otros modos, distantes a la idea de ocupación. En tanto la ocupación supone un aula como mero espacio físico con todo lo que ella tiene a la espera de ser ocupada, habitar remite a un rol activo.
- Además, el aula puede ser imaginada como aula-nudo o aula-nodo, encuentro de sujetos y socialización de experiencias; intersecciones de senderos o líneas de caminantes (Ingold, 2015). Estas aulas son vividas como lugar que habilita la pregunta (alejada de la interrogación disciplinaria o confesionaria).

2. Más allá de paredes

Entraron en juego cuestiones espaciales (dábamos clase en el subsuelo) en aulas muy pequeñas donde se escuchaba también lo que ocurría en las aulas de al lado. Observé y de a poco me fui incorporando cada vez más en una dinámica de clase, similar a la que desde el ingreso de naturales me había motivado hacia la docencia. El aula lo facilitaba, a diferencia de los anfiteatros donde también di clases más adelante, al estar docentes y estudiantes en un mismo nivel físico, sin gradas, y con sillas móviles, permitía el armado desarmado de grupos que generalmente constituía la propuesta de trabajo. (Griselda y Angélica, "Foráneas en la Facultad de Ciencias Médicas: experiencias de extrañamiento en las aulas")

Si bien la arquitectura de las aulas configura el escenario de clase, correr sus límites y los modos de imaginarlos ha ayudado a los docentes de la UNLP a nombrar las siguientes aulas como aulas que están siendo y que son parte de la escena de enseñanza.

- Aulas planas, elegidas en contraposición a los anfiteatros en que la centralidad la tiene el docente.
- Aulas sin paredes ni techos. Reconociendo que en el territorio externo a los edificios también se despliegan clases, también se "hace aula". Aulas que abren la puerta para jugar, como expresión de la potencia de la gamificación en las clases de Derecho. Aulas con puertas giratorias, que incluyen y excluyen. Aulas con puerta grande que se abre y se cierra, como alternativa en las clases de la Lic. en Psicología y el Prof. de Educación Física. La metáfora de la puerta simboliza los gestos de acompañar e invitar a atravesar muros y sortear límites. Las puertas están en los muros.
- Aulas con paredes porosas, transparentes. Esta imagen expresa un modo de vinculación universidad - sociedad que desdibuja las fronteras entre el adentro y el afuera, redefine los contornos de la institución. Las ideas de curricularización de la extensión, ecología de saberes de Boaventura De Sousa Santos, los sujetos curriculares entendidos como sujetos sociales, de Alicia de Alba, resultan potentes para profundizar, para visualizar otras relaciones u otros intercambios posibles
- Aulas que se expanden en las redes y discurren en las plataformas virtuales: "aulas en el aire", "aula robot". La simulación digital de laboratorios y situaciones profesionales también es parte

estudio. El estudio se trata de una exploración en la que el estar perdido, sin clara dirección, es parte inherente de la actividad misma. Por el contrario, el aprendizaje busca realizar el potencial de cada alumno, mientras que el estudio navega la indecidible brecha de lo impotencial, esto es, la capacidad tanto de ser como de no ser. Por esto último, el estudio nunca cumple, nunca cierra. (Friedrich, D. (2013): ¿Es el estudio posible en la universidad de hoy? Anuario de la Historia de la Educación. Vol. 14 No 2.

de lo que está emergiendo en las escenas actuales de enseñanza. Aquí cabría preguntarnos: ¿estas imágenes de aulas incipientes propias de la actual cultura digital irrumpirán en el texto curricular canónico proponiendo otros criterios de organización y jerarquización de los saberes?, ¿permitirán, como lo expresa Dussel (2014), otras operaciones con el saber basadas en la popularidad y el gusto de los consumidores y en respuestas emocionales e inmediatas?, como universitarios ¿podremos dialogar con esta cultura de manera propositiva?

3. Acciones de reparación como horizonte

En las aulas, sobre todo en espacios de teóricos, estamos acostumbrados a escuchar clases magistrales que enaltecen a quien las enuncia, sin pensar a quién está dirigido ese discurso, los estudiantes; olvidando que están allí, en ese escenario, porque son docentes, reconocimiento que es otorgado por el que escucha y presencia esa clase como alumno que quiere adquirir conocimiento. (Josefina y Melisa, "Hacerte un lugar para que te quedes")

Con esta idea "de reparación" se hace énfasis en que son búsquedas de cambio históricas. De acuerdo a las tradiciones, los formatos de clase propias de las distintas unidades académicas y los temas de agenda de la época son las búsquedas de aulas orientadas por otros sentidos:

- Clases pensadas para allanar la tarea de transmisión. Esta imagen remite de manera reiterada
 a la suspensión de clases expositivas como modo exclusivo de presentar la teoría, así como a
 la inclusión de teoría en materias proyectuales, necesaria para que los modos de hacer en el
 aula excedan los modos individuales de hacer profesión e imaginar aulas flexibles, clases en
 movimiento: cambiantes de acuerdo a los momentos de la cursadas.
- Experiencias de clase distintas a las que construimos y vivimos como estudiantes: aulas donde los estudiantes sientan que los vemos y los escuchamos. Imagen captada de manera sugerente por la expresión "Hacerte un lugar para que te quedes".
- La clase con cuerpos. Si bien el recorte del cuerpo que nos devuelven las pantallas- cabeza y hombros- y el intercambio a través de avatares (identidades virtuales) acontecidos en la pandemia nos hizo pensar en la centralidad de los cuerpos en la tarea de enseñar, nos preguntamos en qué sentido se reclama esta centralidad, si desde un orden hegemónico o desde una búsqueda renovada de la experiencia sensorial, perceptiva del cuerpo, que nos permite saborear al mundo y a nosotros mismos, tomando otros caminos y produciendo otros interrogantes (Guido, R. 2018).
 - Como acercamiento a la idea de cuerpos sensibles, las docentes de Licenciatura en Nutrición nos traen imágenes de "aulas-laboratorio" y "cocinas-aulas" como lugares de experimentación sensorial. Las cocinas en las casas de los estudiantes se vuelven aulas, en tanto oportunidad de experimentar y contar olores, sabores, temperaturas, texturas a docentes espectadores que prueban platos a través de los relatos de estudiantes; las aulas laboratorio son cocinas espaciosas, con mesadas, hornos y anafes, en las que los estudiantes tienen trajes; da idea de "frío" cuando arrancamos temprano; se ven los vapores de lo que estamos elaborando, como una cocina familiar a gran escala.
- Aula taller. Asociar la palabra taller a la de aula ayuda de manera sintética a denominar al
 aula no expositiva y al aula que habla de los usos concretos de los conceptos teóricos. Aborda
 los saberes de un modo distante a la lógica clásica de presentar los contenidos en el ámbito
 universitario. Aquí los horizontes de lectura de lo que está aconteciendo o deviniendo se

asocian: "al lugar de los estudiantes", al reclamo de los saberes con "usos evidentes", al aprender haciendo con otros, al aula interdisciplinaria (saberes en diálogo), al aula maker (prohibido no tocar), al aula circular (en sentido literal o en sentido figurado), al trabajo alrededor de una mesa. El aula taller nos remite también a imágenes de clases en las cuales discurren relaciones no jerarquizadas (sentidos opuestos a la misa), a clases integradoras de saberes, en la búsqueda de salvar los diseños curriculares fragmentados y a la muestra de trabajo profesional y de experiencias de prácticas pre - profesionales.

• Hospitalidad. En contraposición al "aula encierro" el "aula refugio" se prefigura como un lugar para quedarse, que invita a habitarla. En el mismo sentido, aulas de buenos anfitriones para recibir a los estudiantes de Derecho y acompañar desde la generosidad y la pedagogía en la transición hacia una cursada virtual. Estas aulas ponen de relieve la politicidad de la clase, es decir "los modos en que se elabora lo común: cómo se distribuye la palabra, cómo se reconocen diferencias, cómo se habilita la diversidad, qué tipo de subjetividad se interpela, qué imagen de estudiante ideal se moviliza en las políticas públicas y en las currículas" (López, 2020)

4. Imágenes que incomodan

La virtualidad llegó como un baldazo de agua fría, junto a otros cambios importantes en la cátedra... El agua fría llegó en forma de Facebook Live, formato escogido para dar los trabajos prácticos, en un grupo privado donde se matriculó a los estudiantes. El agua fría llegó en forma de cámara unidireccional, que filmaba mi cara, proyectaba mis sonidos y exponía mi casa...llegó en forma de computadora ruidosa, que desarmé y aspiré por dentro y cuyos filtros aprendí a limpiar con un tutorial, intentando eliminar el ruido que impedía desplegar alguna estrategia en esa aula. (...) fuimos habitando esa aula virtual. (Griselda y Angélica, "Foráneas en la Facultad de Ciencias Médicas: experiencias de extrañamiento en las aulas")

Estas imágenes nos vinculan con el tiempo vivido, con el tiempo presente y el tiempo por venir. El modo de implicación con estos tiempos nos despierta sentimientos de añoranzas, impotencias, esperanza e incertidumbre.

- Aulas añoradas. Nostalgia de las aulas que teníamos (o creíamos tener) pre pandemia.
- Aulas imposibles. Esta idea de aula imposible irrumpió a cuento de los diálogos posibles entre la virtualidad -impuesta por la pandemia- y la experiencia sensorial como propiedad del saber en los laboratorios de cocina de la Licenciatura en Nutrición, y el aula magna de Derecho donde se desarrolla la simulación de juicios orales en vivo. Ante esta incomodidad se invitó a evitar convertir lo imposible y lo posible en un par de contrarios que imponen inexorablemente a tomar una posición única de partida. Es decir, lo imposible repercute en la posibilidad de hacer algo con ese imposible. Ubicarnos en este tiempo y en esta tensión posible imposible nos remite a imaginar situaciones académicas vinculadas a diversas preocupaciones propias del contexto universitario.
- Aula/clase imprevista. Irrumpen en el aula acontecimientos inesperados que hacen que la clase tome otro rumbo. Los imprevistos son visualizados como fallas del sistema (el aula funcionó en la pandemia en "modo falla" según docentes provenientes del campo tecnológico), como una oportunidad de hacer algo distinto o simplemente vividos como un elemento a atender en

toda situación didáctica.

• Aulas olvidables: aulas que queremos olvidar, a las que no queremos volver y que encuentran expresión en los relatos de los docentes. Frases de docentes: "Te cuento que el aula es fría y tiene una acústica horrible, tengo que gritar para que me escuchen porque hay un eco permanente, a lo que se suma los susurros de los/as estudiantes". "Se hace difícil a veces... hoy me costó mantener los silencios, porque termino sintiendo que los/as fuerzo a decir algo o dar un paso analítico que no se si aún lo pueden hacer" "aula abarrotada de alumnos en las que para ir al fondo hay que salir por el pasillo y entrar por la otra puerta".

5. Metáforas inspiradoras

La interculturalidad en los espacios educativos es (...) una experiencia de encuentro y desencuentro a la vez en tanto que todo momento de encuentro redimensiona lo que cada uno es y con ello trastoca la manera que cada uno tiene de relacionarse consigo mismo y con los otros. La relación con la alteridad, propia y ajena, es siempre una relación contextual y temporalmente relativa. (Giuliano, 2017, p. 204)

Las metáforas nos hablan de las imaginaciones culturales. Las personas que viven en determinadas culturas piensan que hay cosas que están bien y otras están mal, y también a veces formulan como deberían hacerse las cosas en esa sociedad. En todo este proceso de imaginación, las metáforas desempeñan un lugar importante. Nos da pistas hacia dónde queremos ir. El uso de metáforas tiene consecuencias, definen un universo de cualidades y de acciones posibles.

- Aula urdimbre. Docentes de antropología trajeron a los talleres noticias de la "malla", del antropólogo escoses Tim Ingold, para imaginar otras formas de construcción del conocimiento que se enseña en las aulas, y por qué no usar esta metáfora como otra forma describir la experiencia del aula. Allí se entraman y entrelazan hilos textuales, se tejen relaciones entre sujetos y saberes. Esta metáfora nos convoca a capturar los tejedores de las distintas tramas, mallas que están presentes en las aulas, nos convoca a leer las relaciones de las distintas trayectorias que se cruzan al enseñar, nos convoca a pensar las "lanzaderas" que permitieron relacionar no solo cabos sueltos, sino además experiencias en movimiento.
- Aula sostenible ("La Milpa".) La milpa, como metáfora propuesta por docentes ingenieros agrónomos, nos invita a reparar en la inclusión de otros saberes en el aula (no contemplados en el canon de la disciplina) a la vez que nuevas perspectivas, cuya incorporación genera un contexto de sostén y sentido de esos otros saberes o a una ecología de saberes (De Sousa Santos, 2009). Remite a cambios paradigmáticos y epistemológicos en las formas de concebir los procesos de construcción de las áreas de conocimiento y el actual reclamo de vínculo entre el currículum y los problemas sociales, que exige la incorporación de nuevos enfoques curriculares. La Tecnicatura Universitaria en Agroecología como relato posible enfoque agroecológico.
- Estación de viaje. Josefina y Melisa, docentes participantes del taller PIA 2021 compartieron esta potente metáfora. La estación de viaje es un lugar; es una intersección; allí, extranjeros llegan y continúan el viaje. Visto desde este recurso literario, se piensa al aula como un espacio que aloja "al otro"- estudiante- como extranjero, que necesita ser hospedado en una parada en su trayectoria educativa.
- Aula Galera. "Sacar algo de la galera" nos acerca al concepto de invención en los haceres cotidianos, invención de ideas sorpresa para resolver algo en el actuar. Destacamos esta metáfora

por la invitación a identificar a la docencia como un trabajo artesanal en el cual la acción y el pensamiento discurren a la par. Coincidimos con Mariana Maggio (2018) en que las propuestas de clase en las que se pone en juego la invención son aquellas en las que las decisiones no son las esperadas en función de nuestra historia como estudiantes y/o docentes y, acordamos con ella "que el camino de la invención sea una alternativa para acabar con la idea de que el sistema mejorará con más evaluación y más estándares".

A modo de cierre

A lo largo del escrito se puede visualizar cómo van tomando forma las distintas ideas de aula como espacio simbólico y como espacio arquitectónico. La idea de pared se re - configura. Irrumpe en el imaginario docente la idea de redes transparentes, porosas, flexibles, móviles, de aula sin paredes, el aula que se extiende al afuera. La pared como muro se puede invisibilizar como tal. A su vez las paredes invitan a pensar el aula como refugio. Recuperando a P. Sibila, la dicotomía "redes o paredes" recoge los cuestionamientos de los rasgos de las sociedades tecnologizadas y en la virtualidad como nuevas espacialidad y temporalidad.

El "aula Milpa" como sistema sostenible y el aula "en modo falla" se recortan como imágenes en tensión.

A la vez asoman trazos de la configuración del aula como ensayo situado, que va tomando forma a partir del bagaje cultural de las distintas unidades académicas. Da lugar a aulas impensables, aulas en proyección, aulas más difusas... todas ellas surgidas, a veces de la incertidumbre, a veces de la resistencia a mantener el aula física como espacio de encuentro, del anhelo de hospitalidad y reconocimiento del otro.

El desafío docente es cómo enlazar estas lecturas de aulas que están siendo, en las que se cuelan las tecnologías digitales, las tradiciones y las expectativas con propuestas curriculares canónicas e intervenidas por estándares de acreditación. Tal vez hacia allí habría que orientar la mirada para ser parte de los movimientos del currículum en acción.

Es vital desde esta perspectiva, en la que se vincula el devenir del *curriculum* con los procesos de enseñanza, el ejercicio de imaginación que permite hacerle lugar a lo imposible como referencia para activar procesos -o micro procesos- de invención o de suspensión.

Por otro lado, presentar distintas imágenes de aula en clave de devenir del *curriculum* reclama un estar atento, como sujetos curriculares ocupados en la formalización de propuestas de formación, a captar indicios instituyentes o indicios de malestares, evasiones y huidas. Estos indicios acontecen en el interior de las aulas a modo de interpelaciones de tradiciones, rutinas y formas de estar en las instituciones.

Recapitulando, la escritura de este artículo intentó inscribirse en la tarea de acompañar pedagógicamente procesos que "van siendo en el andar" del currículum a favor de una educación sensible con los problemas de su época.

Finalmente queremos agradecer a todos y cada uno de los docentes que han participado de la invitación a pensar el aula y la clase en una clave vivencial y enriquecida por los saberes disciplinares, que generosamente han puesto en conversación en los distintos espacios en los que nos hemos encontrado.

Referencias Bibliográficas

De Alba, A. (1998) Curriculum: crisis, mito y perspectiva. Buenos Aires: Miño y Dávila editores

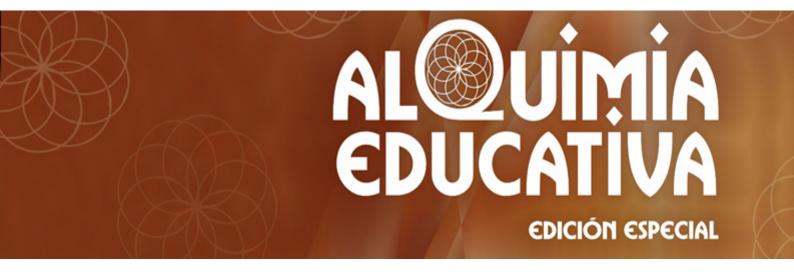
- De Sousa Santos, B. (2009) Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: CLACSO-Siglo XXI Editores.
- Dustchazky, S. (2021) "Pedagogía de la interrupción. O un salto afuera". Revista Adynata, reveses de clínicas estremecidas.
 - Recuperado de https://www.revistaadynata.com/post/pedagog%C3%ADa-de-la-interrupci%C3%B3n-o-un-salto-afuera-silvia-dsuchatzky
- Dussel, I. (2014) "Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea". Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, pp. 1-22 Estados Unidos: Arizona State University. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898046
- Friedrich, D. (2013) ¿Es el estudio posible en la universidad de hoy? Anuario de la Historia de la Educación. Vol. 14 No 2.
- Frigerio, G. (1999) Prólogo. En Dussel y Caruso (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Ediciones Santillana S.A., 9-10.
- Gadamer, H. (1997). La diversidad de las lenguas y la comprensión del mundo. En Koselleck y Gadamer. Historia y hermenéutica. Barcelona: Paidós.
- Giuliano, F. (2017) Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Ranciere, Slavoj Zizek. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Guido, R. (2018) Cuerpo como construcción sociocultural e histórica. Atravesamientos políticos. Revista Topía #84, noviembre.
 - Recuperado de: https://www.topia.com.ar/articulos/cuerpo-como-construccion-sociocultural -e-historica-atravesamientos-politicos
- Ingold, T. (2015) "Contra el espacio: lugar, movimiento, conocimiento". Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública, Vol.2, No 2. Ecuador: FLACSO, pp. 9-26.
- López, M. P. (2020) Clase y política. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
 - Recuperado de: https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/2-Clase-y-pol%C3% ADtica-Mar%C3%ADa-Pia-L%C3%B3pez.pdf
- Maggio, M. (2018): Reinventar la clase en la Universidad. Buenos aires: Paidós.
- Tyson, L.; Friedrich (2016) La suspensión en educación. Educational States of Suspension. Educational Philosophy and Theory 48 (3) 237-250
- Peirone, F. (2013): Sobre la poética del aula universitaria (a partir de una clase del Profesor Marcelo Percia)
 - Recuperado de https://www.academia.edu/4176783/Sobre_la_po%C3%A9tica_del_aula_universitaria_a_partir_de_una_clase_del_Profesor_Marcelo_Percia_
- Sibila, P. (2012) ¿Redes o paredes? Buenos Aires: Tinta Fresca.

ACERCA DE LAS AUTORAS

Stella Maris Abate: Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Profesora Adjunta a cargo de la Cátedra Teoría y Desarrollo del Curriculum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Docente de posgrados en la UNLP. Coordinadora del Área Pedagógica de la FI- UNLP.

Verónica Elizabeth Orellano: Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Docente en la cátedra Teoría y Desarrollo del Curriculum de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Docente de posgrado en la Especialización en

Docencia Universitaria, UNLP.



La universidad argentina en el contexto latinoamericano. Una aproximación sociopolítica desde el aseguramiento de la calidad

Dra. Silvana Lorena Lagoria Universidad Nacional de Córdoba silvana.lorena.lagoria@gmail.com



Resumen

Al pensar a la universidad en su contexto se abren numerosos temas y debates interesantes de indagar. Uno de ellos es el aseguramiento de la calidad de la educación superior como un proceso sociopolítico nacional y regional en el que se ponen en juego intereses, objetivos y expectativas propias y externas de las universidades. El texto se propone analizar el proceso de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Argentina y la participación de las universidades argentinas en MEXA y ARCU-SUR con el fin último de poner en valor los procesos de internacionalización y como invitación a ir repensando y recuperando uno de los espacios que quedaron debilitados en la post pandemia. Para comprender estos fenómenos nacionales en un contexto regional es necesario partir de una perspectiva relacional, por ello, en el análisis que se presenta a continuación, subyace el modelo analítico de Krotsh (2003) construido a partir de las teorías de Durkheim y Bourdieu al que adherimos e incluimos, además, los aportes del ciclo de las políticas de Stephen Ball. En vistas a ello, este trabajo se divide en 6 nudos de interés: una introducción, donde se desarrollan los aspectos conceptuales que orientan la interpretación y presentación del análisis; una contextualización, que muestra el panorama global; un análisis de los cambios en educación superior en el contexto latinoamericano y el origen de los procesos de aseguramiento de la calidad; una caracterización y análisis del proceso de aseguramiento de la calidad en Argentina; un análisis de la proyección de Argentina hacia el bloque regional MERCOSUR y un apartado de cierre donde reflexionamos acerca de la importancia e interés de participar en la política regional de acreditación en el MERCOSUR como proceso de internacionalización.

Palabras clave: calidad de la educación superior, políticas de aseguramiento de la calidad, MERCOSUR.

Abstract

Thinking about the university in context opens up numerous interesting topics and debates to investigate. One of them is the quality assurance of higher education as a national and regional sociopolitical process in which universities' own and external interests, objectives and expectations come

into play.

The text proposes to analyze the quality assurance process of higher education in Argentina and the participation of Argentine universities in MEXA and ARCU-SUR with the ultimate goal of valuing internationalization processes and as an invitation to rethink and recover one of the spaces that were weakened in the post-pandemic.

To understand these national phenomena in a regional context, it is necessary to start from a relational perspective, therefore, in the analysis presented below, the analytical model of Krotsh (2003) underlies, built from the theories of Durkheim and Bourdieu to the that we add the contributions of the cycle of policies of Stephen Ball.

In view of this, the work is divided into 6 nodes of interest: an introduction, where the conceptual aspects that guide the interpretation and presentation of the analysis are developed; a contextualization, which shows the global panorama; an analysis of the changes in higher education in the Latin American context and the origin of quality assurance processes; a characterization and analysis of the quality assurance process in Argentina; an analysis of the projection of Argentina towards the MERCOSUR regional bloc and a closing section where we reflect on the importance and interest of participating in the regional accreditation policy in MERCOSUR as an internationalization process.

Keywords: quality of higher education, quality assurance policies, MERCOSUR.

1. Introducción

El análisis de la universidad en relación al contexto desde una perspectiva sociopolítica requiere construir un eje epistemológico consistente a partir de la conjunción de diferentes fuentes para hacer inteligibles los efectos de las políticas educativas. En términos de Tello (2015), esto implica concebir un sustento teórico rizomático, interrelacionando un conjunto de perspectivas teóricas a modo de red, que permita arribar a la comprensión de procesos que afectan a las universidades.

Las políticas de aseguramiento de la calidad atraviesan las fronteras nacionales para constituirse en asuntos regionales, a la vez que se constituye en un instrumento que redibuja desde una perspectiva diferente las fronteras que la globalización va borrando. Con ello nos referimos a que el proceso de acreditación trasciende el nivel nacional y establece nuevos márgenes junto con los procesos de integración regional, contribuyendo al control de la calidad de la educación superior en los bloques regionales y acompañando su desarrollo.

Desde este planteo tomamos el modelo analítico de Krotsh (2003) de quien rescatamos una perspectiva teórica relacional basada en las teorías de Durkheim y Bourdieu. En líneas generales, podemos decir que la perspectiva de Durkheim valora principalmente la génesis histórica de las prácticas sociales, entre ellas las educativas y concibe a la universidad como parte de una estructura social que cambia en función del entorno y en el devenir de los cambios. Bourdieu, por su parte, estudia la universidad desde la "teoría del campo", donde el "campo" universitario se configura como un espacio social que reproduce las luchas y tensiones del campo social en que se inscribe. De este modo, Bourdieu focaliza la mirada en la vinculación entre los dos campos: el institucional y el del contexto social. Esto le permite interpretar el cambio en las instituciones desde la lucha y el juego de los agentes en el campo, a través del despliegue de "estrategias" ligadas a los intereses en juego, todo ello en el marco de un campo mayor que lo influye.

El concepto de "campo" de Bourdieu y el punto de vista de Durkheim resultan pertinentes para nuestro análisis ya que concebimos a la universidad desde el punto de vista relacional, teniendo en cuenta sus relaciones con el entorno nacional e internacional que la circunda. Las decisiones y acciones

institucionales dependen de los macro lineamientos nacionales y guardan estrecha vinculación con el escenario socio-económico y político más amplio en que se insertan.

En concordancia con lo planteado, el nuevo referencial teórico que propone Stephen Ball denominado "perspectiva de los ciclos de la política *(policy cycle approach)* (...), 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria de la política educativa" (Miranda, 2011: 105),

nos permite analizar los contextos que influyen en la toma de decisiones (locales, nacionales, regionales, internacionales) como campos de lucha donde se desarrollan los procesos vinculados a la educación superior. Para su elaboración, el autor recurrió a la interrelación de tres teorías (perspectiva pluralista): el análisis político crítico, el post-estructuralismo y la etnografía crítica.

En el ciclo de la política Ball identifica cinco contextos donde las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas de manera interrelacionada, no lineal ni secuencialmente. Estos contextos son: "contexto de influencia, contexto de la producción del texto político, contexto(s) de la práctica, contexto de los resultados y contextos de la estrategia política" (Miranda, 2011: 109).

En su recorrido por cada uno de estos contextos de elaboración hasta su puesta en marcha, el texto político se va impregnando de intereses, reinterpretando y redefiniendo por los diferentes actores. Asimismo, los actores, van tejiendo estrategias válidas para hacer prevalecer sus intereses en el juego de poder que implica la trayectoria del texto político.

Por estos motivos, Ball afirma que las políticas no son simplemente implementadas ya que, considerarlas de tal modo, implicaría verlas de manera lineal y sistemática (Mainardes & Marcondes, 2009) y desconocer todo el interjuego de intereses y estrategias puestas a disposición en la lucha política.

Los marcos teóricos aquí planteados, y a los cuales adherimos, se ubican en contraposición a la idea de concebir la universidad de modo realista o substancialista para concebirla, por el contrario, como "campo" que se configura a través de la historia a modo de red a partir de relaciones objetivas en contextos específicos.

De este modo, el aseguramiento de la calidad de la educación superior debe comprenderse y analizarse como emergente de un contexto de cambios globales que involucra no sólo a nuestro país sino al extenso territorio latinoamericano y mundial. Asimismo, al ser un proceso que trasciende las fronteras nacionales para constituirse en un asunto regional, la temática brinda un amplio y rico abanico de posibilidades en el análisis de sus efectos y resultados.

2. Contexto latinoamericano y sus nuevos desafíos

En la década de los '80, el escenario latinoamericano presentaba dos características diferentes según el país de que se trate: algunos, se encontraban conmovidos por la impronta de las restricciones políticas impuestas por los gobiernos militares que estaban llegando a su fin dejando severas crisis económicas y sociales; otros, estaban transitando un nuevo período con una democracia recién recuperada.

La transición a la democracia en la década del '80 significó un proceso complejo y particular que respondió y responde a situaciones contextuales específicas en cada país ya que, como sabemos, la construcción de la democracia demanda tiempo y no sólo implica el acceso al gobierno por vía electoral, aunque esto sea un primer paso.

Así, Argentina salió del régimen militar en el año 1983 con la presidencia de Raúl Alfonsín. Brasil comenzó su transición a la democracia gracias a la Constitución de 1988 con las elecciones presidenciales de ese mismo año, que fueron las primeras que se realizaron a través del voto desde 1964. Chile comenzó a transitar por el régimen democrático a partir de las elecciones del año 1990, después de que un plebiscito, en 1989, impidiera que Pinochet continuara en el poder. En el año

1984 se dieron las primeras elecciones democráticas uruguayas, esto no sucedía en ese país desde el año 1973. En Paraguay, la caída de Alfredo Stroessner el 3 de febrero de 1989 abrió la puerta a la democracia. Nicaragua comenzó su proceso democrático cuando Violeta Barrios ganó las elecciones en 1990 después de 10 años de la guerra civil iniciada con la Revolución Sandinista. El Salvador tuvo procesos electorales sin violencia a partir del año 1992, después de 10 años de guerra civil, mientras que Guatemala lo hizo desde el año 1990. Otros países latinoamericanos no corrieron la misma suerte, por ejemplo, Haití que, después de treinta años de los Duvalier (los apodados "Papa Doc" y "Baby Doc"), a partir de 1987 ha experimentado algunos visos de democracia electoral pero aún clama por justicia y parece que las elecciones no alcanzan a resolver su precaria situación (Mora Chinchilla, 2011).

A estas condiciones políticas y sociales se suma una profunda crisis económica que dejaron los gobiernos militares a los Estados. Esto les impuso en los '90 la necesidad de recurrir, cada vez más, a préstamos de los organismos internacionales. Según Coraggio (1999), estos organismos, a la vez que concedían los préstamos, exigían también el cumplimiento de ciertas condiciones, algunas de las cuales consistían en recomendaciones acerca de las políticas sociales que debían implementar los países latinoamericanos para acceder a esa fuente de financiamiento.

En el nuevo modelo neoliberal que comenzaba a gestarse, las políticas de ajuste estructural promovidas por el Consenso de Washington en los '90 llevaron a la retirada o reducción del Estado. El Estado asumió un papel subsidiario en la producción de bienes y en la provisión de servicios (Estado mínimo), entre ellos la educación, lo que significó para América Latina la privatización, la descentralización y la focalización de las políticas sociales.

Paralelamente, inducida por la liberalización de tecnologías luego de la finalización de la Guerra Fría, la globalización económica logró intensificarse gracias a que ello facilitó la interconexión mundial acortando distancias y tiempos y favoreció la integración de las formas de producción y organización de los mercados. Esto profundizó la dependencia recíproca entre los países del mundo y erosionó la capacidad del Estado de controlar la economía.

Las nuevas reglas de contexto global de integración al mercado mundial y de participación en el ámbito internacional profundizaron las relaciones comerciales entre Argentina y Brasil, principalmente después del año 1983 cuando Argentina recobró su régimen democrático. En estas primeras negociaciones se firmaron acuerdos comerciales binacionales con expectativas de avanzar hacia la constitución de un bloque regional.

Sobre la base de aquellos acuerdos iniciales entre Argentina y Brasil, el 26 de marzo de 1991 nace el "Mercado Común del Sur" (MERCOSUR) con la firma del Tratado de Asunción. En dicho Tratado los países de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay deciden asumir un compromiso de integración con el objetivo principal de fortalecer la conformación del bloque regional.

La proyección económica global le demandó a los Estados Nacionales contar con mercados competitivos a nivel mundial. Este factor también influyó para que el Estado abandonara su papel de interventor en la economía y pase a cumplir el rol de garante de las reglas de juego. Las empresas estatales fueron privatizadas y se le atribuyó al mercado la capacidad de conducir el modelo de desarrollo y la distribución de bienes (Filmus, 1990).

En el planteo neoliberal, el libre mercado es una institución capaz de generar por sí misma un crecimiento equilibrado a condición de que el Estado limite su intervención a asegurar el cumplimiento de las leyes del mercado. Así, el mercado opera como mecanismo autorregulador, y pasa a jugar un papel protagónico en el contexto global regional.

El proceso de globalización, la flexibilización de la economía, los cambios en los modos de producción, las nuevas reglas para integrarse al mercado mundial y el achicamiento del Estado implicaron una nueva etapa para el continente latinoamericano y para la educación superior.

3. Los cambios en educación superior y el aseguramiento de la calidad

Las políticas de ajuste estructural y la influencia de los organismos internacionales de financiamiento crearon el contexto propicio para que prosperaran algunas políticas que los países subdesarrollados debieron adoptar. El impacto de estas políticas alcanzó también a la educación, poniéndola en primer plano al otorgarle un valor simbólico agregado al conocimiento en relación a la producción de bienes y servicios.

Si en las décadas anteriores la educación superior estaba destinada a reproducir valores y formar recursos humanos, en este nuevo marco pasó a ser vista como generadora de conocimiento y se convirtió en vital para la actividad productiva (Rama, 2006). Así pues, por el predominio del conocimiento como eje estructurante de la sociedad, el Estado comenzó a intervenir más en la universidad y en el nivel superior de educación.

De la mano de la globalización, se desarrollaron dos fenómenos paralelos que afectaron de modo diferente al sentido de la universidad en el escenario global: la internacionalización y la transnacionalización de la educación superior. Por un lado, en casi toda la región, los gobiernos nacionales impulsaron en las universidades la internacionalización de la educación superior como respuesta a los desafíos que planteaba la globalización y los acuerdos de integración regional. Incentivaron la cooperación universitaria internacional, en su modalidad solidaria, para resolver disfuncionamientos internos y reducir las asimetrías de desarrollo entre contrapartes (Didou Aupetit, 2000).

Por otro lado, la transnacionalización se desarrolló a partir del avance de empresas educativas transnacionales que operan conforme con esquemas comerciales de consumo, transformando a la educación superior en un servicio sujeto a las reglas del mercado y poniendo en riesgo su sentido social como bien público y como derecho humano.

Ambos procesos se diferencian claramente en sus modos de operar. La internacionalización avanza a través de la creación de redes académicas de investigación y de movilidad en base a los hermanamientos solidarios entre universidades, la cooperación horizontal, la creación de espacios académicos ampliados, etc.

Y la transnacionalización opera a partir de la creación de filiales o sucursales de universidades extranjeras que suelen funcionar con muchos privilegios y representan "verdaderos enclaves académicos, sin ninguna relación con el sistema educativo del país" (Tünnermann, 1999: 39) que venden franquicias o cursos enlatados. También se incluyen las denominadas "universidades corporativas" y las "universidades virtuales internacionales" que poseen este tipo de oferta.

En este sentido es que la internacionalización universitaria integra las dimensiones internacional y global beneficiándose de ellas y traduciéndolas en el propósito e intencionalidad de una educación superior enriquecida con la interculturalidad y el intercambio solidario y cooperativo. Así, la internacionalización transforma la globalización y se constituye como una herramienta para revalorizar la educación universitaria como un bien público, como derecho humano y como responsabilidad del Estado.

Otro de los cambios que se asocian al nuevo contexto se refiere a la oferta de educación superior. Se pasó de un modelo inicial de autonomía universitaria, con carreras dirigidas a la formación profesional, a un modelo de ampliación del acceso a través de la vía privada. La proliferación de la oferta por fuera de la estatal permitió la coexistencia de instituciones tradicionales con otras de dudosa calidad (Fernández Lamarra, 2010).

Dicha expansión generó una preocupación por la calidad de la educación que se combinó con el nuevo interés en la universidad como institución productora de conocimientos. Esto es lo que Rama (2006) denominó Tercera Reforma de la Educación Superior, donde el Estado tiene un papel importante en la fiscalización, supervisión y control, como regulador en busca de la calidad académica.

Según algunos autores (Chiroleu & Iazzetta, 2005), estos cambios en la educación superior sirvieron de fundamento al discurso de la "reforma educativa", en donde el aparato estatal latinoamericano buscó generar ciertas estrategias de centralización como la creación de agencias acreditadoras y evaluadoras para el control de la calidad educativa Esto es así ya que la característica de "Estado mínimo" y la descentralización de servicios pusieron en jaque la legitimidad y autoridad del Estado, cuestionando su capacidad de hacerse cargo de los servicios sociales y de la producción de bienes.

En Argentina, por ejemplo, el Estado se reservó la facultad de definir los contenidos curriculares mínimos de todos los niveles del sistema educativo y los programas de la Red Federal de Formación Docente Continua (Ley Federal de Educación Nº 24.195). Estos mecanismos funcionaron como forma de "recuperar" el poder que el Estado Nacional había delegado a través de la política de descentralización.

La preocupación por la calidad de la educación de los años noventa se tradujo en propuestas para la evaluación sistémica de los diferentes niveles de educación, incluida la educación superior. Así surgieron los sistemas de aseguramiento de la calidad como una forma de regulación ejercida por el Estado en la política educativa de este nivel, es decir, implantando políticas de evaluación y acreditación en los países de América Latina.

Según Stubrin (2005), los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior que se han desarrollado en varios países de América Latina, en el nivel nacional, se orientaron principalmente en torno a dos concepciones distintas: a) como vía de control, propia de la administración pública burocrática y formal; o b) con el objetivo de dar validez legal a los títulos y habilitaciones profesionales, con la perspectiva de que la evaluación ejercería la función educativa-reflexiva destinada al aprendizaje institucional de las comunidades académicas.

Dias Sobrinho (2005) identifica dos grandes paradigmas de la evaluación de la educación superior y los denomina: a) evaluaciones estáticas/tecnicistas, y b) evaluaciones dinámicas/participativas, vislumbrando también combinaciones entre ambas. En el primer tipo el objetivo central es el cálculo de los resultados, es decir, los productos: los resultados obtenidos y el rendimiento de los alumnos. Por lo general, son resultados sumativos que permiten la comparabilidad de la eficiencia de las instituciones, carreras y programas. Los resultados de esta evaluación se expresan a partir de una lógica de la jerarquía y el establecimiento de *rankings*, cuyo propósito es orientar a la sociedad en general y a los estudiantes/clientes en particular.

Por otra parte, las evaluaciones dinámicas/participativas generalmente están a cargo de agencias estatales de aseguramiento de la calidad, se basan en valores éticos y políticos y asumen deliberadamente un carácter político, social y público, centrándose no sólo en el resultado sino también en las circunstancias que lo originaron y en sus actores, siendo de carácter predominantemente formativas. Este tipo de evaluación tiene como objetivo mejorar las prácticas educativas y pone en primer plano la responsabilidad social de la educación, buscando promover la mejora del elemento evaluado para el avance de la ciencia y el desarrollo social. De este modo, el Estado garantiza la calidad dando fe pública de sus instituciones y de los títulos que se expiden (Dias Sobrinho, 2011).

Los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior pueden ser, entonces, un fin en sí mismo o un mecanismo para la certificación de la calidad de una institución, carrera o programa de estudio (Almeida Jr. & Catani, 2009).

Mientras en los países de América Latina se iban desarrollando estos procesos de aseguramiento de la calidad a nivel nacional, en la primera década del siglo XX se fueron iniciando paralelamente intentos a nivel regional. Esto ocurrió como respuesta al advenimiento de la creciente transnacionalización de la educación superior que puso en alerta a las universidades nacionales despertando el interés nacional y regional por promover las políticas de aseguramiento de la calidad como resguardo de la educación pública y como derecho humano (Rama, 2009; Fernández Lamarra, 2005).

Para el aseguramiento de la calidad en el nivel regional del MERCOSUR se gestó el MEXA (Mecanismo Experimental de Acreditación), que tuvo vigencia entre los años 2004 y 2006. Posteriormente, en el año 2008, se creó el ARCU-SUR (Sistema Regional de Acreditación de Carreras Universitarias del Mercosur Educativo) como sistema de acreditación permanente.

El MEXA acreditó carreras de Medicina, Ingeniería y Agronomía y, en el ARCUSUR, actualmente se acreditan las carreras de Agronomía, Arquitectura, Enfermería, Ingeniería, Veterinaria, Medicina, Odontología, Farmacia, Geología y Economía.

La participación en el proceso regional de aseguramiento de la calidad es voluntaria y se realiza a través de las Agencias Nacionales de Acreditación (ANA) que son los órganos encargados de llevar adelante el procedimiento. En el caso de Argentina, la participación se realiza a través de CONEAU (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).

Desde 1998, con la creación del MEXA y diez años más tarde del ARCU-SUR, la acreditación de carreras de grado del nivel superior ha sido una de las acciones más desarrolladas. Esta continuidad demuestra una tendencia constante de la política regional.

Como vimos hasta aquí, el contexto de los '90 se constituyó en terreno fértil para la gestación de políticas de aseguramiento de la calidad a nivel nacional y regional.

En síntesis, las características del escenario global que coloca a los procesos de evaluación y acreditación en el foco de las políticas educativas en los '90, fueron los siguientes: influencia de las recomendaciones de los organismos internacionales de crédito; reforma del Estado; tendencias globales como la transnacionalización de la educación superior (que ponen en duda la calidad de la oferta y abren el debate sobre la protección de los destinatarios y, en última instancia, que ponen en juego la competitividad de un país); internacionalización de la educación superior en la era de las nuevas tecnologías y el impulso al conocimiento como uno de los principales ejes del desarrollo.

4. Educación superior y aseguramiento de la calidad en Argentina

Para delimitar nuestro tema de interés en este artículo, es preciso considerar que la educación superior en Argentina posee la característica de ser binaria, es decir, está compuesta por dos modalidades: la universitaria, desarrollada en las universidades e institutos universitarios que ofrecen títulos de grado (licenciado, ingeniero, profesor, abogado, médico, arquitecto, etc.) y de posgrado; y la no universitaria, constituida por los institutos superiores no universitarios y los colegios universitarios. Esta diferenciación es importante de ser mencionada ya que la educación no universitaria no es considerada dentro de las políticas de aseguramiento de la calidad a nivel nacional y regional que aquí mencionamos.

Antes del desarrollo de políticas de aseguramiento de la calidad en nuestro país, previo a la década de 1990, los establecimientos de enseñanza universitaria conformaban un universo relativamente pequeño y simple, respecto de lo que sería en los años posteriores. Progresivamente, se fue consolidando un sistema universitario caracterizado por el surgimiento de nuevos establecimientos, el crecimiento explosivo de la matrícula y del número de docentes y la multiplicación de titulaciones.

A grandes rasgos, las causas de esto se encuentran en las políticas implementadas por esos años. En los '50 se apeló a la necesidad de modernizar las estructuras universitarias y acompañar la industrialización de la economía; en los '60 se identifican las inversiones en educación como eje del desarrollo; en los '70 se recurre a la necesidad de democratizar el acceso a la enseñanza para forjar una sociedad más justa; en los '80 la apertura democrática retoma todos y cada uno de los argumentos anteriores hasta que, a partir de 1989, impulsado desde el propio gobierno, se inicia una nueva etapa caracterizada por la fuerte expansión de las universidades privadas.

Después de la década del 90, el crecimiento de la matrícula y el número de establecimientos se hizo evidente en el nivel universitario y en el no universitario, tanto en el sector privado como en el estatal (Fernández Lamarra, 2007). Argentina poseía, en 2005, 101 universidades, de las que 45 eran públicas y 56 privadas, 1774 institutos de educación superior no universitarios de los cuales 772 públicos y dependientes de las provincias y 1002 privados, también dependientes de las provincias. Estas condiciones obligaron al Estado a atender una serie de nuevos temas, que surgieron como corolario de los cambios en el nivel superior del sistema educativo: acceso, equidad, calidad, financiamiento, acreditación, coordinación, evaluación y control. Así, en el marco de la Ley de Educación Superior se permitió la creación de otras formas de organización académica, como la educación a distancia y el posgrado y se modificaron los criterios para la creación de universidades privadas y nacionales.

En ese nuevo contexto, se crea un organismo específico encargado de las actividades de evaluación de instituciones universitarias y acreditación de carreras de grado y postgrado: la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Este organismo público fue creado por Ley de Educación Superior en 1995 y comenzó sus actividades en el año 1996.

La CONEAU es un organismo de naturaleza eminentemente ejecutiva, ya que es una agencia descentralizada del Ministerio de Cultura y Educación que solamente aplica las normas aprobadas por él y por el Consejo de Universidades (Barreyro & Lagoria, 2010). Cuenta con presupuesto propio conforme el artículo 47 de la LEY N° 24521 y está integrada por doce miembros designados por el Presidente de la Nación de los cuales tres son propuestos por el Consejo Interuniversitario Nacional, uno por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas, uno por la Academia Nacional de Educación, tres por el Senado de la Nación, tres por la Cámara de Diputados de la Nación y uno por el Ministerio de Educación. Además de estar organizada en áreas específicas (Área de Evaluación Externa de Proyectos Institucionales, Área de Acreditación de Grado y Postgrado y Área de Desarrollo y Relaciones Internacionales), las subcomisiones de la CONEAU programan y supervisan el trabajo de sus equipos y generan propuestas para las sesiones plenarias.

Entre las funciones que se le asignan a la CONEAU, este organismo se encarga de: coordinar y llevar adelante la *evaluación externa* que toda institución universitaria está obligada a hacer cada seis años, acreditar las carreras de grado que otorgan títulos habilitantes para ejercer profesiones reguladas por el Estado, acreditar todas las carreras de posgrado, pronunciarse sobre la consistencia y viabilidad de nuevas universidades estatales creadas por el Congreso de la Nación y, preparar los informes requeridos para otorgar la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones universitarias privadas.

En el contexto de los '90, paralelamente al crecimiento de la matrícula y al desarrollo de políticas de regulación de la calidad de la educación superior en Argentina, el interés por la calidad de la educación superior también fue tomando relevancia a nivel regional.

Para el MERCOSUR, uno de los temas prioritarios desde sus inicios fue la educación como herramienta necesaria para la consolidación del bloque. Con ese interés, el MERCOSUR ha puesto en marcha varias acciones entre ellas los ya mencionados mecanismos de aseguramiento de la calidad MEXA y ARCUSUR donde la CONEAU ha sido nombrada por el gobierno argentino como Agencia Nacional de Acreditación (ANA) para actuar en ambos procesos.

5. Educación superior de calidad en Argentina y su proyección al MERCOSUR

Como hemos visto en el apartado anterior, la CONEAU desarrolla una multiplicidad de tareas que, en su momento, generó debates respecto a sus posibilidades de funcionamiento para la acreditación regional.

Para Fernández Lamarra (2003:15), esa multiplicidad de tareas que se le asignan a la CONEAU es una característica que la diferencia de otras instituciones o agencias similares de la región, ya que la mayoría de las agencias existentes se ocupan de algunas de esas funciones pero no de todas conjuntamente. Según el autor, la amplitud de funciones de la CONEAU constituye una ventaja porque proporciona al órgano una visión completa y panorámica de la educación superior en Argentina y en el ámbito regional.

Desde un punto de vista diferente, Chiroleu (2007), pondera que tal sobrecarga de funciones podría, potencialmente, comprometer la ejecución de los procedimientos en el Sistema ARCU-SUR.

No obstante, en el proceso regional MEXA y en ARCU-SUR, la CONEAU tuvo una participación constante en la acreditación de carreras. En el segundo ciclo de acreditación ARCUSUR, que se enmarca en el sexto Plan 2016/2020, los resultados fueron destacables, acreditando once carreras de Arquitectura, ocho de Veterinaria, siete de Odontología, cinco de Enfermería y dieciocho de Agronomía (CONEAU, 2019). Asimismo, este organismo acreditador emitió un total de treinta y siete resoluciones de acreditación de carreras en el Sistema ARCU-SUR durante el 1er ciclo de acreditación (Barreyro, Lagoria, Hizume: 2016).

En trabajos anteriores (Barreyro *et.al.*, 2016) donde se analizaron de manera comparativa las agencias de aseguramiento de la calidad cuatro países del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay), se detectó que la experiencia de cada país en el proceso de control de la calidad es muy diferente siendo Argentina el país que posee una experiencia más sólida en aplicar procesos de acreditación de carreras de grado, tanto a nivel nacional como regional ya que la CONEAU se encargó no sólo de llevar a cabo los procesos para su país sino que en MEXA también acreditó carreras para Bolivia y Paraguay a través de un acuerdo.

En lo que respecta a Brasil, observamos que no posee una agencia de acreditación, pero cuenta con una amplia experiencia en la evaluación institucional y de carreras desde principios de 1990 que comienza con el Programa de Evaluación Institucional de Universidades Brasileñas, continúa con el Examen Nacional de cursos -ENC-, sigue con el Provão y, por último, con el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior-SINAES). A pesar de eso, Brasil todavía no ha acreditado ninguna carrera en el sistema ARCU-SUR (octubre de 2012).

Asimismo, es importante mencionar que Brasil cuenta con una larga trayectoria en la evaluación de posgrados desde la creación de la CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nivel superior). Este organismo fue creado en el año 1951 por el Decreto N° 29.741 en el marco de un gobierno nacionalista, el inicio de la segunda presidencia de Vargas, que buscó incentivar la investigación y la formación de recursos humanos altamente calificados. Su propósito inicial fue el de asegurar que el país cuente con suficiente cantidad de personal especializado de calidad que sea capaz de atender las necesidades de los emprendimientos públicos y privados que tienden al desarrollo del país (Araujo, 2016).

En el marco del ARCU-SUR, Brasil participó mediante un órgano – la CONAES - que no tiene experiencia en la implementación de procesos de evaluación ya que actúa como órgano asesor en el sistema nacional de evaluación de la educación superior. Si bien Brasil implementó varios modelos de evaluación y por ello ha acumulado una amplia experiencia en el control de la calidad, en acreditación de carreras en el nivel regional no ha dado grandes frutos al inicio del proceso, pero pudo repuntar en el sistema ARCUSUR.

El estancamiento de Brasil en la primera fase de acreditación pudo estar relacionado con varios motivos que van desde las características organizativas y las dinámicas internas de los organismos nacionales de evaluación hasta diferentes concepciones del lenguaje ya que en el MERCOSUR se aplica procedimientos de "acreditación" de carreras de grado y en Brasil el vocablo "acreditar" se traduce como "creer". A diferencia de otros países del MERCOSUR que ejecutan procesos de

evaluación y de acreditación, para el aseguramiento de la calidad de la educación brasilera se realiza la evaluación de carreras y de instituciones.

En Paraguay, la experiencia en acreditación es más reciente. Este país se inspiró y apoyó en la CONEAU de Argentina, que le aportó la ayuda de técnicos y especialistas para crear su agencia de control de la calidad ANEAES (Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior) en el año 2003.

En Uruguay aún no se ha concretado la creación de un organismo que se ocupe del aseguramiento de la calidad y la posibilidad de que esto ocurra posiblemente sea remota debido a el número reducido de instituciones de educación superior y a los costos que demanda el proceso. Sin embargo, la CONEAU de Argentina ha participado en la formación de pares académicos y ha colaborado para la acreditación de carreras de Uruguay en MERCOSUR.

De este modo, para países como Uruguay y Paraguay, que no contaban con agencias acreditadoras hasta su participación en la acreditación regional, la experiencia de Argentina y Brasil en el campo del control de la calidad de la educación superior constituyó un aporte en los aspectos técnicos de la aplicación del proceso.

6. Para cerrar, algunas reflexiones sobre la participación en la acreditación regional y su relevancia como puente hacia la internacionalización

Como hemos visto, la dinámica del proceso de globalización puso en el centro de la discusión a las transformaciones estratégicas de la educación superior comprendidas como respuestas a las demandas del contexto (Martins, 2021).

Entre esas respuestas encontramos los procesos de aseguramiento de la calidad que están vinculados a los diversos fenómenos contextuales mencionados al inicio de este artículo, que se desarrollaron en estrecha relación con los procesos de constitución de bloques regionales, de regionalización y de internacionalización de la educación superior.

Desde una mirada prospectiva, hace ya 25 años Pedro Krostch (1997:21) advirtió sobre la necesidad de encaminar procesos de regionalización como "forma de procesar la globalización en términos de cambios y transformación en los patrones normativos y de la vida social y económica de los países". En aquel entonces Krotsch ya advertía que, en la era de la globalización, la cooperación y la interdependencia universitaria ya no era una opción, sino que dicho proceso pone a la universidad frente a la existencia de ciertas determinaciones estructurales que la obligan a ser parte de ello.

Precursor en los estudios sobre los procesos de internacionalización (Mollis & Krotsch, 1998) y el MERCSUR Educativo, Krotsch (1997) visualizaba que el desafío que enfrentaban las universidades, y que hoy en día siguen enfrentando, se concentraba en traducir los efectos irreversibles de la globalización que se hacían permeables en las estructuras universitarias, de modo tal que sea posible capitalizar las ventajas del mundo internacional y de una economía global en una transformación favorable para la universidad. El camino era la cooperación y la solidaridad con rigor científico a la par del desarrollo de las prácticas asociativas.

Sin dudas la integración regional universitaria –como sucede en el MERCOSUR Educativo– aporta muchos beneficios para nuestros países. En el caso de las universidades argentinas, revisando los resultados de su participación en la política regional de aseguramiento de la calidad en el MERCOSUR, pese a no ser de cumplimiento obligatorio para las instituciones de educación superior, es posible afirmar que nuestro país ha logrado mucho más que carreras acreditadas a nivel regional. Nuestro país también contribuyó para la construcción y desarrollo de marcos regulatorios para el proceso de acreditación nacional y regional en otros países, como es el caso de Paraguay, así como para la

formación de pares académicos a nivel regional que llevarán adelante el proceso en los países del bloque.

La participación en la acreditación regional abre a las universidades la puerta a la movilidad académica en el MERCOSUR a través del programa MARCA (Programa de Movilidad Académica Regional para las carreras acreditadas), que se diseñó en el plan 2001-2005 y se implementó desde el año 2006 hasta la actualidad.

Los principios sobre los que se sustenta el Programa son: confianza entre instituciones; flexibilidad y apertura para resolver las diferencias; transparencia en la información brindada por las instituciones; solidaridad, base para la cooperación interinstitucional; replicación / multiplicación, buscando resultados de alto impacto y un efecto multiplicador; calidad educativa; integración, involucramiento de los diferentes actores participantes del proceso educativo; diversidad, suponiendo que la experiencia de formación en sistemas educativos y ambientes culturalmente diferentes estimulan el desarrollo de valores como la tolerancia y una actitud abierta para el trabajo cooperativo; continuidad del proyecto y efecto multiplicador a partir de la sinergia misma de su puesta en marcha; evaluación permanente del Proyecto, necesaria para su mejora y continuidad; inclusión e interdisciplinariedad (PROMARCA 2007).

En el MARCA participaron estudiantes, docentes y coordinadores de todas las carreras acreditadas en el sistema regional MEXA y ARCUSUR de los países del bloque. En la actualidad, el programa lleva realizadas 11 convocatorias incluyendo la última del 2017 (PROMARCA 2007).

En el año 2014 se realizó una evaluación cualitativa sobre la relevancia, eficacia e impacto del Programa a nivel sistémico, institucional y personal. La evaluación tuvo en cuenta el lapso transcurrido desde su experiencia piloto en el año 2006 hasta el año 2013 inclusive (Términos de Referencia Undécima Convocatoria 2018-2019).

Los resultados arrojados fueron considerados muy positivos y, en base a ellos, a partir del año 2015 el Programa decidió adoptar una nueva modalidad de participación basada en la conformación de proyectos de asociación académica universitaria entre Instituciones de Educación Superior de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Chile que cuentan con carreras que tienen acreditación vigente de ARCUSUR para que desarrollen intercambios de estudiantes y docentes de grado de las carreras mencionadas.

Como afirmamos en otra oportunidad (Lagoria, 2019), desde la investigación documental, es posible afirmar que el Programa MARCA es una iniciativa que se ha sostenido en el tiempo y que ha evolucionado favorablemente en muchos aspectos. Por todo ello, y por su metodología y la intensa labor que desde allí se desarrolla, este programa se constituye en una herramienta genuina para fortalecer la internacionalización universitaria en la región.

Como nota de actualidad, es importante mencionar que, entre las decisiones de los últimos años del MERCOSUR Educativo, se ha aprobado el ejercicio de la profesión en los países del MERCOSUR. El acuerdo para el ejercicio de la profesión incluye los títulos acreditados por el ARCUSUR, que contempla hasta el presente las carreras de ingeniería, agronomía, veterinaria, arquitectura, medicina, odontología, enfermería y demás títulos que se agreguen y permitiría el reconocimiento pleno de los títulos universitarios y la habilitación para ejercicio profesional. De esta manera, un profesional que cuente con un título acreditado por ARCUSUR en alguna de las carreras que participan de la acreditación regional, podrá solicitar el reconocimiento de su título en otro Estado parte del MERCOSUR para proseguir estudios o para ejercer su profesión.

El origen de este acuerdo vendría asociado a los importantes flujos migratorios de países como Venezuela hacia el resto de los países del bloque. Esto significa un avance en la integración regional, en el que la universidad representa un protagonismo relevante.

De esta manera, es posible afirmar que el aseguramiento de la calidad a nivel nacional y regional

puede constituirse un puente hacia la internacionalización y permite a las universidades participantes contrarrestar otros efectos derivados de la globalización, como el proceso de transnacionalización universitaria y la exposición a rankings internacionales que ponen a la educación en el lugar de bien transable y de mercancía.

En definitiva, abrir vías de internacionalización universitaria contribuye a posicionar a la educación superior como un bien público social, como derecho humano y como responsabilidad del Estado, tal como se ha ratificado en la II Conferencia Regional de la Educación Superior (2008). En vísperas a recuperar los espacios debilitados en estos últimos dos años, la post pandemia nos invita a retornar a las buenas prácticas universitarias y recuperar los espacios ganados con persistente lucha desde la icónica Reforma del 1918. Vamos por ello.

Referencias bibliográficas:

- Almeida Junior, V. & Catani, A. (2009): Algumas características das políticas de acreditação e avaliação educação superior da Colômbia: interfaces com o Brasil, Avaliação, 14, 3, pp. 561-582. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772009000300003&script=sci_arttext Último acceso en 25 de enero 2019.
- Araujo, S. (2016): "Evaluación y Acreditación de los Posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay: Aproximaciones comparativas". En: LAMFRI, N. (Coord.) Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior. 1° ed. Córdoba. Encuentro Grupo Editor.
- Barreyro,G. & Lagoria, S. (2010): "Acreditação da Educação Superior na América Latina: os casos da Argentina e do Brasil no Contexto do Mercosul". *Cadernos PROLAM/USP*, A. 9, v. 1, pp. 7-27. Recuperado de: http://www.usp.br/prolam/downloads/2010_1_1.pdf
- Barreyro, Lagoria & Hizume (2016): "La implementación del Sistema Regional de Acreditación de Carreras Universitarias del Mercosur: algunas comparaciones entre las Agencias Nacionales de Acreditación". *Revista Española de Educación Comparada*. N 28. Recuperado de: http://revistas.uned.es/index.php/REEC/issue/view/1025
- Chiroleu, A. (2007): "Los contextos que enmarcan la reforma de la ley de educación superior: entredesafíos y oportunidades" en M. MARQUINA et al., *Ideas sobre la cuestión universitaria*, pp37-56 (Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento).
- Chiroleu, A. & Iazzetta, O. (2005): "La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes" en Rinessi E., Soprano G. y Suasnábar C. *Universidad: Reformas y desafios. Dilemas de la Educación Superior en Argentina y en Brasil.* San Miguel, Universidad Nacional de General Sarmiento. Prometeo Libros. (pp. 15 38.)
- CONEAU (2019): "La CONEAU y el sistema de acreditación regional ARCU-SUR" editado por Jorge Lafforgue Laura Romero. 1a ed . Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

 Disponible en: https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/CONEAU-ARCU-SUR.pdf
- Coraggio, J. L. (1999): "Las propuestas del Banco Mundial para la Educación" en Coraggio, J. L. & Torres, R. *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y sus métodos.* Buenos Aires. Miño y Dávila. (pp. 9 72)
- Dias Sobrinho, J. (2005): "Impactos de la evaluación y de la acreditación en América Latina y Caribe". Presentación efectuada en el Seminario Regional Las nuevas tendencias de la Educación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe (Buenos Aires).

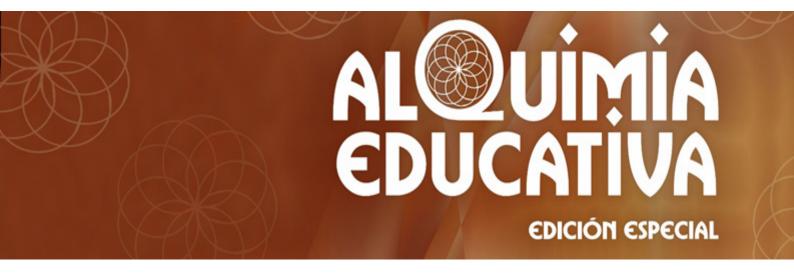
- Dias Sobrinho, J (2011): "Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior" en J. C. Rothen & Barreyro, G.B. (comps), *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*, pp. 17-41 (São Paulo, Xamã).
- Didou Aupetit, S. (2000): "Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe". Vol. 2005. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Didou2006.pdf
- Fernández Lamarra, N. (2003): Evaluación y acreditación en la educación superior argentina. (Buenos Aires, IESALC/UNESCO).
- Fernández Lamarra, N. (Comp.) (2005): Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación. Caseros. Eduntref.
- Fernández Lamarra, N. (2007): Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación. Buenos Aires. 1ª. ed. 1ª. reimpr. Caseros: Eduntref.
- Fernández Lamarra, N. (2010): "La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano: posibilidades y límites" *Avaliação*, 15 (2), pp. 9-35 Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S1414-40772010000200002&lng=pt&nrm=iso
- Filmus, D. (1996): *Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafí* Buenos Aires. Troquel.
- Krotsch, P. (1997). "La Universidad en el proceso de integración regional". *Perfiles Educativos*, XIX. pp. 76-77. México: Universidad Nacional Autónoma de México., v. XIX, n.
- Krotsch, P. (2003). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- Lagoria, S. L. (2018): "Acreditação de cursos de graduação no âmbito nacional e regional: o caso dos cursos de engenharia na Argentina e no Mercosul" *InterMeio* Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UFMS. Recuperado de: http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/5903
- Lagoria, S. L. (2019): "Génesis de la movilidad académica en MERCOSUR: origen y desarrollo del Programa MARCA". *Revista Integración y Conocimiento*. Vol. 8, Núm. 2. Recuperado de: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/25012/24301
- Mainardes, J. & Marcondes, M. I. (2009). "Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional". *Educação & Sociedade*, 30 (106), pp.303-318. MARCA (2007): PROMARCA 2007. Recuperado de: http://programamarca.siu.edu.ar/documentos.php
- Martins, C. B. (2021): "¿Adiós, Humboldt? La Educación Superior contemporánea en el contexto de la globalización". *Integración Y Conocimiento*, 10(2), 134–162. Recuperado de: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/32405
- Mollis, M., & Krotsch, P. (1998): "Globalización, integración regional y asociación universitaria: el caso de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo" en Armando Alcántara, Riardo Pozas & Carlos Alberto Torres (Eds.) *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo* (pp. 92-107). México: Siglo XXI Editores.
- Mora Chinchilla, C. (2011): "La construcción de la democracia en América Latina y sus desafíos actuales". *Revista Estudios*, (24). VI Sección. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. Recuperado de: https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/22793/22959
- Rama, C. (2006): *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires. 1ª. ed. FCE.
- Stubrin, A. (2005): "Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la

internacionalización de la educación superior" *Avaliação*, 2005, 10, 4, pp. 9- 22. Recuperado de: http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v10n04/v10n04a02.pdf

Tello, C. (2015). "La/s política/s educativa/s. Campo teórico, campo de intervención y la preocupación ética en la investigación". *Curso de Posgrado*. Buenos Aires. Universidad Nacional de La Plata. ReLePe (Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa), pp. 1-29. Tünnermann, C. (1999): *Historia de las universidades de América Latina*, Unión de Universidades de América Latina, UDUAL, México, págs. 9-61.

ACERCA DE LA AUTORA

Silvana Lorena Lagoria: Dra. en Estudios Sociales de América Latina, Mgter. en Gestión para la Integración Regional, Esp. en Políticas Públicas y Evaluación de la Educación Superior, Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Cursó sus estudios de grado y posgrado universidades de Argentina, Brasil y Portugal, fue becaria de SECyT-UNC, CONICET (doctoral y postdoctoral), CAPES, UNIÓN EUROPEA y SANTANDER UNIVERSIDADES. Ha publicado artículos de investigación, libros y capítulos de libros sobre educación superior y actualmente es docente de postgrado en la Maestría en Docencia Universitaria (UTN) y Maestría en Salud Materno infantil (FCM-UNC) y de grado en la ECE-UNC y FCE-UNC.



La universidad desde la perspectiva de los actores en su comunidad académica. Análisis de las tradiciones, trayectorias y proyectos de formación

Dra. Luciana Garatte IdIHCS-CONICET/FAHCE-UNLP lgaratte@gmail.com



Resumen

La celebración del quincuagésimo aniversario de creación de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa) constituye una ocasión propicia para la reflexión crítica acerca del conocimiento que producimos desde y sobre la universidad. Proponemos un artículo dentro del eje "sujetos y actores universitarios" desde un enfoque que les asigna un rol activo en el procesamiento local de las políticas universitarias del Estado Nacional. En particular, y recogiendo aportes de teorías organizacionales y de la Sociología de la Cultura, indagamos las prácticas de recepción, resignificación y resistencia en las perspectivas y experiencias que construyen grupos de universitarios – docentes, graduados, estudiantes – emplazados en instituciones específicas. Al mismo tiempo, recogemos los aportes de estudios desarrollados desde el campo de la Antropología social y la Pedagogía, a fin de analizar las redes de relaciones sociales de contenido diverso que conectan a estos grupos con otros sujetos sociales tanto dentro como fuera de la universidad, las trayectorias académicas y profesionales, las tradiciones y perspectivas dominantes y emergentes, las tramas de sociabilidad, las figuras que ejercen liderazgo, reconocidos como maestros por las jóvenes generaciones. Finalmente, nos interesa reconstruir los proyectos de formación académica que se definen localmente desde esta comprensión compleja de la trastienda curricular que se despliega en cada institución, en una dinámica no exenta de conflictos, tensiones, alianzas y consensos. Asumimos que este enfoque microsocial de la vida de las universidades arroja hallazgos de relevancia acerca del devenir de los proyectos y prácticas de los que participamos cotidianamente. La comparación sistemática de esos resultados con los de otras investigaciones abocadas al estudio de otras universidades permite una comprensión más profunda de las dinámicas locales, regionales y globales.

Abstract

The celebration of the fiftieth anniversary of the creation of the National University of Catamarca constitutes a propitious occasion for critical reflection on the knowledge that we produce from and about the university. We propose an article within the axis "university subjects and actors", from an approach that assigns them an active role in the local processing of the university policies of the National State. In particular, and collecting contributions from organizational theories and the Sociology of culture, we investigate the practices of reception, resignification and resistance, in the

perspectives and experiences that build groups of university students - teachers, graduates, students - located in specific institutions. At the same time, we collect the contributions of studies developed from the field of Social Anthropology and Pedagogy, in order to analyze the networks of social relations of diverse content that connect them with other social subjects both inside and outside the university, the trajectories academic and professional, the dominant and emerging traditions and perspectives, the plots of sociability, the figures that exercise leadership, recognized as teachers by the younger generations. Finally, we are interested in reconstructing the academic training projects that are defined locally from this complex understanding of the curricular back room that unfolds in each institution, in a dynamic that is not exempt from conflicts, tensions, alliances and consensus. We assume that this microsocial approach to the life of universities yields relevant findings about the future of the projects and practices in which we participate on a daily basis. The systematic comparison of these results with those of other investigations devoted to the study of other universities allows a deeper understanding of local, regional and global dynamics.

1. Introducción¹

La celebración del aniversario de creación de una universidad nacional es siempre una ocasión propicia para el encuentro y el intercambio académico. En este caso, al cumplirse ya 50 años de la creación de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), resaltamos el valor de una propuesta que nos invita a reflexionar, producir conocimiento e intercambiar acerca de nuestras habituales maneras de conocer y comprender a las instituciones universitarias que habitamos desde hace ya varias décadas.

En el caso de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ámbito de nuestra formación y desarrollo profesional, su dilatada trayectoria nos obliga a un ejercicio de reflexión sistemática que reconozca el posicionamiento teórico y hasta epistemológico desde donde producimos conocimiento en y sobre la universidad (Furlán y Pasillas, 1993)².

Quizás por ello, no sea extraño que los objetos de análisis que propongamos en esta oportunidad resulten familiares para quienes venimos preocupados desde el campo educativo por la reconstrucción profunda de las dinámicas, quehaceres y prácticas que hacen a la institución específica que habitamos. En este artículo, reconstruimos la perspectiva de estudio que venimos llevando a cabo en investigaciones propias y de otros colegas a quienes dirigimos o asesoramos. En tal sentido, destinamos un primer apartado para describir nuestras aproximaciones iniciales a estas temáticas desde las preocupaciones que teníamos en la etapa de nuestra formación inicial. En ese momento, nos ocupaba el proceso de cambio curricular de la carrera de Ciencias de la Educación, a mediados de los años '90 del siglo pasado, al calor de los procesos de reforma de la formación docente que se estaban desplegando en la mayoría de las universidades, como producto de la reforma más amplia inaugurado por el cambio de la normativa y la creación de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. En una segunda instancia, describimos las aperturas a otros enfoques y perspectivas que sumamos al calor de los procesos de formación de posgrado. Analizamos de qué manera pusimos a prueba los aportes del enfoque organizacional, la Sociología de la Cultura, las investigaciones desde la Antropología Social y la Pedagogía que fueron ampliando nuestros horizontes de indagación. En un tercer momento, abordamos el enfoque teórico y metodológico de nuestras investigaciones y desarrollamos los resultados salientes de las líneas de investigación en las que estamos participando en este momento. Las conclusiones del artículo sumarizan el recorrido realizado y proponen interrogantes para futuras indagaciones acerca de la Universidad.

¹ Agradezco especialmente a la Dra. Sofía Picco por la confianza que depositó en mí para la elaboración de este artículo. También por su lectura atenta y recomendaciones de mejora del artículo.

² Si bien Furlán y Pasillas lo plantearon para el caso de la investigación educativa, creemos que es una reflexión potente para pensar la investigación sobre un objeto específico como puede ser la propia universidad.

2. El cambio curricular como puerta de entrada al estudio de la universidad

Durante el tránsito por la universidad como estudiante de Ciencias de la Educación, tuvimos la oportunidad de participar de la Comisión Curricular que constituyó el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), para el diagnóstico de las problemáticas curriculares y la formulación de un nuevo plan de estudios. Ese proceso aconteció a finales de los años '90 del siglo pasado, al calor de una serie de reformas estructurales que vivían las universidades nacionales y el sistema educativo en su conjunto en nuestro país, en lo que Pedro Krotsch (2001) denominó la "tercera generación de reformas", que ha sido ampliamente estudiada (Araujo, 2003; Atairo, 2011; Chiroleu, Suasnábar, Rovelli, 2012; Krotsch, Camou, Prati, 2007; Mollis, 1996). Esas investigaciones pusieron en el centro un giro en la noción de autonomía universitaria hacia una concepción de "autonomía evaluada" que destacaba las restricciones a la dinámica universitaria que imponían ese conjunto de políticas. No obstante, de manera temprana esos estudios mostraban que la recepción de esas políticas se daba en contextos y tradiciones profundamente diferentes y desiguales que ameritaban un estudio más profundo de los procesos locales de implementación de esas políticas. En el caso particular de la experiencia que señalamos, la aproximación directa y desde adentro de la "cocina" de una reforma curricular, nos permitió comprender la arena de posiciones en tensión, los procesos arduos y lentos para la construcción de acuerdos, las sesiones interminables de discusiones en reuniones más o menos públicas o privadas donde se exponían intereses encontrados o se silenciaban disputas eternas, entre tantos otros acontecimientos. Esa experiencia fue formativa (Silber, 2004) para nosotros y constituyó un ámbito revelador de la sociabilidad universitaria, en el sentido de que buena parte de las decisiones críticas se terminaron definiendo por afinidades, intereses y compromisos cimentados en la confianza que resulta de los vínculos personalizados. Más allá de las prescripciones que se derivaban de los lineamientos nacionales de las políticas curriculares que el Ministerio de Educación definía y que operaban como condiciones de posibilidad y restricción para las reformas de los planes de estudios, la experiencia iniciática de ser parte de una reforma curricular nos permitió dimensionar la incidencia de las regulaciones institucionales y de las tramas disciplinares, corporativas y personalizadas en las que se terminaban fraguando las decisiones de los cambios en los planes de estudios³.

En un principio, el interés por conocer las orientaciones curriculares de la carrera propia nos condujeron al estudio de las percepciones que otros estudiantes tenían acerca de su formación⁴, procurando delimitar un diagnóstico de las debilidades que, a juicio de los destinatarios, presentaba la propuesta curricular vigente hasta ese momento⁵. Ese abordaje fue contrastado con otras perspectivas en el marco de un proyecto de investigación más amplio en el que participábamos denominado "Lineamientos teóricos y metodológicos para la reforma del Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación", dirigido por Sara Ali Jafella y codirigido por Julia Silber, entre 1997 y 1999.

Las investigaciones producidas en esos años coincidían en afirmar que la formación de los pedagogos adolecía de cierta inespecificidad y que resultaba costoso delimitar los objetos de estudios propios de ese campo disciplinar, frente a otros cercanos como la filosofía, la sociología y la psicología⁶.

Estos debates circulaban además por los eventos que – en forma periódica – reunían a los pedagogos de universidades nacionales de nuestro país, en los que participábamos regularmente aquellos

³ Sobre los sujetos y las múltiples determinaciones que operan en los procesos de cambio curricular, ver de Alba, 1998; Goodson, 2000.

Ese fue el tema que elegimos para ser desarrollado en el marco de la adscripción a la cátedra de Pedagogía Sistemática, en la que participamos entre los años 1998 y 2000, espacio curricular a cargo de Julia Silber.

⁵ Se trataba del plan de estudios aprobado en el año 1986. Sus rasgos centrales y el proceso que llevó a su legitimación como propuesta curricular fue objeto de análisis en nuestra tesis de doctorado, ver Garatte, 2012.

⁶ Para el caso de América Latina, estos diagnósticos fueron socializados en el Foro Académico del Colegio de Pedagogos de la UNAM, realizado en 1986, cuyas producciones fueran compiladas por Patricia Ducoing Watty y Azucena Rodríguez Ousset; 1988.

procedentes de la UNLP⁷.

Si tuviéramos que resumir los rasgos salientes de estos análisis, podríamos reconocer que estaban atravesados por las urgencias de la coyuntura: en una proporción significativa de carreras de educación de las universidades nacionales y latinoamericanas se estaban llevando a cabo procesos de reforma curricular y los resultados de esas investigaciones pretendían, de alguna manera, incidir en las definiciones que se tomarán en cada institución específica.

En nuestro caso particular, estas motivaciones nos volvían a colocar en la arena de tensiones de los procesos de producción curricular. Sin embargo, no nos permitían obtener la distancia analítica necesaria para construir una interpretación menos contaminada por nuestros propios intereses disciplinares y por qué no corporativos como miembros del claustro de estudiantes, primero y luego, de graduados. Como veremos más adelante, el juego de posiciones entre los roles de actores y analistas, conlleva una serie de consecuencias sobre las que es preciso intervenir, si se pretende aportar desde construcciones interpretativas rigurosas, sin dejar de reconocer los niveles de compromiso individual y colectivo que los actores portamos en cada circunstancia⁸.

En el siguiente apartado repasamos las aperturas en nuestro "horizonte de problematización" que fuimos incorporando al influjo de los procesos de formación de posgrado.

3- Las políticas curriculares desde la perspectiva de los actores

El recorrido por carreras e instituciones de posgrado diversas¹⁰ nos aportaron categorías y métodos desarrollados por investigadores de campos disciplinares multirreferenciales. En particular, destacamos las pesquisas llevadas a cabo por historiadores y antropólogos sociales preocupados por el estudio de las perspectivas y experiencias acerca de las políticas y los usos cotidianos de determinados actores y grupos sociales (Bohoslavsky y Soprano; 2010; Frederic y Soprano; 2005; 2008; Frederic, Graciano y Soprano 2010). Estos trabajos se concentran en las historicidades específicas de los proyectos institucionales de las agencias del Estado Nacional, caracterizadas en plural y evitan cualquier definición totalizante y homogeneizadora del Estado como categoría sociológica. Toman como punto de partida la diversidad de instituciones, actores, lógicas y prácticas sociales como una dimensión analítica potente para comprender la génesis y desarrollo de los procesos de diferenciación de las agencias estatales y sus cuerpos de funcionarios. Recuperamos de esos trabajos aportes teóricos y metodológicos que nos permitieron conocer mejor las relaciones que es posible trazar entre el diseño y gestión de las políticas del Estado y las representaciones y prácticas mediante las cuales los actores universitarios median sus efectos y producen una versión particular y local de esas políticas, en un proceso de resignificación que incluye momentos de apropiación, resignificación y resistencia. Siguiendo esta perspectiva, se nos volvió cada vez más relevante conocer las formas específicas de sociabilidad de los académicos, sus identidades y relaciones sociales cotidianas como una dimensión

⁷ Ejemplo de ello fueron las ponencias presentadas en el IV Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, desarrollado en Río Cuarto, entre el 21 y el 22 de octubre de 1998, que fueran compiladas en Vogliotti; de la Barrera y Lanz; 1998.

La necesidad de abrir la mirada a otros procesos de cambio curricular nos llevaron a continuar el análisis en otras tribus disciplinares, emplazadas en territorios bastante más distantes de las ciencias humanas y sociales. En tal sentido, participamos del proyecto denominado "Las determinaciones del cambio del currículum: visto desde las perspectivas de los docentes de carreras de Ingeniería", dirigido por Pablo Massa y co-dirigido por Mónica Paso. Ver Paso, Garatte, Silber; 2002.

⁹ Tomamos prestado el término de la descripción que realizó Adela Coria al presentar el proceso de construcción del problema de tesis, así como de sus campos de inscripción. Ver Coria; 2001.

¹⁰ Entre 2003 y 2005 participé de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Argentina, ámbito que propició mi contacto con pares y especialistas de diversas latitudes geográficas y teóricas. Entre 2007 y 2010, realicé el doctorado en Educación en la Universidad de San Andrés, espacio que el que profundicé el enfoque teórico y metodológico acerca de los proyectos curriculares desde la perspectiva de los actores.

clave para entender las determinaciones que operan en el procesamiento de las políticas de Estado en el ámbito universitario y en la producción y reproducción de la vida en las universidades.

Por otro lado, reconocimos la potencialidad heurística del área de estudios de la Educación Superior (Krotsch, 2001 y 2003) para recoger, desde allí, los aportes que en ese campo han realizado enfoques organizacionales (Becher, 2001; Clark, 1983; Peterson, 2007) y la Sociología de la Cultura (Bourdieu, 2008; Bourdieu y Wacquant, 1995). Dichas perspectivas nos ayudaron a problematizar el fenómeno del cambio en las organizaciones académicas, a partir de reconocer que esas instituciones manejan niveles de autonomía relativa respecto del poder central por sus características organizacionales. Específicamente, nos permitieron comprender el rol que juegan los grupos académicos dentro del sistema universitario para modelar su ambiente de trabajo e incidir en el medio externo, asumiendo que la división del trabajo en el mundo académico va demarcando compromisos, orientaciones de valor, creencias e ideologías, perfiles de autoridad y modos particulares de integración interna que inciden en el procesamiento de los cambios. Esta mirada nos advirtió del prejuicio de evitar cierta apreciación simplificada de pensar la universidad como un ámbito autónomo de disputas por la legitimación de la verdad, cuyos efectos son exclusivamente internos a la organización académica. Por el contrario, nos señaló la necesidad de considerar los efectos que las tensiones internas tienen por fuera de las instituciones universitarias, en los ámbitos sociales y políticos en los que los actores académicos intervienen con matices y particularidades que sólo la investigación empírica puede determinar y caracterizar. A su vez, nos obligó a pensar en la manera en que la conflictividad resultante de las continuidades y rupturas político - gubernamentales en diferentes momentos históricos han atravesado a los sujetos e instituciones, penetrando y operando de manera singular en la vida institucional y universitaria.

Nuestro trabajo también se valió de estudios acerca de la historia de las universidades y de los especialistas universitarios en educación que han sido objeto de indagación en diversas investigaciones, buena parte de ellas llevadas a cabo por analistas del propio campo disciplinar (Kauffman, 2001; Southwell, 2003; Silber y Paso, 2011; Suasnábar, 2009). Estos trabajos nos permitieron caracterizar las orientaciones y tendencias en la formación de los pedagogos en el caso de la UNLP en distintos períodos históricos.

El contacto y familiarización progresiva con estudios que privilegian las perspectivas microsociales nos animó a pensar en la necesidad de construir vías que permitieran conectar nuestros campos de interés. Por un lado, el estudio de los sentidos acerca de la formación académica que los grupos construyen en momentos de reforma o de cambio curricular. Por otro lado, la necesidad de comprender a esos actores desde una temporalidad que, rebasando su tiempo presente, nos remitiera el análisis de sus trayectorias académicas, las redes de relaciones sociales de las que participaron, las disciplinas e instituciones en las que se inscribieron, coyunturas y toda una trama de sucesos que, en el decir de Adela Coria, dan cuenta de las maneras en que esos sujetos "apuestan" y escriben cotidianamente una historia singular, contribuyendo a la escritura de una historia institucional (Coria, 2001:7).

A partir de estas coordenadas fue posible desarrollar nuestra investigación doctoral que tuvo por objeto el estudio de las políticas, proyectos curriculares y liderazgos universitarios en la Carrera de Ciencias de la Educación de la (FaHCE-UNLP) entre 1966 y 1986¹¹. En ese trabajo, describimos las perspectivas y experiencias de profesores, graduados y estudiantes de esa carrera en relación con los procesos de "modernización" de la formación pedagógica en dos momentos particulares, entre 1966 y 1973, y durante la "normalización democrática" de 1983 a 1986. Estudiamos los liderazgos, perfiles políticos y académicos y la organización del cuerpo de profesores de la carrera, su participación en actividades de docencia, investigación, extensión y en la elaboración de proyectos curriculares. También caracterizamos trayectorias académicas de referentes en cada período. Establecimos relaciones de continuidad, ruptura, articulación en las perspectivas y experiencias por parte de esos individuos y los grupos en los que participaban, procurando determinar formas singulares de apropiación o resistencia a los lineamientos de la política educativa, así como las posiciones que

¹¹ En esta afirmación retomo y profundizo los resultados obtenidos en la tesis de Maestría ya mencionada.

adoptaron en cada caso¹².

Alcanzados esos resultados sustantivos, advertimos la necesidad de incluir en el estudio de las políticas, liderazgos académicos y proyectos curriculares, las trayectorias que los individuos y grupos desarrollaban por fuera de la universidad. Más aún, una reconstrucción profunda debería incluir otras dimensiones que no fueron abordadas en nuestro trabajo. Entre ellas, destacamos el lugar que ocupa la perspectiva de género en el estudio del procesamiento de las políticas que llevan a cabo individuos y grupos que son, como en nuestro caso, la mayoría mujeres que trabajaban, a su vez, con una población mayoritariamente femenina dentro del estudiantado universitario.

Finalmente, las investigaciones que emprendemos los universitarios acerca de nuestro propio "campo" o nuestra propia "tribu" nos exigen un esfuerzo metodológico sustantivo para aportar interpretaciones comprensivas de procesos y sucesos de nuestro pasado o del presente. Subrayamos la necesidad de mantener una actitud prudente que evite sesgar los sistemas de clasificación que utilizamos para leer la historia y la realidad presente, sobre todo si consideramos que buena parte de los analistas sociales de la universidad somos, a la vez que investigadores, actores de las instituciones que estudiamos Estas observaciones se vuelven relevantes en el contexto del proyecto de investigación que desarrollamos actualmente, referido a las características de la formación pedagógica en carreras de Ciencias de la Educación, a partir de los lineamientos de la política pública a nivel nacional y su procesamiento local en el tiempo presente. Sobre este proyecto, su enfoque teórico y metodológico y los resultados alcanzados hasta el momento nos detendremos en el siguiente apartado.

4. La formación pedagógica en universidades argentinas

En la investigación que estamos desarrollando actualmente nos preguntamos, en primer lugar, en qué medida las políticas públicas que el Estado define a nivel central para las universidades públicas inciden en la configuración de los proyectos curriculares de formación pedagógica en las carreras de Ciencias de la Educación. Ello en virtud de reconocer, por un lado, que las investigaciones sobre políticas curriculares en nuestro país han estudiado los efectos de las reformas educativas en distintos niveles del sistema, incluyendo la formación docente en el nivel superior no universitario y han abordado, en menor medida, la formación pedagógica en Ciencias de la Educación (Dussel, 2006; Feldfeber y Gluz, 2011; Seoane, 2016; Ziegler, 2008). Por otro lado, una motivación para sustentar nuestro trabajo se relaciona con el rol protagónico que asumieron un significativo grupo de especialistas en educación en nuestro país y en toda América Latina que se insertaron en el Estado y cumplieron funciones de conducción en el diseño y puesta en marcha de procesos de reforma educativa a partir de la década del '90 del siglo pasado. Ese fenómeno motivó que buena parte de esos académicos reflexionaran sobre su cambio de posición de analistas e investigadores a funcionarios del Estado, las tensiones y contradicciones que se generaron a partir de ese momento, las hibridaciones y mutuas relaciones generadas por la circulación de actores sociales habituados a lógicas y prácticas en diversas instituciones que son agencias del Estado con sus propias especificidades – las universidades, los organismos gubernamentales nacionales, provinciales, las agencias internacionales – entre otros aspectos (Aguerrondo, 2007; Braslavsky y Cosse, 2006; Brunner y Sunkel, 1993). En esta línea, el análisis de los perfiles profesionales de los especialistas en Educación volvió a ser objeto de estudio en el ámbito de la investigación educativa, en virtud de esta demanda de participación en el diseño y gestión de políticas educativas nacionales y provinciales, institucionales y curriculares (Isola, 2014; Palamidessi, Suasnábar, Galarza, 2007; Villa, Pedersoli, Martín, 2009). Finalmente, reconocemos los aportes de investigaciones acerca del diseño e implementación de políticas públicas para universidades nacionales en Argentina en las últimas décadas (Carli, 2012; Marquina, Chiroleu, Rinesi, 2012). Estos trabajos, entre otros, permiten caracterizar los rasgos que han asumido las políticas que el Estado

¹² Los avances de esas investigaciones fueron objeto de análisis en las siguientes publicaciones: Soprano y Garatte, 2007; Garatte, 2009; 2010; 2012a; 2012b; Garatte, 2014; Garatte y García Clúa, 2014; Garatte, 2015; Garatte y García Clúa, 2016.

Nacional ha definido para el sector, sus continuidades y rupturas.

Por otro lado, algunas de esas investigaciones desarrolladas desde una perspectiva microsociológica han puesto en evidencia la necesidad de focalizar como objeto de análisis el procesamiento institucional de esas políticas, desde una mirada que privilegia las mediaciones que introducen actores localmente situados. En este sentido, nos preguntamos por las miradas de los actores sociales que tematizan sus trayectorias académicas, las experiencias y sentidos que fueron construyendo en el proceso de socialización y sociabilidad en una determinada comunidad académica. En esas prácticas, el trabajo metodológico busca la reconstrucción de múltiples voces derivadas de la interpretación, muchas veces provisoria e incompleta de relatos cargados de omisiones y reiteraciones en los que queda atrapada la subjetividad de esos actores (Fernández, 2004).

El abordaje se sitúa en la cultura experiencial de los sujetos, en sus trayectorias, personales y académicas, en las tramas de vínculos que van abriendo nuevas posibilidades de inserción, en las prácticas expresivas que van construyendo en ese devenir, en los sentidos acerca de su propia formación y las perspectivas pedagógicas que fueron construyendo en ese derrotero (Remedi, 2013). La memoria episódica de los grupos y comunidades va distinguiendo los hechos importantes, hitos excepcionales de otros momentos rituales o habituales del grupo. Las biografías individuales van marcando las prácticas de sociabilidad y de socialización que dan lugar a nuevos roles y aperturas en las trayectorias de los sujetos. Así, a partir de los guiones individuales se va tramando la novela institucional, el reconocimiento de las figuras emblemáticas, de los referentes académicos e institucionales, de las rupturas y continuidades en las tradiciones y perspectivas, entre los rasgos salientes (Remedi, 2004). En esta línea, se considera el papel activo de los sujetos en sus procesos de socialización, lo que supone una capacidad de individuación, de autonomía y reflexibilidad en la construcción de sus subjetividades y sus experiencias. Monique Landesmann (2004) ha demostrado la potencialidad de esta mirada para el análisis de las comunidades de académicos en el entorno universitario mexicano, enfatizando las dimensiones imaginarias y simbólicas en la construcción y transmisión comunitaria de normas, valores, saberes y creencias al interior de las instituciones y grupos. En tal sentido, en la interpretación de los relatos cobra relevancia la figura de los maestros, padres fundadores de tradiciones y perspectivas, el reconocimiento de los herederos que dieron continuidad a esos enfoques, las prácticas de socialización y sociabilidad de las que participaron y las perspectivas acerca de la disciplina que fueron construyendo en ese proceso. Así, nuestro estudio retoma las experiencias de los llamados "peones del saber" (Didou Apetit, 2006:13), es decir, esos académicos anónimos que con su labor diaria aseguran la tarea de permanencia en las instituciones de educación superior en América Latina. A partir de sus historias y de la identificación de sus "maestros", esperamos llegar a las figuras que ejercieron liderazgo académico como representantes de escuelas de pensamiento, sujetos que alcanzaron un nombre propio y ocuparon posiciones de jerarquía en las cátedras universitarias. La revisión de antecedentes nos permite reconocer que la recuperación de historias locales de personajes públicos y no tanto, pero que dan vida a las universidades nacionales, es una tarea relevante de ser profundizada en la investigación educativa.

Asimismo, se asume el rol central de la institución universitaria en los procesos de formación de esos sujetos, sus trayectorias y la construcción de sus identidades profesionales. Siguiendo el análisis que propone Zaira Navarrete Cazales (2013) reconocemos que existen diferentes momentos (el preuniversitario, el universitario propiamente dicho y el posuniversitario) como trayectos o tránsitos generadores de experiencia que imprimen sentidos o direcciones a la formación del pedagogo en su condición de sujeto profesional. Además, esas experiencias hacen posible su configuración identitaria a partir del contexto educativo específico e institucional de formación y de los demás ámbitos extrainstitucionales que contribuyen a generar esas marcas o huellas identitarias. Esta perspectiva nos obliga a situar los relatos, saberes y haceres de los sujetos que estudiamos en los contextos múltiples en los que se generan esas representaciones sociales con los cuales mantienen una relación de mutua influencia a partir de una diversidad de posiciones que adopten.

Planteamos la necesidad de estudiar situaciones sociales específicas, pero de manera contextualizada, tal como lo propone Jacques Revel (2005:53). Este enfoque rechaza la certidumbre que se desprende

del uso de la categoría de contexto como si se tratara de un escenario unificado y homogéneo que determinaría de manera absoluta las acciones de los actores sociales. Por el contrario, sugiere la necesidad de inscribir las experiencias y representaciones múltiples, en ocasiones contradictorias o ambiguas, mediante las cuales los hombres construyen su mundo. Por ello, proponemos trabajos de "contextualización múltiple" que pongan en evidencia que no existe un hiato entre las historias locales y la historia global.

Uno de los problemas epistemológicos y éticos relevantes para este tipo de pesquisas es el que Bourdieu identifica a propósito de la "nominación" (2008:41, itálica en el original), es decir, la inclusión de nombres propios en la escritura de los resultados de investigación. Esta cuestión podría derivar en una tendencia a reducir la lectura de los casos a los individuos concretos, la adhesión a la anécdota, al detalle singular. En nuestro caso, la observación teórica bourdiana nos sugiere una decisión metodológica: la conveniencia de incluir nombres propios solamente en el caso de los actores identificados como "maestros", quienes, por otra parte, ya no son académicos activos o siguiera están vivos. También se incluyen los nombres de actores vinculados al gobierno universitario, que ocuparon roles directivos en la gestión departamental o de la facultad. En cambio, en el caso de quienes aún ocupan cargos docentes, se decidió omitir sus nombres, asumiendo que de esa manera se preserva a esos individuos con relación a la información vertida en las entrevistas acerca de los "círculos familiares" o los "secretos de la tribu" que cada grupo académico suele atesorar. En tal sentido, esperamos que nuestro trabajo pueda ser leído como un ejercicio de objetivación del propio mundo social, explicitando y formalizando criterios que funcionan de manera implícita en la experiencia cotidiana. De esta manera, el análisis de una determinada comunidad académica permitiría reformular hipótesis iniciales e inclusive descubrir en aquello que hacemos algo que no sabíamos de antemano (Garatte, 2012).

Además de lo ya señalado, proponemos un enfoque del objeto de análisis que se sustenta en una serie de supuestos que es preciso explicitar. En primer lugar, reconocemos que los sentidos y usos nativos que los actores plasman en determinadas políticas curriculares y que funcionan en sus experiencias cotidianas pueden ser interpretados a partir de reconstruir sus trayectorias académicas y profesionales y los ámbitos y formas de sociabilidad de las que participan, tanto dentro como fuera de la universidad. En segundo lugar, coincidimos con Germán Soprano (2011) cuando afirma que este abordaje fenomenológico de las perspectivas y experiencias de unos determinados actores universitarios es posible, en mayor medida, a través de un enfoque histórico y etnográfico, que permita reconstruir localmente y de manera holística y situada esos comportamientos y sentidos y sus múltiples determinaciones. Siguiendo esta línea de investigación, asumimos la relevancia de conocer los ámbitos y formas específicas de sociabilidad¹³ de un grupo acotado de académicos elegidos para este trabajo, sus identidades político-partidarias, los vínculos de amistad y camaradería en las redes de relaciones cotidianas de las que participaron, los compromisos académicos y morales que se fueron cimentando en esos entramados sociales, todos los cuales tienen una singular eficacia social, especialmente, en

¹³ Tal como ha señalado Germán Soprano (2011) la recuperación de la categoría "sociabilidad" para su estudio en el ámbito universitario supone una combinación heterodoxa de tradiciones de largo aliento en el campo de la Sociología y de la Historia. En mi caso, reconozco los aportes específicos de Georg Simmel (2002a; 2002b) para pensar la sociabilidad como una "forma de juego sociológica", un complejo interactivo asociativo entre los hombres — el deseo de obtener ventaja, el comercio, la formación de partidos, el deseo de ganarle a otro, el movimiento entre la oposición y la cooperación — vacío de todo contenido propositivo pero guiado por el estímulo de esas funciones. En tal sentido, propongo analizar las condiciones en las que se producen y actualizan determinadas representaciones y prácticas singulares que están estrechamente ligadas con las identidades y formas de relación social cotidiana que conectan a determinados académicos con diversos grupos y círculos sociales. También, señalo la significación de la categoría sociabilidad que desarrolla Maurice Agulhon (2009:39), estrechamente ligado a la tradición de los *Annales*. En este último caso, se subraya la necesidad de comprender de manera *específica* y *concreta* las formas de sociabilidad que se desarrollan en determinados grupos sociales que participan de ciertos entramados de relaciones sociales, cuya funcionalidad es diversa y omnipresente en las formas más elementales de la vida cotidiana (bastardilla en el original). De aquí que, sin ninguna pretensión de generalización, el estudio que emprendemos intenta mejorar la comprensión situacional de unas ciertas formas de sociabilidad de grupos acotados de académicos.

contextos de reformulación de los proyectos curriculares. Analizamos especialmente de qué manera esas relaciones se actualizaron en situaciones sociales específicas que los posicionaron en funciones de gobierno universitario, o bien les permitieron participar activamente de las políticas curriculares de formación pedagógica de su carrera.

El universo de análisis de nuestra investigación toma como referencia tres instituciones universitarias que difieren con relación a la antigüedad, dimensión y complejidad interna: la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). La primera fue fundada en 1905, razón por la cual se ubica entre las universidades tradicionales más antiguas de nuestro país, con una matrícula actualmente estimada en los 100.000 alumnos, rasgo que la posiciona en el grupo de universidades más grandes dentro del sistema universitario nacional¹⁴. Por su parte, la Universidad Nacional de Luján constituye una institución fundada en el año 1972 con un perfil diferenciado, una fuerte orientación regional y articulada al sector productivo¹⁵. Se ubica dentro del grupo de "universidades medianas", según la clasificación que se realiza en el Anuario de Estadísticas Universitarias, contando con una matrícula estimada en 18.000 estudiantes (UNLu, 2006)¹⁶. Por último, los documentos institucionales consultados dan cuenta de que la UNGS se asume como una "joven institución", creada en el año 1992 aunque las primeras cohortes de estudiantes comenzaron a funcionar en el año 1996 y cuenta hoy con alrededor de 7000 alumnos (UNGS, 2009)¹⁷. Más allá de estas diferencias organizacionales, las tres instituciones incluyen en su oferta de grado carreras de profesorado y/o licenciatura en Ciencias de la Educación o Educación que han atravesado procesos de reforma curricular en el período temporal de nuestro estudio. En efecto, el plan de estudios vigente en la UNLP fue reformulado en el año 2002, el de la UNLu fue modificado en el año 2006, 2013 y 2016 y el de la UNGS atravesó su primera reforma curricular en el año 2000.

Como vemos, aun considerando las notables diferencias organizacionales entre las carreras de profesorado o licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNLP, de la UNLu y de la UNGS, comparten procesos de reformulación de la formación pedagógica que se sucedieron de manera prácticamente simultánea. Un análisis comparado de los trayectos de formación pedagógica evidencia que en dos casos se ha registrado un incremento en la cantidad de actividades curriculares que componen ese tramo de la formación. En el caso de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP se pasó de un curso de Pedagogía Sistemática a dos cursos de formación pedagógica, a saber, Pedagogía I y II. Por su parte, en el caso de la UNGS, el nuevo plan de estudios incorpora en el Primer Ciclo Universitario (PCU) dos cursos de formación pedagógica: Pedagogía y Teorías Pedagógicas. Ninguno de esos cursos conformaba la propuesta de las diplomaturas con mención en ciencias sociales y en ciencias humanas que integraban el primer ciclo de la propuesta curricular anterior. En el plan de estudios de la UNLu no se registran modificaciones en el eje de formación pedagógica que queda conformado por dos cursos de Teorías Educativas (I y II) en segundo y tercer año respectivamente. Es decir, en primer lugar nos proponemos estudiar situaciones sociales específicas que desde el punto de vista organizacional se ubicarían en dos polos prácticamente antagónicos: por un lado, una institución grande y tradicional en la que es posible identificar trayectorias de grupos académicos singulares y liderazgos específicos en materia de formación pedagógica frente a otra universidad, significativamente más pequeña en cuanto al número de facultades, carreras, docentes y estudiantes, de creación reciente y, en consecuencia, con una configuración también más joven en cuanto a

¹⁴ Datos extraídos de la información institucional suministrada en la página de la UNLP: www.unlp.edu.ar

Esta descripción se desprende del análisis del proyecto fundacional que la propia institución plasmara en su informe de autoevaluación institucional realizado en 1996. Disponible en www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/ evex/lujan.pdf. Esta descripción es coincidente con el proyecto institucional vigente, disponible en: http://www.unlu.edu.ar/doc/proy-inst-est/proy-inst-est-unlu.pdf.

¹⁶ Universidad Nacional de Luján (2006) *Anuario Estadístico*, Área de Estadísticas Universitarias. www.unlu.edu. ar/proy-inst-est.html.

¹⁷ Universidad Nacional de General Sarmiento (2009) *Informe de evaluación institucional*, Los Polvorines, UNGS. La información actualizada de la población estudiantil ha sido obtenida del Anuario de Estadísticas Universitarias 2013, disponible en: http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario 2013.pdf.

las redes de relaciones sociales, grupos académicos, liderazgos y tradiciones consolidadas en esa universidad. En segundo lugar, incluimos en el análisis una institución que podría ubicarse en una situación intermedia a las dos anteriores, en cuanto a la antigüedad, tamaño y complejidad interna que, desde el punto de vista curricular, si bien atraviesa procesos de reforma en el período estudiado, no introduce cambios sustantivos en el eje de formación pedagógica de la carrera.

Ahora bien, frente a estas ostensibles diferencias, las tres instituciones encararon procesos de reformulación curricular a partir del año 2000, en momentos de despliegue de toda una serie de políticas y programas específicos por parte del Estado Nacional para las universidades nacionales de nuestro país. Específicamente, las tres universidades participan del Programa de Mejoramiento de la Calidad en carreras de Humanidades (PROHUM), que la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) lanzó en el año 2010, orientado a promover la mejora de la calidad de la enseñanza y estimular la convergencia y cooperación entre las unidades académicas implicadas. Entre los componentes financiados de ese programa, destacamos uno de los lineamientos referidos a la reformulación de estructuras de contenidos y prácticas pedagógicas, así como el apoyo a la formación práctica. La duración del PROHUM era de tres años, aunque su ejecución se extendió a cuatro.

La selección de la temporalidad de nuestro estudio responde al interés de conocer qué perspectivas y experiencias sobre las políticas universitarias definidas a nivel central tuvieron actores localizados en tres universidades particulares, qué usos cotidianos hicieron de los sentidos y orientaciones emanados de esas políticas y cómo esos significados fueron resignificados a la luz de las trayectorias y tradiciones formativas en cada caso. Por ese motivo, el recorte temporal se inicia en el año 2000, momento en que se verifica la primera reformulación de la formación pedagógica para reconstruir, a partir de ese momento, las reelaboraciones y procesamientos locales de las políticas curriculares que se desplegaron en cada uno de los casos seleccionados para este estudio. También se incluye el procesamiento de programas de calidad específicamente destinados a carreras de Humanidades por parte del Estado Nacional en el que quedan comprendidos los casos que son objeto de estudio.

El escenario de la pandemia durante 2020 y 2021 complejizó nuestra entrada al terreno, sobre todo lo relativo a la resistencia de algunos informantes a ser entrevistados. No obstante, fue posible realizar tareas de archivo y entrevistas a informantes clave, así como a docentes y otros actores que participaron del gobierno universitario durante la implementación del PROHUM.

Nuestros primeros resultados dan cuenta del procesamiento local en el ámbito de la UNLP de este lineamiento de política pública. En la FaHCE-UNLP, la implementación de este Programa trajo aparejados una serie de cambios en las agendas académicas de la institución. Desde la perspectiva de actores implicados en la gestión institucional en esos años, la Facultad adoptó un "cariz formativo", una mirada atenta sobre los procesos de formación que quizás no estaba instalada hasta ese momento. En el Departamento de Ciencias de la Educación se venían desarrollando jornadas de intercambio y reflexión interclaustro sobre el desarrollo curricular. La llegada del PROHUM permitió que se articularan demandas de ciertos equipos docentes con los recursos derivados de los componentes de ese programa. Se decidió incrementar los cargos docentes en primer año de Ciencias de la Educación para que los cursos pudieran tener "plantas propias". Este lineamiento se vinculaba al diagnóstico de desgranamiento en primer año que justificaba la introducción de acciones de mejora en primero y segundo año. Esto significó que algunas materias pudieran contar con un cargo de ayudante diplomado más en su equipo docente.

En el caso de las materias de formación pedagógica de todos los profesorados de la Facultad, en una de esas jornadas se produjo una reunión de los docentes de las asignaturas de formación pedagógica. En ese espacio se analizó la problemática de cómo construir un diálogo entre los departamentos de las carreras. En el diagnóstico aparecía una diferencia sustantiva entre el Departamento de Educación Física y los demás Departamentos de la Facultad. En ese caso se planteaba una articulación aceitada entre las asignaturas de formación pedagógica y las propias del campo disciplinar, en un vínculo que reconocía sus antecedentes en la tradición de diálogo y trabajo mancomunado iniciado por dos de los referentes de esas carreras, Ricardo Nassif y Alejandro Amavet, desde el momento fundacional de creación de la carrera de Educación Física. La situación en los demás profesorados seguía siendo muy

distinta: las materias de formación pedagógica eran muy pocas y tenían total desconexión con los saberes disciplinares de las respectivas carreras. Esa problemática era leída por los docentes implicados como un problema de reconocimiento institucional. Uno de los indicadores de esa cuestión era la ausencia de una política de plantas docentes que les permitiera atender adecuadamente la demanda creciente de formación pedagógica. El panorama era desolador: los cursos tenían comisiones de trabajos prácticos de más de 200 alumnos y la insuficiente dotación de recursos humanos impedía el desarrollo de clases teóricas respetando diferentes bandas horarias.

En ese contexto y a partir de la ejecución de uno de los componentes del PROHUM se desplegó una política de incremento de cargos y dedicaciones que redundaron favorablemente en Psicología y Cultura del Proceso Educativo (aumento de dedicaciones) y en Fundamentos de la Educación (incremento de cargos y dedicaciones) ambos cursos de formación pedagógica del Departamento de Ciencias de la Educación¹⁸. La materia que resultó más beneficiada por el PROHUM fue esta última. Se mejoró sensiblemente la dotación de recursos humanos y eso permitió su desdoblamiento en dos equipos, uno destinado a los estudiantes del profesorado de Psicología y otro orientado a los profesorados de la FaHCE. El desarrollo de ese plan de acción respondió a un posicionamiento que adoptó la gestión departamental con relación a la gravitación de las Ciencias de la Educación en la política institucional. Se trataba de recuperar el protagonismo que ese departamento había tenido en otras décadas. Para ello, la experiencia de los estudiantes de otros profesorados en las materias pedagógicas de Ciencias de la Educación funcionaría como una "semilla" del reconocimiento institucional que ese campo debería tener en la Facultad, por el aporte específico que los pedagogos pueden hacer a la política curricular e institucional¹⁹. Se observa esta idea de que la formación pedagógica podría funcionar como una llave para abrir la participación de los actores de las Ciencias de la Educación en la agenda política institucional. Una de las razones que fundamentarían ese protagonismo es la idea de que Ciencias de la Educación constituye uno de los Departamentos más numerosos de la Facultad. Contra el prejuicio de pensarlo como un ámbito acotado a una carrera con escasa matrícula, se lo plantea como el espacio institucional más masivo pues incide y participa de todas las carreras de formación docente de la Facultad. En el testimonio anterior, este lineamiento de política académica de fortalecer la formación pedagógica de todos los profesorados de la institución puede leerse como un "sello" de la gestión departamental entre los años 2010 y 2014, período en el que se desarrollaron los diferentes componentes del PROHUM.

Esta visión positiva de la llegada del PROHUM al Departamento de Ciencias de la Educación, contrasta con la perspectiva de los actores docentes que participan de cursos de formación pedagógica en Ciencias de la Educación. Entrevistamos a todos los docentes que están a cargo de cursos de Pedagogía y en ningún caso se reconoció alguna incidencia vinculada a la implementación del PROHUM en la Facultad. Es de destacar que en una de esas asignaturas se incorporó en 2013 un cargo de auxiliar docente con dedicación simple, tal como se desprende de la entrevista realizada a quien se desempeñaba como directora del Departamento de Educación en ese momento.

Los resultados preliminares nos hablan de las dinámicas mismas de las instituciones, muchas veces marcadas por las trayectorias y experiencias de los actores que les dan vida cotidianamente, mucho más que por las políticas educativas que a nivel central operan en cada caso. Como ya se ha dicho, no desconocemos las determinaciones que proceden de la implementación de políticas educativas de mayor alcance, sino que ponemos el foco en el peculiar procesamiento de las experiencias que se dan al interior de los grupos académicos que se toman como objeto de estudio.

Relevamos los sentidos que esos actores construyeron acerca de sus propias trayectorias académicas y

¹⁸ El área de formación pedagógica de todos los profesorados de la FaHCE es variable pues responde a las características de su plan de estudios. Las materias comunes son tres: Fundamentos de la Educación, Historia y Política del Sistema Educativo y Psicología y Cultura en el proceso educativo. La formación didáctica y curricular tiene variaciones pues algunos planes eligen Diseño y Planeamiento del Currículum o Didáctica General, o bien toman otras opciones de Didáctica y Prácticas de la Enseñanza de cada Departamento. Sobre las características de la formación pedagógica en la FaHCE entre 1983 y 2014, ver Garatte, 2022.

¹⁹ Entrevista a Alicia Villa, realizada en la ciudad de La Plata el día 4 de marzo de 2021.

profesionales, sus experiencias de formación en Pedagogía, los itinerarios profesionales que se fueron abriendo a partir de participar en cátedras de Pedagogía, los conflictos, continuidades y rupturas que fueron marcando el devenir de los equipos docentes implicados, entre los aspectos salientes. También destinamos un espacio especial para la identificación de los maestros y referentes del campo que incidieron en su formación y trayectorias, así como su vínculo con esos actores en las situaciones sociales específicas que se fueron dando en cada caso.

Identificamos algunas experiencias de formación que toman como hito central el haber cursado la asignatura Pedagogía con Julia Silber y la impronta que esa situación produjo en su construcción subjetiva, al tiempo que en otros testimonios se omite esa experiencia y se remite, en todo caso, a vacancias en la formación de grado que conectan sus búsquedas profesionales con espacios de formación en Pedagogía. En estos casos, también aparece la vinculación con el equipo docente de Pedagogía, pero mediado a través de experiencias de extensión universitaria, dentro de un universo más amplio de militancias en experiencias de educación popular.

Retomando a Eduardo Remedi, (2013) nuestro abordaje se sitúa en la cultura experiencial de los sujetos, en sus trayectorias, personales y académicas, en las tramas de vínculos que se abrieron a nuevas posibilidades de inserción y en las prácticas expresivas que se fueron construyendo en ese devenir y en los sentidos acerca de su propia formación y las perspectivas pedagógicas que construyeron en ese derrotero (Remedi, 2013). En la memoria episódica de este grupo se destacan prácticas de sociabilidad que se despliegan a partir de participar de cátedras de Pedagogía como espacios de formación. Al mismo tiempo, las biografías individuales nos van marcando las prácticas de sociabilidad y de socialización que dieron lugar a nuevos roles y aperturas en las trayectorias de los sujetos. En tal sentido, la participación en cátedras de Pedagogía abrió nuevos espacios profesionales, conectó con lecturas que dieron lugar a otros espacios de formación más allá de la cátedra, permitieron participar de una trama de relaciones sociales más amplias que los conectaba con otros referentes e instituciones del campo académico, inclusive a nivel internacional.

Entre las reiteraciones, se destaca el reconocimiento de la figura de Julia Silber como maestra y representante de una tradición de largo arraigo en la pedagogía platense, que se conecta con otros referentes de la historia reciente como fueron Ricardo Nassif y Guillermo Savloff. Se resalta la perspectiva de articulación disciplinar que esa referente propiciaba, aspecto que facilitaba también la vinculación con otros maestros, como es el caso de María Raquel Coscarelli, del área de la Didáctica del nivel superior, María del Carmen Consentino, del área de Filosofía de la Educación, o Hugo Zemelman y Estela Quintar, en el caso del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL/México).

La figura de Silber aparece como articuladora también de los espacios de formación que habilitaba desde las propias cátedras de Pedagogía, permitiendo que los demás docentes se fueran formando al mismo tiempo que enseñaban la asignatura. Quizás el peso y la impronta de esta figura en las trayectorias académicas y profesionales del grupo de actores que venimos estudiando expliquen las situaciones críticas que comenzaron a vivir con la desaparición física de esta maestra. Ese hito es reconstruido como un momento conflictivo y de tensión para los actores institucionales respecto de las autoridades de la Facultad. El relevo de Silber, en una de las cátedras estuvo a cargo de Estanislao Antelo, referente del campo pedagógico de una generación más joven que la anterior.

La descripción de la trayectoria de ese grupo docente da cuenta de las singulares maneras en que cada actor procesó ese conflicto y reconstruyó su posición al interior del equipo docente. La experiencia traumática fue procesada y la figura de Antelo comenzó a ser reconocida como otro de los referentes en la definición del programa de la asignatura y en el enfoque que se les dio a los procesos de formación, a partir de su llegada.

En la otra cátedra que ocupaba Silber, la vacancia también abrió un escenario de conflicto que desde la lectura institucional se pudo resolver con el relevo de alguien que pertenecía al grupo de pedagogas formadas por esa maestra. La situación conflictiva que se registró en las experiencias de formación de los docentes que trabajaban con Silber fue leída por las autoridades de la Facultad, más como un conflicto entre generaciones que entre personas y con diferencias en las maneras en que se piensan las

Ciencias de la Educación y los procesos de formación dentro de ellas.

La descripción de las diversas situaciones que relatan los actores con relación a este conflicto da cuenta de los singulares procesamientos del trauma en la novela institucional. Si bien en algunos casos se habla de un "exilio" de una perspectiva y de un conjunto de ideas, en otros casos, se habla de la persistencia de la tradición crítica que había recreado Julia Silber, resignificando la tradición del humanismo crítico de Ricardo Nassif. Esa persistencia, no se mantiene sin tensiones ni cambios. Por el contrario, los relatos dan cuenta de las transformaciones que operan en el presente sobre esa tradición pedagógica crítica, en la que inscriben sus trayectorias y a la que reconocen como marca sustantiva en su identidad como pedagogos.

En una segunda etapa de la investigación, se confrontarán las perspectivas y experiencias de docentes que enseñan Pedagogía en las otras universidades que componen nuestra muestra. Al respecto, esa comparación sistemática permitirá arrojar luz sobre procesos más amplios que se dan en todas las instituciones de educación superior universitaria, al tiempo que observar las peculiaridades de los casos en cuestión.

Antes de finalizar y atendiendo a las intenciones de este artículo, es pertinente mencionar que, a partir de esta investigación en curso, se fueron abriendo otras indagaciones en las que pusimos a prueba los enfoques y métodos trabajados hasta el momento. Además, se abrieron investigaciones con otras metodologías complementarias de las que veníamos utilizando. Tal es el caso de la investigación doctoral emprendida por María Gabriela Hernando acerca de la vida y obra del pedagogo argentino Guillermo Savloff (1927-1976), que tiene por objeto reconstruir su itinerario intelectual entre los años 1959 y 1976, a partir de su actuación en la UNLP. El corpus empírico de la investigación vincula diferentes fuentes: escritas y orales, debido a que interesa trabajar con las huellas textuales y existenciales que dejó la figura biografiada (Dosse, 2011, citado en Hernando y Garatte, 2019)²⁰. Como vimos la figura de Savloff aparece recuperada entre las tradiciones pedagógicas críticas más valoradas en la historia de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP, resignificada al calor de los escenarios actuales.

Otra línea de investigación en curso que se abrió a partir de nuestro proyecto es la desarrollada por la doctoranda Agostina Romero Lapuente. En este caso, el objeto de estudio son las perspectivas interculturales en el currículum de la formación docente en la provincia de Río Negro tanto en el plano de la descripción como del desarrollo curricular²¹. La investigación busca, por un lado, interpretar los aspectos interculturales en los documentos curriculares vigentes en la formación docente en Educación Física en la universidad y en los institutos de formación docente de la provincia. Por otro lado, se pretende reconstruir las perspectivas acerca de la interculturalidad de los docentes y miembros de la gestión que intervienen en el desarrollo curricular. Aquí, nuevamente se analiza el procesamiento local de los cambios en la normativa nacional y su incidencia en la definición de proyectos curriculares de formación docente en Educación Física (Lapuente Romero, 2022).

Cabe mencionar la investigación doctoral que está llevando a cabo Julieta Alcoba, referida a las experiencias académicas de los estudiantes en el tramo inicial de las carreras de Ciencias Agrarias y Ciencias de la Educación de la UNLP, en vinculación con los regímenes y proyectos académicos en las que éstas se inscriben²². Esta investigación pone en el centro las perspectivas de los estudiantes y las prácticas académicas de las que participan, las dificultades o encrucijadas que deben afrontar y los factores facilitadores u obstaculizadores que encuentran en los regímenes y proyectos académicos de sus carreras. Estas dimensiones se estudiarán en una temporalidad que incluye las transformaciones

²⁰ La investigación se desarrolla en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP, bajo nuestra dirección y la co-dirección de la Mg. Malena Alfonso.

²¹ La investigación se desarrolla en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP y cuenta con el financiamiento de una beca de formación doctoral de la misma institución, bajo nuestra dirección y la codirección del Dr. Eduardo Galak.

²² La investigación se desarrolla en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP, bajo nuestra dirección y la co-dirección de la Mg. Silvia Martínez, con el financiamiento de una beca doctoral de CONICET.

operadas en las instituciones universitarias a partir de las condiciones singulares que impuso la pandemia por el COVID 19.

Finalmente, hemos puesto a prueba enfoques, categorías y métodos en otras investigaciones ya finalizadas²³. Me refiero a las tesis de maestría de Rocío Levato, Celeste Felipe y Jésica Montenegro. La primera se refiere a proyectos de formación en artes que construyeron actores institucionales (docentes, graduados y estudiantes) en la UNLP en tiempos de radicalización política, entre 1973 y 1976²⁴. La segunda tesis mencionada analiza políticas académicas y prácticas relacionadas al reconocimiento social y prestigio por parte de universitarios de Educación Física en la UNLP en un período de revisión curricular, formación académica y producción científica, entre 1994 y 2004²⁵. La tercera de las tesis indicadas abordó políticas de acceso en distintas Unidades Académicas de la UNLP, con relación al procesamiento local de esas políticas y el análisis de las relaciones de poder entre los actores intervinientes, entre 1994 y 2015²⁶.

Como vemos, la perspectiva microsocial en investigaciones de corte metodológico cualitativo ha resultado fructífera para desarrollar diversas pesquisas en las que hemos tenido la oportunidad de participar. El siguiente apartado retoma los rasgos salientes de nuestro análisis y plantea interrogantes acerca del estudio de la universidad.

5- Reflexiones finales

En este artículo abordamos enfoques teóricos y metodológicos que desplegamos en nuestras investigaciones acerca de la universidad. Se trata de estudiarla poniendo en el centro la perspectiva de los actores que componen las comunidades académicas y las dinámicas complejas que intervienen en la producción de proyectos de formación académica. En tal sentido, nuestro abordaje considera, por un lado, las determinaciones que proceden de la esfera de las políticas nacionales y su singular recepción en los espacios universitarios que recortamos como objeto de estudio. Por otro lado, analizamos el procesamiento local de esas políticas, a partir de las tradiciones, trayectorias, perspectivas y experiencias que las propias comunidades académicas construyen en los ámbitos y prácticas de sociabilidad de las que participan.

Describimos las aproximaciones iniciales al estudio de la universidad, en un escenario atravesado por profundas reformas al sistema educativo en general, y a la educación superior en particular en la década del '90 del siglo pasado. En ese contexto, estudiamos distintos procesos de cambio curricular, los significados y sentidos acerca de la formación plasmados en lineamientos ministeriales, documentos institucionales y en la perspectiva de los actores docentes implicados en la definición de esos cambios. Más allá de las prescripciones que se derivaban de los lineamientos nacionales de las políticas curriculares que el Ministerio de Educación definía que operaban como condiciones de posibilidad y restricción para las reformas en curso, nuestros resultados fueron consistentes con la literatura de referencia en cuanto a dimensionar la incidencia de las regulaciones institucionales y de las tramas disciplinares, corporativas y personalizadas en las que se terminaban fraguando las decisiones de los cambios en los planes de estudios.

En una segunda etapa de nuestra trayectoria profesional, fuimos incorporando otras perspectivas teóricas y metodológicas en una construcción heterodoxa de miradas desde la Historia, la Antropología Social, las perspectivas organizacionales, la Sociología de la Cultura y la Pedagogía. Las investigaciones antecedentes en esos campos nos obligaron a complejizar nuestras miradas sobre

- 23 Se trata de tesis de posgrado, correspondientes a la Maestría en Educación de la FaHCE-UNLP.
- 24 Esta tesis, actualmente, se encuentra en proceso de evaluación.
- 25 La tesis fue aprobada y está disponible en Memoria Académica, el repositorio institucional de la FaHCE. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1619/te.1619.pdf
- 26 También fue aprobada y puede consultarse en el mismo repositorio institucional. En los tres casos, las tesistas contaron con el financiamiento otorgado por la UNLP, a través de becas de formación de posgrado. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1325/te.1325.pdf

los cambios en la universidad, las formas singulares de recepción, resignificación y resistencia de las políticas educativas que se podían relevar en estudios a escala microsocial que ponían en el centro la perspectiva de los actores universitarios.

Destacamos las ventajas que ofrece la escala microsocial para desarrollar investigaciones que puedan abarcar dimensiones sociales reducidas, centradas en las tradiciones y trayectorias de determinadas agencias estatales (como son las universidades) y, en consecuencia, de un número también limitado de actores sociales. El análisis en profundidad de las formas de organización de esos individuos y sus prácticas cotidianas en la universidad nos permitió descubrir las determinaciones locales o microsociales que inciden en la vida de las instituciones. Entendemos que esas situaciones sociales específicas deben comprenderse de manera contextualizada (Revel, 2005). En ese sentido, asumimos que, en todo caso, lo que la experiencia de un individuo o grupo permite percibir es una "modulación particular" de la historia global.

En nuestra investigación doctoral nos propusimos comprender las perspectivas y experiencias de grupos académicos universitarios de Ciencias de la Educación en la UNLP que tuvieron activa participación en procesos de cambio curricular, orientados a mejorar la formación de grado de esa carrera y los demás profesorados de la FaHCE entre 1966 y 1986. Los resultados de nuestra investigación, en consonancia con el marco teórico referencial, puso en evidencia la complejidad que suponen los procesos de cambio curricular, fenómeno que reconoce múltiples determinaciones relacionadas con factores y sujetos que participan de una lógica y prácticas sociales específicas en el espacio universitario, de luchas, negociaciones e imposiciones con la intención de incidir en el proyecto académico de una institución y su expresión formal en un plan de estudios en particular. Pudimos observar que en esos procesos de determinación social se configuraron ciertas articulaciones que definieron los límites y posibilidades en las decisiones que los grupos académicos implicados tomaron durante la elaboración de proyectos o los procesos de aprobación de planes de estudios. Comprendimos a esos grupos como actores sociales inscriptos y partícipes en la dinámica política nacional y en el procesamiento de políticas estatales, actualizando de manera singular niveles de autonomía en la adopción, resignificación o resistencia a esas políticas. Advertimos que su actuación se desarrolló, a su vez, en una institución en particular y en una temporalidad específica, en cuyo devenir intervinieron lógicas disciplinares, corporativas y relaciones sociales de diversa naturaleza que también fueron signando y determinando las posiciones de los actores en las arenas de definición

Alcanzados esos resultados sustantivos, observamos la importancia de ampliar nuestra mirada para comparar situaciones sociales específicas en distintas universidades en el tiempo presente. Las investigaciones antecedentes pusieron en evidencia la relevancia de enfocar en el estudio de las políticas curriculares en Ciencias de la Educación en los últimos veinte años. De esta manera, en la actualidad, nos concentramos en el estudio de esas políticas, las tradiciones y trayectorias de grupos académicos de tres universidades nacionales: la UNLP, la UNLu y la UNGS.

Los resultados provisorios referidos al caso de la UNLP nos muestran la incidencia que han tenido algunas políticas de mejora de la formación docente del período, como es el caso del PROHUM y los efectos específicos en la formación pedagógica en la FaHCE. No obstante, contrastamos estos sentidos y experiencias con las representaciones que tienen los actores docentes de esas políticas, a las que reconocen bajo o nulo efecto en la configuración social de los grupos académicos en los que participan. En tal sentido, se vuelve relevante reconstruir históricamente la constitución de esos equipos docentes, las trayectorias e itinerarios individuales y colectivos que dan sustento a las propuestas de formación pedagógica que en la actualidad tienen las carreras de Ciencias de la Educación.

Aún resta avanzar en la comparación sistemática con los otros dos casos que componen nuestra muestra a fin de identificar las singularidades y líneas de continuidad en las perspectivas y experiencias de esos otros grupos académicos.

No obstante, resaltamos la potencialidad de estos enfoques para dar cuenta de las dinámicas mismas de las instituciones, muchas veces marcadas por las trayectorias y experiencias de los actores que les dan vida cotidianamente, mucho más que por las políticas educativas que a nivel central operan

en cada caso. Este enfoque no desconoce las determinaciones que proceden de la implementación de políticas educativas de mayor alcance, sino que pone el foco en el peculiar procesamiento de las experiencias de formación que se dan al interior de los grupos académicos que se tomen como objeto de estudio.

La puesta a prueba de estos enfoques y métodos en otras tribus y territorios nos permitirá aportar, desde interpretaciones comprehensivas de los sucesos de nuestro pasado o del presente, en diálogo con producciones de otros analistas sociales de diversos campos disciplinares.

Finalmente, volvemos sobre una observación ya realizada relativa a mantener una actitud prudente y lo menos sesgada posible en la utilización de categorías para leer la historia o la realidad presente, más aún, si consideramos nuestra doble condición de analistas sociales de la universidad, a la vez que investigadores, actores de las instituciones que estudiamos. Confiamos en los aportes que se derivan de este esfuerzo de distanciamiento sin eludirnos a nosotros mismos, implicados y comprometidos con nuestro pasado y nuestro presente.

6- Referencias bibliográficas

- Agulhon, Maurice (2009), *El círculo burgués. La sociabilidad en Francia, 1810-1848*", Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Aguerrondo, Inés (2007), Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación (educativa), Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.
- Araujo, Sonia (2003), *Universidad, investigación e incentivos: la cara oscura*, La Plata, Al Margen. Atairo, Daniela (2011), "Estado, políticas y universidad: una mirada sobre los actores universitarios sus estrategias, e intereses. El proceso de implementación del Programa FOMEC en la UNLP", en *Propuesta Educativa*, nº 36, año 20, Nov. 2011, vol 2, pp. 87 94.
- Becher, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán (2010), *Un estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*, Buenos Aires, Prometeo Libros. Bourdieu, Pierre (2008), *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (1995), Respuestas por una antropología reflexiva, México, Editorial Grijalbo.
- Braslavsky, Cecilia y Cosse, Gustavo (2006), "Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones", en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2006, vol. 4, nº 2e, disponible en http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art1_htm.htm Consulta realizada el 6 de diciembre de 2012.
- Brunner, José Joquín.; Sunkel, Guillermo (1993), Conocimiento, sociedad y política, Santiago de Chile, FLACSO.
- De Alba, Alicia (1998), Currícululm: crisis, mito y perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila. Carli, Sandra (2012), El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Chiroleu, Adriana; Suasnábar, Claudio; Rovelli, Laura (2012), *Política universitaria en la Argentina:* Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Clark, Burton (1983), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Universidad Autonomía Metropolitana.
- Coria, Adela (2001), "Tejer un destino. Sujetos, institución y procesos político académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina 1955-1966", Tesis de doctorado, Ciudad de México, DIE/CINVESTAV.

- Didou Apetit, Sylvie (2006), "Prólogo", En M. Landesmann (coord) *Instituciones educativas*. *Instituyendo disciplinas e identidades*, México D.F., Casa Juan Pablos, pp. 11-18.
- Dosse, François (2011), El arte de la biografía, México, Universidad Iberoamericana.
- Ducoing Watty, Patricia y Rodriguez Ousset, Azucena (1988), Formación de profesionales de la Educación, México D. F., UNAM-UNESCO-ANUIES.
- Dussel, Inés (2006), "Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina", ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006.
- Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (2011), "Las políticas educativas en Argentina: herencias, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo', en Educação y Sociedade, nº 115, vol 32, (abrjun 2011) pp. 339-356.
- Fernández, Lidia (2004), "Prólogo", En: Remedi Allione, E. (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdéz, pp. 9 16.
- Frederic, Sabrina y Soprano, Germán (2005), *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes/Prometeo Libros.
- Frederic, Sabrina y Soprano, Germán (2009), *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Frederic, Sabrina; Graciano, Osvaldo y Soprano, Germán (Coords.) (2010), El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas, Rosario, Prohistoria Ediciones.
- Furlan, Alfredo y Pasillas, Miguel Angel (1993), "Investigación y campo pedagógico", en *Revista Argentina de Educación*, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Año 11, N° 20. pp. 7-26.
- Garatte, Luciana (2009), "La normalización universitaria en la Universidad Nacional de La Plata en el contexto de la transición democrática", en Mazzola, C.; Marquina, M.; Soprano, G. *Proyectos, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. UNGS-UNSL, Buenos Aires, Prometeo Libros, pp. 153-187.
- Garatte, Luciana (2010), "Modernización académica en tiempos de radicalización política: especialistas, técnicos o tecnócratas de la educación", en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP., vol. 4, nº4, pp. 171-186.
- Garatte, Luciana (2012a), "Julia Silber. Trayectoria académica en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata", en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 4, nº 5, época 2010, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, pp. 73-79.
- Garatte, Luciana (2012b), *Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966-1986)*. Tesis de Doctorado. Universidad de San Andrés. Recuperado el 6 de octubre de 2022 de:
- https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUDESA_ecde316b492f9d666eae1d7a11592ca9.
- Garatte, Luciana (2014), "La pedagogía en tiempos de normalización democrática. La perspectiva de Julia Silber", en: *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol 8, nº 8, en Memoria Académica. Recuperado el 6 de octubre de 2022 de: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6596/pr.6596.pdf
- Garatte, Luciana (2015), "Dirigentes radicales y grupos académicos en el gobierno universitario durante la 'normalización universitaria' en la Universidad Nacional de La Plata (1983-1986)", en *Revista Sociohistórica Cuadernos del CISH*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Nº 36, segundo semestre de 2015, Recuperado el 11 de octubre de 2022 de:
 - http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/files/journals/10/articles/6240/public/6240-12800-2-PB.pdf

- Garatte, Luciana y García Clúa, María Noelia (2014), "Trayectorias académicas y tendencias en la formación pedagógica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación entre 1975 y 1984", en Paso, M; Elias ,M. E. y Barcia, M (coord), Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores: historia, teoría y políticas en la Universidad Nacional de La Plata y en la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Al Margen, pp. 51-71.
- Garatte, Luciana y García Clúa, María Noelia (2016), "La 'educación personalizada' en la UNLP durante la última Dictadura Militar", en: Revista Ciencia Docencia y Tecnología, vol. 27, n°52, pp. 182-206. Recuperado el 6 de octubre de 2022 de: http://pcient.uner.edu.ar/index.php/cdyt/article/view/119/204.
 - Goodson, Ivor (2000), El cambio en el currículo, Barcelona, Octaedro.
- Garatte, Luciana (2022), "La formación pedagógica en la Facultad de Humanidades de La Plata en la historia reciente (1983-2014)", en Espacios en Blanco. (En prensa)
- Hernando, Gabriela; Garatte, Luciana (2019), "Intelectualidad y militancia en la praxis del pedagogo argentino Guillermo Savloff. (1956-1965)", Ponencia presentada en las Xº Jornadas de Historia de las Izquierdas. Dos décadas de historia de las izquierdas latinoamericanas. Aniversario y balance. Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas. 20 al 22 de noviembre de 2019.
- Isola, Nicolás (2014), Desarrollo y profesionalización del campo académico de la educación en Argentina (1955-2013). Debates y tensiones en torno a un programa científico moderno. Tesis de doctorado no publicada. FLACSO/Argentina.
- Kaufmann, Carolina (dir.) (2001), Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983), Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Krotsch, Pedro (2001), Educación superior y reformas comparadas, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, Pedro (2003), Las miradas de la universidad. III Encuentro Nacional La universidad como objeto de investigación, La Plata, Ediciones Al Margen. Krotsch, Pedro; Camou, Antonio; Prati, Marcelo (2007), Evaluando la evaluación. Políticas

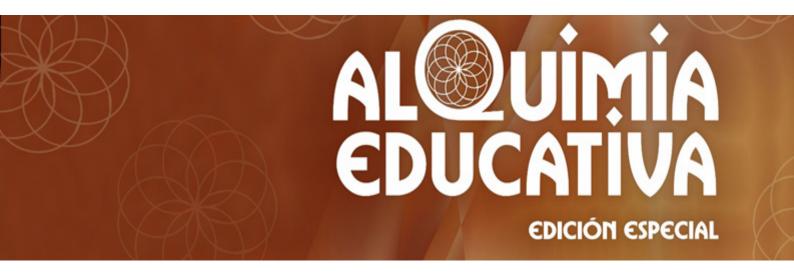
universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina, Buenos Aires, Libros. Prometeo

- Landesmann, Monique (2004), "La comunidad académica como espacio de socialización de científicos en la UNAM. El caso de los bioquímicos "herederos" de la Facultad de Medicina de la UNAM (1957-1974)", en: Remedi Allione, E. (coord.) Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades, México, Plaza y Valdéz, pp. 59-91.
- Lapuente Romero, Agostina (2022), "Perspectivas interculturales en la formación docente en Educación Física, en Río Negro (Argentina)", Ponencia presentada en el IV Coloquio de Investigación Educativa de la Sociedad Argentina de Investigación Educativa, La investigación educativa en el nuevo escenario regional – global, tendencias recientes, alcances y límitesteórico – metodológicos. Facultad de Ciencias Económicas – UBA. 17 al 19 de agosto de 2022.
- Marquina, Mónica; Chiroleu, Adriana, Rinesi, Eduardo (Coord.) (2012), La política universitaria de los gobiernos Kirchner. Continuidades, rupturas, complejidades, Los Polvorines, Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mollis, Marcela (1996), "El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada", en Revista Pensamiento Universitario Nº 4/5, agosto de 1996. Universidad de Buenos Aires, pp. 102-115.
- Navarrete Cazales, Zaira (2013), "La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades, en: Revista Universidades, UDUAL, México, N.º 57, julio – septiembre 2013, pp. 5-16.
- Palamidessi, Mariano; Suasnábar, Claudio; Galarza, Daniel (comp.) (2007), Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003, Buenos Aires, Manantial.

- Paso, Mónica; Garatte, Luciana; Silber, Julia (2002), "Las imágenes acerca del cambio curricular de las comunidades académicas de la carrera de Ingeniería Agronómica de la UNLP" en Krotsch, P. (Comp.) Las miradas de la Universidad, III Encuentro Nacional "La universidad como objeto de investigación". La Plata: Ediciones Al Margen, pp. 155-156.
- Peterson, Marvin (2007), "The study of colleges and universities as organizations", en Patricia Gumport (comp), *Sociology of Higher Education. Contributions and their contextos*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 147-184.
- Remedi, Eduardo (2004), "La institución: un entrecruzamiento de textos". En: Remedi Allione, E. (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades.* México, Plaza y Valdéz, pp. 25-55. Remedi, Eduardo (2013), "Teoría e Investigación Educativa". En. M., Paso; M. E. Elías; G. Hernando (comps), *Debates en Pedagogía. Teoría, formación e intervención. Tomo I.* La Plata, EDULP, pp. 39-69.
- Revel, Jaçques (2005), *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*, Buenos Aires, Manantial.
- Seoane, Viviana (Coord. Ed.) (2016), Seminario Nacional de la Red Estrado: formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada), Actas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias). Disponible en el portal Libros de la FaHCE: http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67
- Silber, Julia (2004), "Prácticas formativas (o acerca de la recuperación de un espacio de producción oculto)", en: *Nodos de Comunicación y Educación*, nº 3, disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/nodos/
- Simmel, George (2002a), *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos.* Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Simmel, George (2002b), Cuestiones fundamentales de sociología, Barcelona, Gedisa Editorial.
- Southwell, Myriam (2003), "Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata, en C. Kaufmann (dir), *Dictadura y educación. Tomo 2. Depuraciones y vigilancias en las Universidades Nacionales Argentinas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 117 163.
- Soprano, Germán (2011), "Clientelismo y facciones. Del estudio de la política en el peronismo al conocimiento de las formas de sociabilidad universitaria. Potencialidades y limitaciones de conceptos clásicos". En Germán, J. Pérez, Oscar Aelo, Gustavo Salerno, *Todo aquel fulgor:* la política argentina después del neoliberalismo (pp. 309-326). Buenos Aires: Nueva Trilce.
- Soprano, Germán; Garatte, Luciana (2011), "Política y grupos académicos universitarios. Análisis comparado de trayectorias en el campo de las Ciencias Naturales y Ciencias Humanas (1966-1986), en: E. Bohoslavsky, M. Franco, F. Levin, D. Lvovich (eds.), *Problemas de historia reciente en el Cono Sur. Vol 2*, Universidad Nacional de San Martín / Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Prometeo Libros. pp. 277-301
- Suasnábar, Claudio (2009), *Intelectuales, exilios y educación: producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar*, Tesis de doctorado no publicada, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- Villa, Alicia; Pedersoli, Constanza; Martín, Mercedes (2009), "Profesionalización y campo ocupacional de los graduados en Ciencias de la Educación", en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2009, año 3, nº 3, pp. 113 128.
- Vogliotti, Ana; de la Barrera, Sonia; Lanz, María Zulema (1998), La pedagogía como disciplina. Aportes para la discusión de su campo epistemológico. IV Encuentro de cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ziegler, Sandra (2008), "Los docentes y la política curricular argentina en los años '90", en *Cadernos de Pesquisa*, vol 38, nº 134, pp. 393 411.

ACERCA DE LA AUTORA

Luciana Garatte: Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Dra. En Educación (Universidad de San Andrés- UDESA). Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO/ Argentina). Se especializó en el estudio de los proyectos curriculares y las trayectorias académicas de grupos universitarios de Ciencias de la Educación durante la historia reciente. Analizó el procesamiento local de las políticas educativas definidas por el Estado Nacional en tiempos de modernización académica, radicalización política, dictadura y normalización democrática. En la actualidad, sus líneas de investigación se orientan al análisis comparado de propuestas curriculares de Ciencias de la Educación en distintas universidades nacionales (UNLP/UNGS/UNLu) y la incidencia de políticas de mejora implementadas en los últimos quince años.



Los procesos de privatización de la universidad argentina en clave regional: más allá de la excepción¹

Dra. Daniela Atairo
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ Universidad Nacional de La Plata, Instituto de
Estudios y Capacitación/Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU)
atairodaniela@gmail.com



Mgter. Lucía Trotta Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ Universidad Nacional de La Plata, Instituto de Estudios y Capacitación/Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) luciatrotta.2@gmail.com



Resumen

El campo de la educación superior (ES) en Argentina se presenta como una rara avis en medio de un panorama regional, en el cual América Latina y el Caribe se constituye, junto a Asia Meridional, como una de las regiones más privatizadas del planeta: hay más estudiantes en el sector privado que en el público; aproximadamente dos de cada tres universidades son privadas; y desde hace más de una década, la cantidad de graduades en instituciones particulares supera ampliamente a la de instituciones públicas. La expansión del sector privado universitario constituye, sin embargo, una dimensión del problema, pero no la única, en tanto se registran procesos de privatización y mercantilización crecientes en el sector público. En este escenario, se vuelve imprescindible avanzar en un análisis que caracterice el caso nacional, con una fuerte matriz público-estatal, teniendo como telón de fondo las tendencias regionales. La mirada comparativa permite identificar el caso de argentina como una excepción en una región hiperprivatizada (Saforcada & Rodríguez Golisano, 2019), así como también vislumbrar aspectos del fenómeno que aparecen más opacos. Para ello, presentaremos en primer lugar una breve caracterización de los estudios sobre la privatización de la universidad en argentina, para luego analizar la expansión del sector en el país a partir de la imagen de "olas" que propusiera el ya clásico y pionero trabajo de Daniel Levy (1986) desde una mirada centrada en las particularidades del caso nacional. En el tercer apartado se presenta una "foto" de Argentina respecto de la región y de otros casos nacionales, basada en datos estadísticos regionales y nacionales. Se busca, a partir de una mirada compleja y multidimensional captar la multicapilaridad y transversalidad del fenómeno en la actualidad para el caso nacional, con la intención de comprender aquellos procesos que llevaron a la configuración de un sistema con bajo nivel de privatización, pero

¹ Este artículo contiene avances de un proyecto de investigación impulsado por el Instituto de Estudios y Capacitación de CONADU (IEC – CONADU), en alianza con la Internacional de la Educación (IEAL), a partir de 2018, dirigido por Fernanda Saforcada. El objetivo principal de este proyecto es analizar las tramas y los procesos de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina y el Caribe, indagando y reconstruyendo tanto las tendencias a nivel regional como los procesos locales. Para esto último, se llevaron a cabo estudios en profundidad sobre cuatro casos nacionales: Argentina, Chile, Perú y República Dominicana.

no exento de lógicas privatizadoras y mercantilizantes.

Introducción

América Latina y el Caribe es una de las dos regiones más privatizadas del planeta en educación superior: hay más estudiantes en el sector privado que en el público; aproximadamente dos de cada tres universidades son privadas; y desde hace más de una década, la cantidad de graduadxs en instituciones particulares supera ampliamente a la de instituciones públicas. La expansión del sector privado universitario constituye, sin embargo, una dimensión del problema, pero no la única, en tanto se registran procesos de privatización y mercantilización crecientes en el sector público.

Argentina se presenta como una *rara avis* en medio del panorama regional, donde a pesar de la existencia de un sector privado, sostiene a través del tiempo una fuerte matriz público-estatal que se plasma en indicadores que dan cuenta del bajo nivel de privatización. Sin embargo, se observan ciertos movimientos constantes, un poco disminuidos en los últimos dos años, que acompañan las tendencias regionales de expansión del sector privado en términos de matrícula y de proliferación institucional. La adjetivación que hiciera Pedro Krotsch (1997) de "privatización restringida" para dar cuenta del proceso de los años 90 en pleno auge del paradigma que pregonaba por la expansión del sector, sigue aún vigente.

En este sentido, se vuelve imprescindible avanzar en un análisis que caracterice el caso nacional teniendo como *telón de fondo* las tendencias regionales. La mirada comparativa permite identificar el caso de argentina como una excepción en una región *hiperprivatizada* (Saforcada & Rodríguez Golisano, 2019), así como también vislumbrar aspectos del fenómeno que aparecen más opacos. Ello requiere incorporar una mirada compleja y multidimensional que nos permita captar la multicapilaridad y transversalidad del fenómeno en la actualidad.

En este artículo nos proponemos analizar el caso argentino en el contexto regional, desde una perspectiva que reconoce que las tendencias generales asumen *formas locales* con relación a las configuraciones institucionales nacionales que hacen que los procesos asuman cierta particularidad. Desde una perspectiva metodológica nos proponemos estudiar el caso en su contexto (Yin, 1994), donde el contexto son los otros casos que permiten interpretar la especificidad del caso bajo estudio. Para ello, presentaremos en primer lugar una breve caracterización de los estudios sobre la privatización de la universidad en argentina, para luego analizar la expansión del sector en el país a partir de la imagen de "olas" que propusiera el ya clásico y pionero trabajo de Daniel Levy (1986) desde una mirada que intenta registrar las particularidades del caso nacional. En el tercer apartado se presenta una "foto" de Argentina respecto de la región y de los otros casos nacionales, basada en datos estadísticos regionales y nacionales. Por último, en las conclusiones se esbozan algunas hipótesis respecto de la singularidad que presenta argentina en la región y plantean interrogantes que abren futuras líneas de indagación.²

1. Los estudios sobre el sector privado universitario de Argentina

guiaremos por las fuentes de DIN-SPU.

Los estudios sobre la privatización de la educación superior fueron impulsados desde los años 70 por investigadores de EEUU quienes desarrollaron una cuantiosa producción sobre la temática,

² El interés del artículo se centra en analizar el subsector universitario, no sólo por su peso numérico, sino también simbólico en el país, pero la mayoría de los datos disponibles a nivel regional son para el conjunto de la ES y, en general, aportan datos de todos los niveles (incluyendo posgrado). Cuando realicemos una comparación regional trabajaremos con datos de ES que, aunque más imprecisos, permiten la mirada comparativa. Cuando analicemos características intrínsecas del caso argentino, nos

incluso interesándose muy tempranamente por América Latina como objeto de indagación, a raíz de la dimensión que el fenómeno asumía en la región (Levy, 1986; Altbach, 1999). A pesar de ello, la *Guía bibliográfica de la literatura internacional sobre educación superior privada (2004)*, muestra la escasa producción sobre estos procesos *desde* la región. En particular, en el campo de estudios de la educación superior de Argentina, predominan investigaciones que hacen foco, aún desde múltiples perspectivas y posicionamientos, sobre el sector público-estatal, de allí la escasa presencia de estudios sobre el sector privado.

Dentro de los trabajos que han tendido a abordar la problemática, se destacan: a) aquellos que avanzaron en una caracterización morfológica del sector privado universitario a partir de ciertas dimensiones como el marco normativo, organización académica, evolución de la matrícula, economía y financiamiento, gobierno y gestión, infraestructura institucional (Barsky y Corengia, 2017; Caillon, 2005; Del Bello et. al, 2007; García de Fanelli, 2016; Rama, 2017); b) estudios centrados en los cambios en el sector privado en un contexto de transformaciones en las políticas públicas desde la teoría neoinstitucional, identificando tendencias de cambio isomórficas en el sector (Escudero y Salto, 2018; García de Fanelli et. al., 2014 y 2019; Landoni y Romero, 2006; Rabossi, 2011); c) aquellos estudios que analizan la expansión del sector privado en períodos específicos y los factores que movilizaron dicho crecimiento en un contexto de sistema público gratuito y abierto (Chiroleu 2012; Krotsch, 1993, Fuentes y Ziegler, 2021); d) investigaciones que analizan formas novedosas y específicas de privatización asociadas, por ejemplo, a las extensiones áulicas (Marano, 2010; Rassetti, 2011; Zelaya, 2012); e) trabajos que caracterizan a las instituciones que componen el conglomerado privado (CRUP, 2003) y otros que van aún más allá identificando tipologías (Argañaraz, 2019; García de Fanelli, 1997); f) trabajos centrados en analizar dimensiones específicas como la relación entre el desarrollo de las ciencias sociales y la expansión del sector privado para el caso de la economía y la psicología (Plotkin, 2006); la configuración de la carrera docente (Moore, 2020); el impacto de los procesos de evaluación (Corengia, 2010); g) investigaciones recientes sobre los procesos que generó la pandemia por COVID-19 en las instituciones universitarias del sector privado (Salto, 2021). Este conjunto de producciones se caracteriza por analizar el sector privado en sí mismo o el sector privado en relación al peso del sector público-estatal dentro del sistema y las dinámicas que se generan entre ambos sectores. Este trabajo intenta realizar un aporte desde una mirada que observa a Argentina en la región recuperando el enfoque que realizaron referentes del campo (Balan y Fanelli, 1993; Krotsch, 2001) y que retomamos recientemente en publicaciones que analizan los procesos de privatización del sistema universitario argentino en el marco de procesos regionales (Saforcada y Trotta, 2020; Trotta, 2019).

2. La expansión del sector privado universitario: una mirada socio-histórica del caso de Argentina en el contexto regional.

La expansión del sector universitario privado en América Latina en el siglo pasado fue analizada de manera temprana a mediados de los años 80 por Daniel Levy (1986). Su trabajo pionero propone un esquema analítico para comprender el desarrollo del sector basado en tres olas: la primera, en la década del 50, con la creación de universidades confesionales católicas como contracara al modelo unitario de universidad pública y laica, hegemónico hasta ese momento. La segunda, en los años 60 y 70, con la creación de universidades privadas seculares de elite, que sirvieran como refugio a determinados sectores garantizando procesos de socialización y reproducción de fracciones de clase.

³ Algunos de estos trabajos incluyen el análisis sobre los orígenes conflictivos de las instituciones privadas en el país. Además, trabajos de corte historiográfico como los de Rodríguez (2013); Argañaraz (2016, 2018), entre otros, abordan específicamente el rol de los sectores católicos en el origen y desarrollo de las instituciones del sector.

La tercera, en los años posteriores, que surge como respuesta a la creciente demanda por acceso a la ES y la implementación o fortalecimiento de restricciones en los sistemas de ingreso de la mayoría de los sistemas públicos de la región, en el marco de fuertes ajustes presupuestarios para el sector, conformándose universidades que absorbieron la demanda excedente tanto del sector público como del sector privado de elite.

Este estudio clásico se constituyó en bibliografía de referencia para especialistas locales pioneros en los estudios sobre la universidad en la región (Balán y Fanelli, 1993; Acosta, 2005; García Guadilla, 2001; Krotsch, 2001). Y, en los últimos años, el enfoque fue recuperado por Rama (2017) quien al analizar los procesos contemporáneos en la región postula la existencia de una *cuarta ola* de privatización caracterizada por la concentración de la matrícula, la consolidación de grupos empresariales como nuevos proveedores, la presencia de instituciones internacionales en forma presencial o por medio de la educación transfronteriza, así como una creciente ampliación de la oferta virtual.

En términos generales, se puede identificar como corolario de la primera ola de creación de universidades privadas un proceso de diferenciación sectorial en el nivel universitario que pasó a organizarse a partir de dos sectores: público y privado; mientras que la segunda ola inicia un proceso de diversificación al interior del sector privado que asumirá características más profundas con las siguientes olas, configurándose una heterogénea matriz institucional en la mayoría de los países, que sigue tendiendo a una diversificación exponencial de la mano de los procesos actuales. El modelo originario de institución privada asociado a la religión católica fue reemplazado así por un mosaico diverso de instituciones asociadas a diferentes religiones junto a universidades laicas; de élite o de masas; de tamaño grande, medianas y muy pequeñas; con fines de lucro y sin fines de lucro; con dueño o sin dueño; más académicas o más empresariales; nacionales o trasnacionales; especializadas en el conjunto de disciplinas o en algunas disciplinas en particular; de enseñanza presencial o a distancia; etc. Pero, más allá de las diferentes adjetivaciones, esta configuración de los sistemas universitarios como consecuencia de la expansión vía privatización, da cuenta de una profunda diferenciación que devino en una segmentación de los mismos (Fanelli y Balán, 1993; Krotsch, 1993), poniendo en cuestión la calidad de la educación recibida y poniendo también límites a la democratización en el acceso al conocimiento.

Recuperando el propósito central de este artículo de observar el caso de argentina sobre el telón de fondo regional, cabe señalar que más allá de esta periodización que ordena en términos analíticos la expansión del sector privado en la región y que identifica en décadas específicas la cresta de cada ola, los movimientos de creación de determinados tipos de universidades privadas ocurren a lo largo de varias décadas, por momentos solapándose y asumiendo características singulares en cada país. En el caso de Argentina, la singularidad del proceso está dada por la aparición tardía de las dos primeras olas respecto de cómo se dieron estos procesos en otros países de la región, al mismo tiempo que se solapó la aparición de distintos modelos de instituciones.

En la primera ola que inicia recién a fines de los años 50 y se extiende en el tiempo hasta finales de los años 60, emergen dos modelos de universidad: no solo las universidades católicas sino también laicas de corte más profesional, no necesariamente elitistas⁴. Es posible referirnos a un proceso *tardio* respecto de otros países de la región que, entre fines de siglo XIX y principios de siglo XX, vieron emerger muy tempranamente universidades privadas (Chile, 1888, 1928, 1954; Perú, 1917; Colombia, 1930; Brasil, 1941; Ecuador, 1946; Venezuela y Colombia; 1953, México, 1954), pero no significa que no hubiera habido distintos intentos previos por constituir instituciones en el sector: existían múltiples experiencias impulsadas por la iglesia que, sin embargo, no lograban el reconocimiento oficial; como

⁴ Para mayor detalle sobre este proceso ver Trotta, 2019.

también variados proyectos de universidades "libres" impulsados desde el mismo seno reformista y por reconocidos científicos en su búsqueda por construir esquemas institucionales alternativos al modelo napoleónico estatal (Del Bello et. al., 2007; Algañaraz, 2018).

Recién en 1958 se legalizó esta posibilidad sobre el antecedente del Decreto 6403 formulado dos años antes en el marco del gobierno de facto, el cual habilitaba en su artículo 28 la creación de universidades privadas para expedir títulos y diplomas, así como recibir financiamiento estatal. Esta disposición quedaría en suspenso hasta que el gobierno de Arturo Frondizi, en el marco de la disputa "laica o libre", promulga la Ley 14.557/58 que modificó puntos sensibles del decreto anterior, prohibiendo los aportes estatales al sector privado y estableciendo que, si bien autorizaba a conferir grados académicos, la habilitación profesional quedaba en manos del Estado. Estos dos puntos señalan un temprano y claro rol del Estado como supervisor de la expansión privada, lo que marca una distancia respecto de otros países donde los gobiernos financiaron la creación de universidades, con la entrega de tierras, por ejemplo, y habilitaron una autonomía casi total de las instituciones privadas, ya sea por la ausencia de normativa o por la ineficacia de los mecanismos instituciones de regulación establecidos en las normativas.

Con la sanción de esta Ley, se autorizó el funcionamiento de universidades católicas ya existentes y la creación de nuevas, dando paso a la primera oleada de IES privadas en el país que se extendió hasta 1967: se crearon 19 universidades privadas: 9 católicas y el resto representaban intereses particulares, empresariales principalmente. Si bien primaba en estas noveles universidades perfiles institucionales propios, el perfil académico que asumieron tuvo un patrón similar a las universidades públicas de corte profesionalista.

En 1967, bajo un nuevo gobierno dictatorial, se promulgó el segundo marco regulatorio de la ES privada en el país (Ley 17.604 y su Decreto reglamentario 8472/69) pero al contrario del período previo, no implicó un crecimiento sustantivo de la matriz institucional⁵ a pesar de suponer mayores prerrogativas para el sector. Esta normativa amplió las atribuciones de las universidades privadas al establecer un sistema de autorización provisional inicial y un reconocimiento definitivo luego de quince años de funcionamiento (Mignone, 1998). Pero reafirmó el impedimento de financiación estatal para el sector y estableció -una cuestión difusa en la normativa previa- que todas las universidades de carácter privado debían constituirse como personerías jurídicas sin fines de lucro. Esta característica se mantiene hasta la actualidad a diferencia de otros países que habilitaron en términos legales el lucro en la educación, dando lugar a una comercialización de la educación superior, donde la lógica de mercado ordena al sector instalando una competencia por matrícula tanto con el sector privado de elite como con el público.

Luego de este primer periodo dominado por la proliferación de una oferta institucional de raigambre católica y otras laicas profesionales, es recién hacia la década del 90 donde se puede identificar una nueva ola de expansión del sector privado de elite con la aparición de instituciones universitarias con pretensiones de alto nivel académico orientadas por el modelo de *research university* anglosajón (Fanelli, 1997), más cercanas a la caracterización de "segunda ola" de Levy. Pero su aparición es concomitante con la creación de otro tipo de universidades no elitistas que respondían a intereses de

Esta etapa se caracterizó, en términos legislativos, por promover normativas específicas para cada sector, en lo que respecta al sector estatal, el Decreto Ley 16.912/66 que disponía la intervención de las UUNN y dio paso al episodio que quedó registrado en la memoria como "la Noche de los Bastones Largos", daba punto final al proyecto modernizador de la época anterior que se conoció como la época dorada de la universidad. Esta normativa, refrendada luego por la Ley 17.245/67 para las UUNN, promulgaba la eliminación de la autonomía y el gobierno tripartito, la disolución de las entidades gremiales estudiantiles, la prohibición de toda actividad política de los centros de estudiantes, ordenando al mundo universitario bajo los principios de orden, jerarquía y eficiencia. Al mismo tiempo, en un contexto de aumento de matrícula y de radicalización política, desde el gobierno dictatorial se promovió un proceso de diversificación institucional: el Plan Taquini, bajo el cual se crearon doce nuevas universidades públicas.

grupos empresariales o profesionales específicos, cuya oferta involucra carreras tradicionales y otras vinculadas a nuevos campos de estudios, de corta duración y orientadas hacia la inserción laboral (Zelaya, 2012). También se produce una diversificación al interior de las universidades de orientación religiosas con la presencia de universidades no católicas.

Esta nueva ola se da en un contexto de Reforma de Estado, emergencia del denominado "Estado Evaluador", que trastocaría los vínculos entre el estado y las UUNN, y bajo un fuerte impulso a procesos de comodificación de la educación entendida como un servicio. En este escenario se impulsará una agenda para el sector que promovía la evaluación de instituciones como de carreras; la mercantilización del sector público con el arancelamiento y la diversificación de las fuentes de financiamiento para generar recursos propios; la limitación en el acceso al sector público con exámenes de ingreso restricto y diversificación de la oferta del sistema para generar condiciones de competencia institucional promoviendo el desarrollo y diversificación del sector privado.

La nueva ola supuso un "boom" de expansión de instituciones privadas: entre 1989 y 1995, desde la asunción de Carlos Menem en la Presidencia hasta la promulgación de la Ley de Educación Superior 24.521 (LES), se crearon veinte nuevas instituciones privadas.⁶ Este proceso de expansión se produce a partir de la derogación del Decreto 451 de 1973 que, en un contexto de reivindicación del planeamiento institucional acorde a un proyecto nacional, había suspendido toda tramitación de creación de nuevas instituciones de educación superior.⁷

Las primeras instituciones se crean así en el marco de la Ley 17.604/67 y, a partir de 1993, bajo un nuevo decreto reglamentario (N° 2.330) que, si bien incorporó ciertas exigencias que luego fueron retomadas en la LES para la autorización de nuevas entidades, amplió la autonomía de las universidades más antiguas que contaban con autorización definitiva, al liberarlas de la prueba final profesional, asimilándolas de este modo a las UUNN (Del Bello et. al., 2007). La tratativa tenía como antecedente las presentaciones del CRUP de fines de la década del 80 al Ministerio de Educación nacional para impulsar la desregulación universitaria defendiendo el concepto de autonomía acorde con la plenitud de la personería jurídica y académica de sus instituciones miembros (Zelaya, 2003). La LES ratificó que las universidades debían ser entidades sin fines de lucro marcando una diferencia sustantiva respecto de otros países de la región, quienes habilitaron la asociación entre educación superior y negocio en un contexto de predominio del mercado como organizador del espacio social. Pero siguiendo los vientos de época, donde la evaluación se constituyó en el regulador del sistema en su conjunto, en el caso nacional se inauguró un nuevo escenario sistémico de regulación del sector privado al establecer un período de seis años para obtener el reconocimiento definitivo de la institución universitaria, asignando un rol determinante a la CONEAU en dicho proceso. Y luego, con el decreto reglamentario 576/96, se amplió la autonomía de las instituciones a cambio de criterios más rigurosos para la creación de nuevas IES. La eficacia de este mecanismo de regulación quedó demostrada porque en el lapso de los diez años posteriores a la ley, de cien proyectos presentados, solo fue autorizada la creación de menos de diez instituciones (Del Bello et. al., 2007). En clave comparativa, el grado de institucionalidad y el rol que fue perfilando la CONEAU en materia de habilitación de nuevas instituciones, fue un elemento sobresaliente respecto de procesos similares en países vecinos, en tanto ofició de contención a la proliferación desbocada de nuevas instituciones de muy baja calidad y escasa infraestructura, garantizando sostener la legitimidad de todo el sistema.

En paralelo, se crearon nueve universidades estatales, principalmente en el área del conurbano bonaerense, como respuesta a tendencias de diversificación institucional bajo el lema de un "nuevo modelo de universidad", recuperando una lógica más local, pero también a ciertas ideas de instituciones innovadoras que se diferenciaran de las universidades tradicionales. En el marco de una reestructuración de relaciones de poder en el CIN bajo una lógica político-partidaria, las conducciones de estas nuevas instituciones irían a garantizar la implementación de la reforma universitaria en curso.

⁷ El decreto siguió vigente durante la dictadura cívico militar, entre 1976 y 1983, por lo que entre fines de los 60 y la etapa siguiente solo fueron autorizadas tres nuevas universidades y un instituto universitario de carácter privado.

Esta "ola" abarca entonces un primer momento de crecimiento desregulado mientras que las UUNN eran sometidas a un fuerte proceso de deslegitimación; y, un segundo momento con el surgimiento del marco regulatorio que rige hasta la actualidad y que puso coto a la expansión y diferenciación del sector.

En este sentido, se observa una segunda ola también "tardía" y mixta, por lo que podríamos decir que no se conformó una segunda ni una tercera ola propiamente dichas, sino que se dio un proceso de expansión superlativa de duración breve de dos tipos de instituciones de manera concomitante. Por un lado, se crearon las instituciones privadas con orientación más académicas volcadas a la investigación, el posgrado y con "pretensiones de elite", y por otro, instituciones con orientación más empresarial de menor exigencia académica, menores costos y orientación profesional, vinculadas a procesos de credencialismo. Cabe señalar en este punto que éstas no se constituyeron en instituciones de baja o nula calidad como en gran parte de los países de la región, en donde estos procesos supusieron la creación sin control de universidades denominadas "garage" o "patito", haciendo referencia a las malas condiciones institucionales, a la baja calidad de su oferta y su infraestructura, que luego a principio del nuevo siglo daría lugar en varios países a procesos de cierres.

A diferencia, de lo que se observa en los últimos años en gran parte de los otros países de la región, que nos lleva a pensar en una *cuarta ola*, para el caso argentino, podemos identificar un tercer momento de expansión sostenido pero moderado, que abarca los últimos veinte años en los que se crearon alrededor de 20 instituciones privadas, la mayoría de ellas institutos universitarios. Pero no se detecta aquí la instalación cabal de procesos vinculados a proveedores internacionales, financiarización, concentración institucional o expansión superlativa de la modalidad virtual. Se observan sí, ciertos esbozos de dichas tendencias, por ejemplo, si consideramos que la institución del mundo privado con mayor concentración de matrícula tiene una oferta netamente virtual y pertenece a una red internacional de proveedores.

Asimismo, en el marco del cambio de paradigma respecto del rol del Estado en materia educativa en toda América Latina que inaugura el cambio de siglo, donde éste recobra su rol de regulador del sistema, y con el cambio conceptual que supone pasar a concebir la ES como un bien público social y derecho humano universal (CRES, 2008 y 2018), se da en estos años bajo los gobiernos kirchneristas un fuerte impulso al sector estatal a partir de políticas de financiamiento, expansión institucional e inclusión educativa⁸.

Es decir, las últimas décadas han asistido a una recomposición del rol de Estado como impulsor del sector estatal, que se expresó en la creación de una nueva ola de universidades estatales, acompañado por el incremento moderado de instituciones de carácter privado. Ello no significa, sin embargo, la ausencia de procesos de privatización y mercantilización, sino más bien que la presencia de tendencias encontradas entre una mayor regulación y nuevas formas de diversificación y complejización del sistema, por un lado, y la convivencia y profundización de una lógica del mercado apropiada por las instituciones a partir de, por ejemplo, la extensión territorial, por otro (Marano, 2010).

A lo largo de los años, las universidades privadas argentinas asumieron así ciertos ribetes particulares respecto de sus pares latinoamericanas: ser entidades sin fines de lucro; no recibir financiamiento estatal (a excepción de lo estipulado en la LES para el área de investigación) y por lo tanto, depender económicamente de los aranceles, en algunos casos con una incidencia muy menor de venta de servicios y donaciones; como también canalizar los intereses de formación y socialización particulares de determinados grupos sociales (Fanelli, 1997, Del Bello et. al., 2007). Al mismo tiempo, su oferta académica tiene una singularidad en tanto a las instituciones de elite y a las orientadas a las ciencias

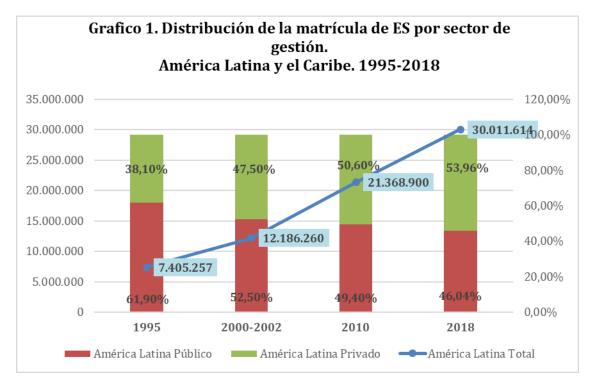
Hacia el final del período se sanciona la Ley 27.204 de implementación efectiva de la responsabilidad de Estado en el nivel de Educación Superior, modificatoria de la LES, principalmente en lo concerniente a declarar la gratuidad de los estudios de grado de la IES estatales y la prohibición de ofertar educación como un servicio lucrativo o alentar formas de mercantilización, así como determinar el carácter irrestricto del ingreso en todas las IES estatales.

sociales y humanas y empresariales, se le suman universidades y gran parte de los institutos, cuya oferta se orienta mayoritariamente al sector salud, con una proliferación importante de la carrera de medicina. Pareciera que es el sector privado el que logra reunir las condiciones de infraestructura y dotación de recursos humanos que requiere el desarrollo de esta carrera, pero principalmente la presencia de grupos profesionales ya consolidados que motorizan su desarrollo (Chiroleu, 2012; Rabossi, 2011), y que termina teniendo un peso relevante en la conformación de la oferta global del sector privado en el país.

Por último, cabe señalar un elemento central que abona a la singularidad del caso argentino y es el fuerte rol de la CONEAU en la regulación del sector, no sólo a través del férreo control sobre la creación de nuevas instituciones y expansión del sistema, sino también a partir de los procesos de aseguramiento de la calidad, donde, por ejemplo, los estándares vigentes en la política de acreditación de carreras (aplicables tanto a universidades públicas como privadas) tendieron a garantizar ciertos niveles de calidad del sector en particular y del sistema en general.

3. El sector privado universitario en Argentina en el contexto regional: un aporte desde los indicadores clásicos

En el año 2018, casi el 54% de les estudiantes de la región asiste a instituciones de educación superior de carácter privado. Un análisis de la evolución de la matrícula desde 1995 al 2018 en América Latina muestra que, en un contexto de expansión de los sistemas y ampliación del acceso, se presenta un importante crecimiento en ambos sectores. Sin embargo, mientras que el sector público pasó de 4 millones y medio de estudiantes a 13 millones y medio, el sector privado presentó un mayor dinamismo pasando de casi 3 millones a 16 millones de estudiantes, con lo que la participación del sector público disminuyó del 61,9% al 46,04% en el transcurso de 23 años, invirtiéndose la relación entre ambos sectores (Gráfico 1).



Fuente: Elaboración propia sobre datos de Red IndicES, 2020.

Sin embargo, esta distribución entre sectores se presenta de manera muy heterogénea entre el conjunto de los países de la región. Como se puede observar en la Tabla N°1, para el año 2018, países como Chile se acercan al 85% de su matrícula en el sector privado; seguido por Perú, Brasil y Puerto Rico que representan más del 70%; El Salvador 69%; República Dominicana con 57%, y Costa Rica y Colombia con casi 50%. Mientras que Argentina, Bolivia y Uruguay, reúnen menos del 30% de su matrícula de grado en dicho sector, siendo Cuba un caso único, ya que el 100% de su matrícula corresponde al sector estatal.

Tabla 1. Matrícula de ES en el sector privado. América Latina y el Caribe, 2018

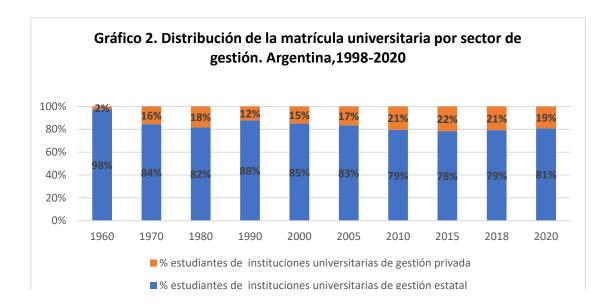
Países	2018
Chile	84,04%
Perú	74,74%
Brasil	73,41%
Puerto Rico	71,27%
El Salvador	69,05%
República Dominicana	57,43%
Colombia	49,75%
Ecuador	45,10%
Honduras	45,02%
México	35,23%
Panamá	33,39%
Bolivia	22,18%
Argentina	24,57%
Uruguay	10,45%
Cuba	0%

Datos 2018: Ecuador, 2015; Panamá, Perú, Puerto Rico y República Dominicana, 2017.

Datos 2010: Brasil y Costa Rica, 2011, Ecuador, 2012

Fuente: Elaboración propia sobre datos de Red IndicES, 2020.

Como se observa, si tenemos en cuenta los datos de la región, Argentina se encuentra dentro del grupo de tres países con menor representación del sector privado en la matrícula total de ES. Estos números son aún más elocuentes si se analiza específicamente el subsector universitario con datos más actualizados: para el año 2020 el 81% de la matrícula estudiantil asiste a instituciones universitarias de gestión estatal, mientras que el 19% restante corresponde a la matrícula privada. Sin embargo, cabe destacar que la participación del sector estatal ha registrado una leve pero constante tendencia a la baja desde el año 1990 hasta por lo menos el año 2016, donde parecería iniciarse un tibio proceso inverso. En el intervalo de tiempo señalado (1990-2016) se observa que, si bien la proporción del sector privado representa un bajo grado de privatización respecto de gran parte de los países de la región, entre estos años el sector estatal perdió 10 puntos porcentuales (de 88% a 78%) con la consecuente redistribución hacia el sector privado (Gráfico 2). Lo que se expresa, a su vez, en el dinamismo que tuvo éste, en tanto entre 1998-2018 creció un 154%, mientras que el sector estatal tuvo un crecimiento del 76%.



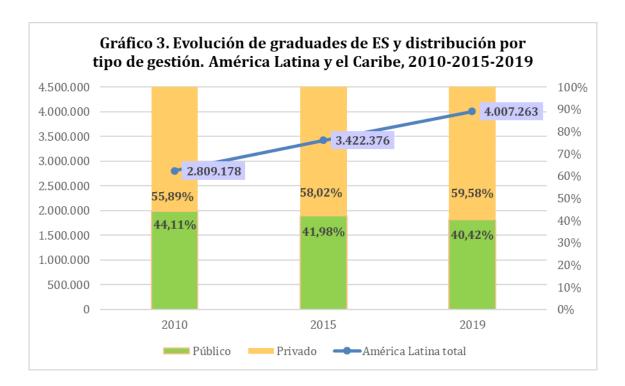
Fuente: Anuarios Estadísticos (1986-1996) CIEE - Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria (PMSIU). SPU, Ministerio de Educación

Anuarios Estadísticos (1997 a 2018). Departamento de Información Universitaria – DIU -SPU - Ministerio de Educación

Es decir, aún en un contexto de creación de nuevas universidades e institutos universitarios estatales (Marquina y Chiroleu, 2015), se observa una tendencia moderada, gradual y continúa hacia la privatización, en tanto los porcentajes de distribución de la matrícula tendieron a reposicionar al sector privado. Fenómeno que pareciera esbozar cierto retraimiento a partir del año 2017 cuando el sector estatal recupera puntos porcentuales de dicha distribución. Con todo, la gran afluencia de estudiantes a las instituciones universitarias estatales, universidades nacionales principalmente, no se discute, constituyéndose en una marca del nivel.

Esta tendencia que registra el comportamiento de la matrícula, se refuerza al observar la dimensión del egreso. En un lapso de 10 años, la cantidad de graduades de la educación superior en la región se incrementó en más de un millón de personas, pasando de 2.809.178 en el año 2010 a 4.007.263 en el año 2019,⁹ con un particular incremento de las personas graduadas con la modalidad de educación a distancia, donde se destacan lxs estudiantes de los países de Brasil, Honduras, Colombia, México y República Dominicana (Red IndicES, 2022). En este incremento, el sector privado tuvo un rol central al expandir su participación en 4 puntos: si para el año 2010, aportaba un 56% de les graduades de la región, para el año 2019 aporta casi el 60%. Lo que resulta más relevante es que se trata de una tendencia sostenida y que representa un punto más que el crecimiento en la matrícula. Esto es, en la actualidad, de cada 10 graduades de la región, 6 pertenecen a instituciones de educación superior privadas (Gráfico 3).

En promedio egresan 58 personas -principalmente en el nivel de grado (CINE 6)- cada 10 mil habitantes, con fuertes diferencias entre los países: mientras que en Chile y Costa Rica este número se incrementa a 90 graduados; en Bolivia, El Salvador, Honduras y Uruguay se gradúan menos de 40 personas cada 10 mil habitantes (Panorama de la Educación Superior en Iberoamérica, 2018, OEI).

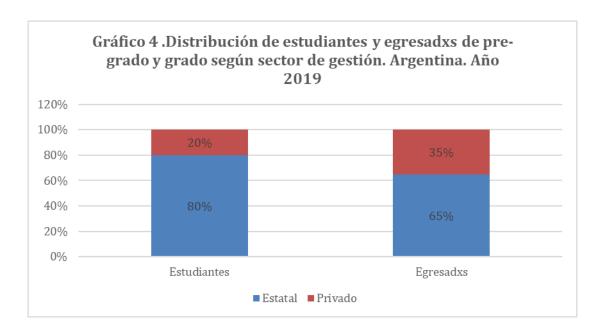


Fuente: Elaboración propia sobre datos de RedindicES, 2022

Nota: Incluye niveles CINE 5-8

Si consideramos este dato para Argentina, se observa, por el contrario, que en el lapso de esos mismos 10 años (2010-2019), existe un avance del sector público sobre el privado de casi 4 puntos al pasar de 57,91% a 61,12%, constituyéndose una vez más en una excepción en la región, junto con Costa Rica, ya que todos los países (de los que hay datos disponibles) tendieron a incrementar el número de graduadxs del sector privado (Red índices, 2022).

Ahora bien, si consideramos solo el sector universitario para Argentina, la centralidad del sector estatal en términos de matrícula se ve levemente desafiada si analizamos la representación que tienen los sectores en la variable egresados. Como queda expresado en el gráfico 4, para el año 2019, el 65% de egresades corresponden al sector estatal y el 35% al privado, con lo que se evidencia cierta distancia respecto del porcentaje que representa cada sector en la dimensión estudiantes (80% y 20% respectivamente), por lo que se observa que en este punto el sector privado gana terreno.



Fuente: Anuario Estadístico SPU 2020-2021

Sumado a esta caracterización basada en la variable estudiantil (matrícula y graduación), el segundo indicador clásico que posiciona a América Latina como una de las regiones con alto grado de privatización es la configuración de su oferta institucional. La expansión de la oferta institucional en la región asumió formas y dinámicas particulares en cada país, pero en términos regionales se observa un proceso de crecimiento paulatino que se va acelerando: a mediados del siglo XX se contabilizaban 75 instituciones universitarias, hacia 1975 se calcula la existencia de aproximadamente 330 establecimientos, en 1990 se registran cerca de 700 instituciones, donde el sector privado concentra más de la mitad (Krotsch, 2001) y 2752 en el 2004, solo triplicándose en el interregno entre el cambio de siglos (Cinda, 2007). En los últimos años este ritmo de crecimiento asume un carácter aún más exponencial: los últimos datos disponibles contabilizaban 4081 instituciones universitarias en total, de las cuales el 67% pertenecen al sector privado (Cinda, 2016). Dicho de otro modo, según los últimos datos disponibles, 2 de cada 3 universidades en América Latina, son privadas.

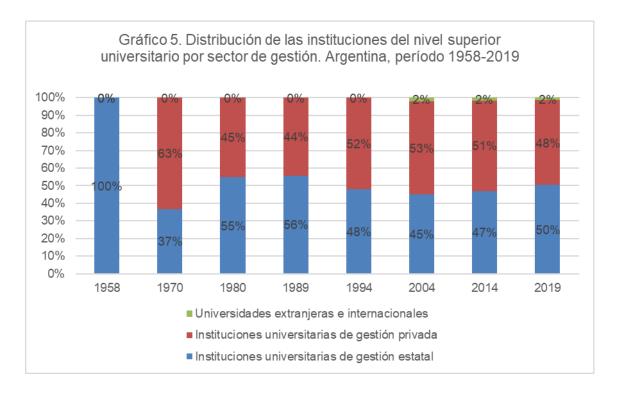
Esta configuración de la oferta marcadamente privatizada, asume ribetes particulares en países como Chile, Brasil, El Salvador, Paraguay, República Dominicana, Perú y Costa Rica, donde el sector privado oficia como el principal proveedor de educación superior. En algunos países en particular, se suma la característica de que la educación universitaria privada se expande alrededor de una única institución pública, como es el caso de República Dominicana, el Salvador, Guatemala y Uruguay, alcanzando allí las instituciones privadas altos porcentajes de representatividad. También se puede observar en la Tabla N°2 que, con la excepción de Cuba donde no hay instituciones privadas, en el resto de los países el sector privado representa más del 50% de la oferta institucional, siendo Ecuador y Argentina los únicos países donde se presenta una situación más cercana a la paridad entre ambos sectores, reforzando su situación de excepcionalidad.

Tabla 2. Instituciones universitarias según sector público y privado. América Latina y el Caribe. Año 2014

Cantidad de Instituciones	Total	Sector público	Sector privado	% sector privado
Rep. Dominicana	31	1	30	97
El Salvador	24	1	23	96
Guatemala	15	1	14	93
Costa Rica	58	5	53	91
Nicaragua	57	6	51	89
Panamá	33	5	28	85
Paraguay	53	8	45	85
Uruguay	5	1	4	80
Chile	60	16	44	73
Colombia	201	59	142	71
Honduras	20	6	14	70
Bolivia	59	19	40	68
México	2667	851	1816	68
Venezuela	72	25	47	65
Brasil	342	122	220	64
Perú	142	51	91	64
Argentina	131	66	65	50
Ecuador	59	33	26	44
Cuba	52	52	ı	0
TOTAL	4081	1328	2753	67

Fuente: CINDA, 2016

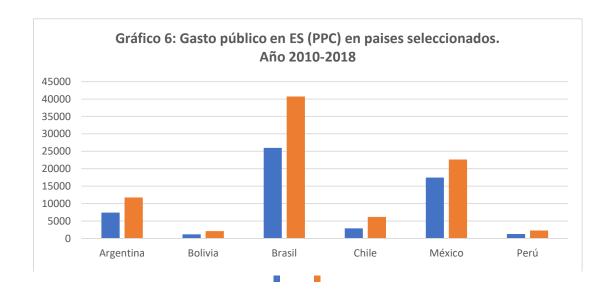
Esta distribución particular por sectores de la oferta institucional en el país se fue configurando siguiendo los vaivenes de la expansión el sector privado, pero también las oleadas propias del sector público. Como queda expresado en el gráfico 5, luego de la primera ola de expansión con posterioridad a 1958, observamos hacia comienzos de la década del 70 una distribución con fuerte preminencia privada (63%) que merma considerablemente luego del proceso de diversificación institucional implementado en el marco Plan Taquini y el fuerte crecimiento del sector público en dicho período. Por lo que, hacia comienzos de los años 80, la oferta institucional se distribuye en un 55% en el sector estatal y 45% en el privado, recobrando el primero cierta hegemonía. Esta distribución queda prácticamente congelada en los años siguientes y se invierte a partir de lo que denominamos el "boom de expansión privada" que se da a partir de 1989. De allí que la década del 90 sea sinónimo de privatización y sea este sector quien lidere la oferta institucional, superando los 50 puntos porcentuales durante las siguientes dos décadas. Luego de estas dinámicas expansivas del sector privado, hacia el año 2015, de la mano de la política de creación de nuevas UUNN, se invierte la distribución que había imperado desde los años 90, y el sector público-estatal recupera peso y la oferta del sector vuelve a ser ligeramente predominante por sobre la privada.



Fuente: Anuario Estadístico. Departamento de Información Universitaria – DIU -SPU - Ministerio de Educación y Fanelli, Ana María G. de y Balán, Jorge (1994)

Finalmente, el otro indicador clásico para determinar el grado de privatización de un sistema universitario es la estructura del gasto en el nivel, el cual en Argentina abona a a la caracterización de un modelo de matriz público-estatal. En la mayoría de los países de la región, la predica sobre la ES como derecho y la inclusión educativa fue acompañada en las últimas décadas por un incremento sostenido del gasto público en ES (en PPC), que se incrementó entre 2011 y 2018 en alrededor del 36%. En el Gráfico N°6, se presentan los datos de países para los cuales se tiene información actualizada, donde se puede observar que el aumento en el gasto público creció tanto en países con más tradición de lo público como en países altamente privatizados.

¹⁰ Honduras, Costa Rica y Ecuador también registran aumentos mayores al 100% para el período del 2010-2015, último año disponible.



Fuente: Red IndicES, 2022.

Si observamos la tendencia para el caso nacional en este marco, se observa que el gasto total en ES pasó de 10.460 millones en 2011 a 13.032 en 2018 y el gasto público de 8.226 a 11.746 millones (según la última información disponible), expresando un crecimiento del 25% y 43% respectivamente. Esto significa que, en el período señalado en Argentina, el fuerte incremento en términos de presupuesto estuvo liderado por el sector estatal. Y cuando comparamos la estructura del gasto en ES en Argentina respecto de otros países de la región para lo que se cuenta con datos, se observa que no solo tiene el porcentaje más alto de inversión estatal en ambos momentos, sino que aumentó 8 puntos entre el 2010 y 2018 al pasar del 76% al 84% de gasto público respecto del gasto privado.

Esta situación es bien diferente a casos como Chile y Colombia que, en el año 2010 registran una amplia participación del sector privado en el financiamiento de la educación superior de 67% y 48% respectivamente, aunque es destacable que de manera significativa Chile incrementó el gasto público en 13 puntos, aunque sigue manteniendo el porcentaje más alto de gasto privado para el 2018 entre este conjunto de países.

Tabla 3. Gasto total en educación superior por sector de gestión. 2010-2018

País	2010		2018*	
rais	Público	Privado	Público	Privado
Argentina	76%	24%	84%	16%
Chile	33%	67%	46%	54%
Colombia	52%	48%	54%	46%
México	74%	26%	62%	38%

Fuente: Elaboración propia sobre datos Red IndicES. 2020. Los datos de Chile y Colombia son del 2017.

CONCLUSIONES

El fenómeno de la privatización reviste enorme importancia para la universidad latinoamericana, tanto por su configuración histórica como por las dimensiones actuales del sector. Argentina se presenta como una *excepción* no sólo por el peso de la matriz público-estatal y su fuerte tradición volcada hacia lo público, sino también por las características intrínsecas que asume el sector privado universitario. En este artículo nos propusimos en primer lugar, avanzar en una caracterización de los procesos de expansión del sector privado revisitando el clásico esquema de las "olas" propuesto por Daniel Levy en los años 80 y luego apropiado por lxs estudiosos del nivel en la región, desde una perspectiva que contempla cómo esas tendencias más globales asumen formatos específicos en cada caso nacional. De este modo, desde una mirada que contempla la complejidad, transversalidad y multipolaridad del fenómeno, asumen relevancia las características sociopolíticas, institucionales, demográficas e históricas en las que dichas tendencias se despliegan, imprimiéndole su particularidad. En este punto reconstruimos los procesos de expansión de instituciones privadas y visibilizamos ciertas distinciones respecto de las tendencias más generales en la región, principalmente respecto de los tiempos y formatos que asumieron las instituciones locales.

En segundo lugar, reforzamos la idea de argentina como excepción, analizando los indicadores clásicos de privatización con los datos regionales como telón de fondo. De las tres dimensiones clave que expresan el grado de privatización de los SES: la configuración institucional, la distribución de la matrícula y la estructura del gasto, Argentina se sitúa dentro de los sistemas más orientados a lo público, ofreciendo un fuerte contraste con la "foto" que emana del análisis de los SES de gran parte de los países de la región. La tendencia allí ha sido que la expansión institucional privada fue de la mano del incremento de la matrícula en dicho sector, oficiando dichas instituciones como de "absorción de la demanda". En estos países, en la medida en que sus IES estatales implementaron sistemas de ingreso restrictivos e incluso arancelados, la respuesta a la creciente demanda por educación superior de nuevos sectores sociales se vio satisfecha en el sector privado. Es decir, en gran parte de América Latina son las IES privadas las que oficiaron como un engranaje fundamental para la ampliación de la matrícula y la cobertura de ES, y con ello la conformación de SES más masivos. A diferencia de ello, en Argentina, el subsistema universitario público conservó un nivel muy alto de prestigio al mismo tiempo que su carácter gratuito y sistemas de ingreso poco restrictivos, lo que lo ubicó como el gran canalizador de la demanda y "faro" del sistema. A estas características del sistema se le suma una fuerte regulación estatal sobre los procesos de creación de instituciones y aseguramiento de la calidad, encarnada en el rol que cumplió la CONEAU en dichos procesos. Elementos que parecieran haberse conjugado para resguardar al sistema de la explosión mercantil, tal como sucedió en gran parte de los países de la región. A pesar de ello, cabe destacar que se vislumbran ciertas tendencias para el caso nacional, algunas de carácter más moderado otras más visibles que, a través de los años, tensionan su matriz público-estatal y que, si bien conviven con otras que la refuerzan, operan como fuerzas en pugna.

En síntesis, la singular modalidad de expansión del sector privado en el país dialoga con una fuerte hegemonía de la matriz público-estatal, cuyas UUNN conservaron su carácter gratuito y procesos de admisión poco selectivos, sin dejar de gozar de un alto nivel de prestigio. Sin embargo, queda esbozada la pregunta, por aquellos procesos más invisibles y opacos, que supone la intromisión de los valores de mercado en las instituciones públicas, así como sobre las formas específicas que asume la pivatización, tanto económica como ideológica en este esquema nacional.

En un contexto de fuertes vaivenes políticos que atraviesa la región, así como de marcadas incertidumbres, se reaviva la tensión sobre el carácter público del bien educativo y sobre la concreción de la ES como derecho. Proponerse contribuir al estudio de los procesos de privatización

y mercantilización de la ES en argentina en clave regional, intenta ser un aporte para develar las formas específicas que asumen estos fenómenos en el país que, aunque menos contundentes o brutales que en el resto de los países de la región, se presentan en estado de latencia, como una potencial amenaza a la garantización del derecho a la educación superior y la construcción de universidades más democráticas y diversas.

Referencias bibliográficas

- Acosta silva (2005). La educación superior privada en México, Caracas, IESALC- UNESCO (Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean) [en línea, www.iesalc. unesco.org.ve, consultada en octubre de 2005].
- Adriana Chiroleu (2012). "Expansión y privatización creciente de la educación superior universitaria en Argentina: ¿cambios en la oferta y/o en la demanda?" VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Adrogué, C., Corengia, A., García de Fanelli, A. y Pita Carranza, M. (2014). "La investigación en las universidades privadas de la Argentina. Cambios tras las políticas de aseguramiento de la calidad y financiamiento competitivo". *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Ca mbio en Educación*, 12, 3, pp. 73-91.
- Algañaraz, V. (2018). "Universidad ¿Laica y pública o confesional y privada? La constitución de las universidades católicas en argentina, como espacios refractarios al reformismo universitario (1955-1958)". *Argumentos*, 20, 44-76.
- Algañaraz, V. (2019). "El circuito de las universidades privadas en Argentina (1955-1983): entre la autonomía académica y la heteronomía del campo de poder. Hacia una tipología de sus instituciones" *Sociológica*, 34, 96, pp. 275-318.
- Altbach, P. (1999) Private Prometheus. Private Higher Education and Development in the 21st Century. Washington: Greenwood Press.
- Barsky, O. & A. Corengia (2017). "La educación universitaria privada en argentina". *Debate Universitario*, 10, pp. 31-70.
- Adrogué, C., García De Fanelli, A., Pita, M. & D. J. Salto (2019). "Las universidades frente al aseguramiento de la calidad y las políticas de financiamiento de la investigación: estudios de caso en el sector privado argentino". *Revista de la Educación Superior* 48, 190, pp. 45-70.
- Caillon, A. (2005). La educación superior universitaria privada en Argentina. UNESCO-IESALC
- Corengia, A. (2010). Impacto de la Política de Evaluación y Acreditación de la Calidad en Universidades de Argentina. Un estudio de casos. (Tesis de Doctorado). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- CRUP (2003). Historia de las universidades argentinas de gestión privada. Dunken.
- Del Bello, J. C.; Barsky, O; Giménez, G. (2007). *La universidad privada argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Escudero, M. C. & Sato, D. J. (2018). "Más mercado, menos estado: el financiamiento de los posgrados en Argentina.". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 29, 1, pp. 65-84.
- Fuentes, S. y Ziegler, S. (2021). "Educación superior privada en Argentina: customización y políticas de territorialización en la expansión y diversificación universitaria". *Propuesta Educativa*, 30, 55, pp. 34-57.
- García de Fanelli, A. M (2016). Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. CINDA, Universia.

- García de Fanelli, A. M. (1997). "La expansión de las universidades privadas". *Revista Pensamiento Universitario*, 5, 6, pp. 56-72.
- García de Fanelli, A. M. & Balán, J. (1994). Expansión de la oferta universitaria: Nuevas instituciones, nuevos programas. *Educación Superior*, 106. Documento CEDES, Serie Educación Superior, 3.
- García Guadilla, C. (2001). "Lo público y lo privado en la educación superior: algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano". *Revista de Educación Superior*, XXX,119.
- Guía bibliográfica de la literatura internacional sobre educación superior privada (2004)
- Krotsch (1997). "El peso de la tradición y las recientes tendencias de privatización en la universidad argentina: hacia una relación público privado". Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior, 2, 4.
- Krotsch, P. (1993). "La universidad argentina en Transición ¿Del Estado al mercado?". *Revista Sociedad*, 3.
- Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Landoni, P. & C. Romero (2006). "Aseguramiento de la calidad y desarrollo de la educación superior privada". *Calidad en la educación*, 25.
- Levy, D. (1986). Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance. Chicago: University of Chicago Press.
- Levy, D. (1991). "Evaluación de las universidades privadas de América Latina: perspectiva comparativa de la República Dominicana". *Ciencia y sociedad*, XVI, 1.
- Marano, G (2010). "¿Hacia una universidad pulpo? La apertura de sedes: expansión, tramas políticas y mercado universitario". *RAES*, 2.
- Marquina, M. & Chiroleu, A. (2015). "¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina". *Propuesta Educativa*, 24, 43, pp. 7-16.
- Mignone, E. (1998). Política y Universidad. El Estado Legislador. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Moore, F. (2020). La configuración de la carrera docente/académica en el circuito de universidades privadas de investigación (1995-2015). Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias Biomédicas de la Universidad Austral y en la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato Di Tella. (Tesis de Maestría). FLACSO, Argentina.
- Pérez Rasetti, C. (2014). "La expansión de la Educación Universitaria en Argentina: Políticas y actores". *Integración y conocimiento. Revista del Mercosur educativo*, 2.
- Plotkin, M.B. (2006). El desarrollo de la Educación superior privada en la Argentina. CLACSO: Buenos Aires.
- Rabossi. M. (2011). "The private sector in Argentina: A limited and selective expansion". *Excellence in Higher Education*, 2, 1, pp. 42-50.
- Rama, C. (2017). La nueva fase de la Universidad Privada de América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana. Red IndicES. Red Iberoamericana de Indicadores de Educación Superior http://www.redindices.org/
- Saforcada, F. & Trotta, L. (2020). "La privatización de la universidad en Argentina y América Latina". *Ciencia, tecnología y política, 3,* 4, 037. https://doi.org/10.24215/26183188e037
- Saforcada, F. y A. Rodríguez Golisano (2019) "Privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: sentidos y disputas" en Saforcada, F. (Dir.), Atairo, D.; Trotta, L. y A.
- Rodríguez Golisano (2019) Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana, Education

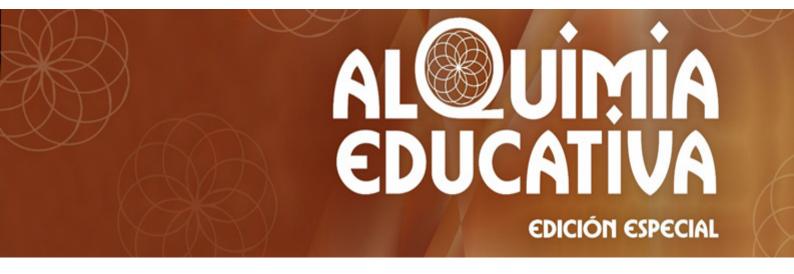
International/IEC-Conadu.

- Salto, D. J. (2021). "La Universidad privada argentina en la era del COVID-19 desde una perspectiva latinoamericana". *Integración y Conocimiento*, 10, 2, pp. 185–202. Recuperado a partir de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/32539
- Trotta, L. (2019). "El caso de Argentina" en en Saforcada, F. (Dir.), Atairo, D.; Trotta, L. y A. Rodríguez Golisano (2019) *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina. Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*, Education International/IEC-Conadu.
- Yin, R. Estudo de caso. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, [1994] 2003.
- Zelaya, M (2003). "El marco legislativo de las universidades privadas: el caso argentino y mexicano". Ponencia presentada en el Congreso Nacional SAECE (Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación).
- Zelaya, M. (2012). "La expansión de universidades privadas en el caso argentino". *Pro-Posições*, 23,68, pp. 179-194.

ACERCA DE LAS AUTORAS

Lucía Trotta: Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO-Argentina); Docente de grado y posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP/CONICET, y en el Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) de CONADU. Investiga sobre temas de educación superior y políticas universitarias.

Daniela Atairo: Profesora en Ciencias de la Educación, Doctora en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP/CONICET, e investigadora del Instituto de Estudios y Capacitación (IEC -CONADU). Coordinadora Editorial de la Revista Pensamiento Universitario. Investiga sobre temas de gobierno universitario y políticas universitarias.



El giro del análisis de la actividad en la formación docente

Dra. Ana Laura Pereyra UNIPE ana.pereyra@unipe.edu.ar



Mgter. Liliana Calderón UNIPE liliana.calderon@unipe.edu.ar



Resumen

En el contexto de las principales tensiones y problemas que atraviesa la formación docente en nuestro país identificados como fragmentación del sistema formador en dos subsistemas: el universitario y el de los institutos y el vínculo con los saberes a enseñar y para enseñar que se promueven en ambos subsistemas, este artículo tiene por objeto poner a consideración lo que el giro del análisis de la actividad situada podría aportar a la formación y al mejoramiento de las prácticas. Para eso nos centramos en el análisis de los dispositivos orientados a promover la reflexividad sobre la propia actividad con los que se trabaja en el campo de la práctica desde la perspectiva de los aportes de la didáctica profesional y la clínica de la actividad. Nos apoyamos en dos estudios de caso realizados en el marco de la Maestría en Formación Docente de UNIPE relativos a la actividad de docentes formadoras orientada a promover la reflexividad por parte de los estudiantes practicantes o residentes. Estos estudios constituyen un indicio de lo que el trabajo colaborativo entre universidades e institutos puede producir en materia de formación docente y en el proceso de autonomización y validación de los conocimientos producidos por el propio colectivo de formadores y docentes en su ejercicio profesional. Para finalizar reflexionamos acerca de las contribuciones que las investigaciones sobre la actividad pueden realizar para organizar dispositivos formativos basados en situaciones profesionales lo que conduce a identificar otros problemas vinculados con las condiciones más generales en que transcurren los espacios de la formación para la práctica.

Palabras claves

Análisis de la actividad docente situada - Dispositivos de formación basados en situaciones profesionales - Procesos reflexivos en la formación docente

Introducción

Los problemas y tensiones por los que atraviesa la formación docente en el mundo son inescindibles del contexto social global en el que la escuela y las instituciones formadoras se encuentran sospechadas o cuestionadas a propósito de las dificultades que enfrentan para incorporar a los diversos grupos de

estudiantes a la cultura escrita¹. En las mediciones estandarizadas de la calidad educativa, tanto de carácter internacional: PISA, TERCE, etc. como nacional, esta sospecha se traduce en bajos logros educativos de los estudiantes. Las desigualdades sociales en latinoamérica y en nuestro país agregan a los magros promedios, las enormes brechas en los resultados alcanzados por estudiantes provenientes de los sectores privilegiados comparados con los estudiantes pertenecientes a los sectores populares. Si bien el principal factor asociado a los logros educativos es la condición social de origen de los estudiantes, las mediciones estandarizadas señalan la relevancia de la formación docente y el clima escolar como factores con capacidad de amortiguar el condicionamiento social de los resultados. En este artículo partiremos de identificar algunas de las principales tensiones y problemas que atraviesa la formación docente en nuestro país con el objeto de poner a consideración lo que el giro del análisis de la actividad situada podría aportar a la formación y al mejoramiento de las prácticas. Las tensiones a las que haremos referencia son: la fragmentación del sistema formador en dos subsistemas: el universitario y el de los institutos; el vínculo con los saberes a enseñar y para enseñar

que se promueven en ambos subsistemas y, en particular, los dispositivos orientados a promover la

reflexividad sobre la propia actividad con los que se trabaja en el campo de la práctica.

Para el desarrollo de este último aspecto nos apoyaremos en dos estudios de caso realizados en el marco de la Maestría en Formación Docente de UNIPE relativos a la actividad de docentes formadoras orientada a promover la reflexividad por parte de los estudiantes practicantes o residentes². Uno de estos casos corresponde a una formadora del profesorado para el nivel primario en un Instituto de formación docente del área metropolitana y el otro a una formadora de un profesorado en Ciencias Sociales para el nivel secundario y superior de una universidad también del conurbano. Ambas tesis se desarrollaron desde el enfoque de la didáctica profesional sostenido en la maestría en cuestión. La didáctica profesional es una disciplina que parte del análisis del trabajo en vistas a la formación de competencias profesionales (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Vale decir, que se inscribe directamente en el giro a partir del análisis de la actividad. La maestría en formación docente de UNIPE es una maestría profesionalizante que apunta a promover una mirada analítica de la actividad docente situada (en lugar de evaluativa) por parte de los formadores de docentes. Estos estudios de casos constituyen un indicio de lo que el trabajo colaborativo entre universidades e institutos puede producir en materia de formación docente y en el proceso de autonomización y validación de los conocimientos producidos por el propio colectivo de formadores y docentes en su ejercicio profesional.

1. Los dos subsistemas formadores: culturas, tradiciones y desafíos

En Argentina, la formación docente inicial se desarrolla en el nivel superior desde 1968. La ley vigente de Educación Superior, sancionada en 1995 y la Ley de Educación Nacional del 2006 establecen que la educación superior está conformada tanto por las universidades e institutos universitarios, como por los institutos de educación superior (IES) que pueden ser de formación docente (ISFD) o técnico-profesional (ISFTP).

A diferencia de lo que ocurre en otros países en los que existen distintos procesos de selección de los futuros docentes, en Argentina, tanto los institutos como las universidades que forman docentes ofrecen carreras abiertas a todos los aspirantes sin selección previa ni examen de ingreso de acuerdo con la concepción de la educación superior como derecho (Ley 27.204/2015).

¹ Con cultura escrita nos referimos a la relación con el mundo inherente a las prácticas de lectura y escritura que condicionan la oralidad y que van más allá de la alfabetización masiva lograda por la escolarización de la población desde mediados del S. XIX.

² Nos referimos a la tesis aprobada el 27/10/2021 con la máxima calificación de Ana Belén Gómez Reyes: "La actividad profesional del docente formador para promover la reflexividad de los docentes practicantes. Aportes para la formación desde la Didáctica Profesional" y a la tesis presentada a la Comisión Académica para su próxima defensa por Irma del Valle Velardez: "Estrategias y dispositivos en el curso de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente del profesorado universitario." Agradecemos a Ana Belén Gomez Reyes y a Irma del Valle Velardez por autorizarnos recurrir a sus tesis y a sus registros de campo para la elaboración del presente artículo.

Los dos subsistemas responden a distintas instancias de gobierno. Mientras los institutos -de gestión estatal y privada- dependen de los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; las universidades nacionales, provinciales y privadas están reguladas por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

A los efectos de generar referencias comunes en un contexto de gran heterogeneidad, desigualdad y fragmentación del "sistema" formador, la Ley de Educación Nacional del año 2006 creó el INFD atribuyéndole en el Artículo 76 las funciones de gobierno. Una de las líneas de acción de mayor centralidad de este organismo fue el establecimiento de lineamientos curriculares comunes a todos los profesorados de nivel superior. No obstante, la tradición de funcionamiento autónomo de las universidades llevó a que en el año 2010 el Ministerio de Educación de la Nación dictara la resolución Nº 50/2010 en la que el título de Profesor Universitario fue incluido entre las profesiones reguladas por el Estado y consideradas de "interés público". La regulación curricular de los profesorados de todo el nivel superior abarcó todos los campos de la formación inicial: la formación general, la específica y la pedagógico-práctica, así como las titulaciones y la carga horaria mínima según el nivel para el que forman. Estos lineamientos generales comunes constituyen la base sobre la que se sustenta la validez nacional de los títulos.

Más allá de los lineamientos curriculares comunes, las universidades y los institutos establecen relaciones diferentes con el conjunto de saberes requeridos para el ejercicio de la docencia, tienen diferentes pautas organizativas y de participación en la vida institucional, culturas y tradiciones académicas distintas. Estas diferencias en las culturas institucionales y el hecho de que los institutos constituyen una red capilar de instituciones mayoritariamente pequeñas y medianas distribuidas por todo el territorio nacional mientras las universidades se concentran en las áreas metropolitanas densamente pobladas, inciden en que gran parte de los estudiantes de la formación consideren la universidad como un ámbito ajeno —"no es para mí"- y elijan estudiar en los institutos.

En líneas generales, los institutos forman docentes para todos los niveles de enseñanza con excepción del universitario, mientras que los profesorados universitarios están orientados a formar docentes principalmente para el nivel secundario, superior y universitario. El 80% de los estudiantes de la formación se encuentran matriculados en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y solo una quinta parte del total se forma en carreras docentes en alguna universidad.

Como se constata en las investigaciones relativas a la formación docente de importantes referentes del campo (Diker y Terigi, 1997, Davini, 2005, Achilli, 2006, Sanjurjo, 2009, Edelestein, 2020), los docentes en tanto grupo profesional transmiten saberes que no producen y la complejización creciente de su trabajo dificulta el proceso de apropiación de los conocimientos construidos en el ejercicio profesional, conocimientos que por lo tanto no se constituyen en un corpus de saberes que favorezca su proceso de profesionalización (Altet, 2005, Tardif, 2009). Esta complejización ligada a la masificación escolar, la diversidad sociolingüística de los estudiantes y a los cambios curriculares inherentes a las transformaciones epocales ponen en un primer plano la formación docente continua. La tradición formativa universitaria es de base disciplinar y acopla a la formación, en base a los textos clásicos de referencia en un campo determinado, la pregunta acerca del modo en que dichos textos se construyeron dando lugar a recorridos tanto conceptuales como metodológicos que resultan no solo en la adquisición de saberes sino también en el dominio de los modos de producirlos en dicho campo. La formación universitaria de grado apunta al establecimiento de un vínculo productivo con el saber disciplinar de referencia, aun cuando la investigación propiamente dicha se esté desplazando en forma creciente hacia el posgrado. Es el carácter de base disciplinar de la formación universitaria lo que explica que la universidad comience, en cuanto a la formación docente, por la formación de profesores de secundaria. El modo de objetivar los avances en el trayecto formativo es siempre a través de procesos de lectura y escritura de complejidad creciente que culminan en una tesis o un trabajo final integrador. La tradición universitaria no se adecua, sino recientemente, a la formación de docentes de nivel inicial y primario quienes mantienen un desempeño polivalente enseñando diversas áreas de conocimiento.

Por su parte, la tradición formativa de los institutos se caracteriza por su mayor proximidad con las

escuelas del nivel para el que forman. Esta proximidad se vincula por un lado, con la localización territorial y por otro, con el hecho de que la mayor parte de los formadores, en su trayectoria laboral, han sido o son al mismo tiempo docentes o directivos en los niveles obligatorios. El peso relativo de los saberes necesarios para enseñar (los saberes pedagógico - didácticos) es mayor en la formación en los institutos y, al mismo tiempo, la realización de prácticas y residencias se inicia con antelación y es más extensa en los institutos comparada con la formación docente en la universidad.

Una cuestión a destacar es que, independientemente de en qué subsistema se hayan formado, los docentes noveles tienen una visión devaluada de los aportes de la formación inicial por su carácter teórico y alejado de los problemas concretos que tienen que enfrentar.

La respuesta de las investigaciones que se ocupan del trabajo real de los docentes a la histórica escisión entre la teoría y la práctica sería de carácter dual: refiere por un lado al diseño conceptual de un dispositivo formativo en base al análisis de situaciones profesionales y por otro, a una transformación en el modo de vinculación entre instituciones formadoras y las escuelas que reciben a los practicantes. Respecto al dispositivo formativo, se trata de introducir una inversión en el punto de partida tanto en el campo de la práctica en la formación inicial como en los dispositivos curriculares apropiados para la formación docente continua. En lugar de partir de los saberes necesarios para enseñar como ocurre en el campo de la formación general y de la formación específica, la idea consiste en partir del análisis del trabajo docente situado. De esta manera, se apunta a un giro en la formación a partir del análisis de la actividad que permita desplazarse desde la lógica tradicional de concepción de la formación de los docentes (lógica descendente) centrada en un «oficio ideal» a una lógica ascendente que toma como referencia al «oficio real». En esta segunda perspectiva lo primero son «las situaciones [de trabajo] porque es en ellas donde los profesionales o futuros profesionales tienen, o tendrán que desenvolverse en el curso de su vida profesional» (Mayen, 2012). Se sostiene además el supuesto -resultante de la histórica escisión entre investigaciones didácticas y prácticas docentes- que solo un colectivo profesional por sí mismo puede dar lugar a una modificación del género profesional (el repertorio de prácticas que opera como memoria colectiva) (Clot & Faita, 2002). Desde esta perspectiva el lugar que ocupa la investigación de la actividad docente situada es el de una interfaz o una condición de ocurrencia de la reflexividad docente sobre su práctica. De allí la centralidad de formar a los formadores de docentes en y a través del análisis de la actividad.

Respecto al modo de vinculación entre instituciones formadoras y escuelas asociadas se produce una ruptura con la idea de escuelas de aplicación en las que los estudiantes de la formación ponen en práctica lo aprendido en la institución formadora. Se promueven en cambio modalidades integrativas de la alternancia a partir del establecimiento de acuerdos conceptuales entre las escuelas y las instituciones formadoras sobre los problemas de la formación a considerar en forma interinstitucional. De este modo se apunta a superar la perpetuación de los conflictos entre autoridades legítimas que se expresan en adaptaciones oportunistas al medio laboral o a la institución formadora de los docentes en formación.

Antes de concentrarnos en los dispositivos orientados a promover la reflexividad a partir de los estudios de caso de un profesorado en un instituto y en una universidad quisiéramos destacar dos hechos que pueden resultar paradójicos. El primero es que la crisis de legitimidad de la docencia a la que hicimos referencia en la introducción no se correlaciona con la elegibilidad, sostenida en la última década, de la carrera docente. Las estadísticas oficiales revelan un importante crecimiento de la matriculación en formación docente en los institutos. Entre el año 2009 y 2019, el crecimiento fue del 73% -pasó de 319.246 a 550.750 alumnos-, incremento explicado en su mayoría por la matrícula estatal. El porcentaje de estudiantes que asiste a ISFD de gestión estatal pasó del 74% a inicios del período al 81% en 2019. Para ese mismo año, la matrícula correspondiente a títulos universitarios en formación docente representaba el 6,5% del total de la matrícula de grado. El segundo refiere a la disponibilidad docente a seguir formándose y al reclamo docente por contar con instancias de trabajo colaborativo en servicio. En efecto, la última edición del estudio TALIS 2018 (Encuesta internacional sobre docencia y aprendizaje) que realiza la OCDE cada 5 años señala que sólo el 9% de los docentes de CABA (único distrito del país que participó del estudio) estima que su profesión es valorada en la

sociedad. Sin embargo, el 92% respondió estar "de acuerdo" o "muy de acuerdo" con la afirmación: "Si tuviera que volver a hacerlo, volvería a elegir la enseñanza". A esta tensión entre valorización social de la profesión y el aprecio docente por su trabajo, se suma la voluntad docente por seguir formándose y el reclamo de un espacio de trabajo colaborativo y formativo en el entorno escolar. El porcentaje de docentes que declaran no haber participado "nunca" en actividades de desarrollo profesional en grupo es del 29% y si a este valor se le suma quienes dicen participar menos de una vez al mes en actividades de ese tipo, el valor se eleva al 85% (CABA-Argentina).

2. Actividades y dispositivos para promover la reflexividad en la formación

¿A qué dispositivos o estrategias recurren los formadores de los profesorados de los institutos y de las universidades para promover la reflexión sobre las prácticas por parte de los estudiantes de la formación?

Para avanzar en la respuesta a esta pregunta nos basaremos en dos estudios de caso realizados para el sostenimiento de dos tesis de la maestría en formación docente de la UNIPE. Ambos estudios se realizaron desde el mismo enfoque teórico metodológico: el de la didáctica profesional. Consisten respectivamente en el análisis de la actividad de una formadora de un profesorado en un ISFD y en un profesorado universitario en vistas a desplegar un proceso reflexivo acerca de lo que ocurría en sus clases. Las dos formadoras abrieron voluntariamente sus aulas y colaboraron activamente durante todo el proceso. Para la realización de los estudios, las formadoras fueron seleccionadas, entre otros criterios, por el lugar que ocupa su unidad curricular en cada uno de los respectivos profesorados. En el caso del instituto, se trata del "Taller de Herramientas de la Práctica" (THP) que integra el campo de la Práctica profesional durante el tercer año de la carrera, mientras que en el profesorado universitario se trata del curso "Práctica de la Enseñanza y Residencia Docente" (PERD) que se cursa en el último año. En términos metodológicos ambos estudios cuentan con un corpus de datos que presentan bastantes analogías. Se trata de una entrevista inicial en la que cada formadora caracterizó al grupo de estudiantes del espacio curricular en el que se realizarían las observaciones, anticipó lo que tenía previsto hacer en la secuencia de clases a ser observadas, inscribió esa secuencia didáctica en el despliegue del programa general de su espacio curricular y del profesorado en su conjunto y explicitó sus principales preocupaciones sobre el proceso formativo en general del profesorado y sobre la secuencia de clases en particular. Luego se realizó una videoscopía de la secuencia didáctica, la que fue analizada a la luz de la tarea prescripta (el diseño curricular y el plan de estudios del profesorado), de la entrevista inicial (considerada como un primer indicador de la redefinición de la tarea prescripta por parte de la formadora que llevó adelante la actividad en cada caso) y en sí misma a los efectos de intentar construir desde el análisis de la actividad realizada algunas hipótesis acerca de los conceptos organizadores de dicha actividad y de seleccionar algunos episodios significativos que pudieran favorecer en instancias de autoconfrontación la reflexividad de cada formadora. La transcripción de la entrevista inicial y la totalidad de los registros de clase fueron facilitados a cada formadora para que ellas pudieran revisarlos antes de la entrevista de autoconfrontación. Durante estas entrevistas, las formadoras-analistas siguieron los intereses de las formadoras entrevistadas que muchas veces resultaron coincidentes entre sí. Las entrevistas de autoconfrontación también fueron transcriptas y analizadas en las respectivas tesis a los efectos de dar respuesta al interrogante acerca de la potencialidad para la reflexividad que tiene la mediación del análisis de la actividad realizada, particularmente de ciertos episodios significativos, junto a un formador analista que, además de haber elaborado un conjunto de hipótesis sobre lo acontecido, se colocará en una posición de coexplicitación. (Vinatier, 2010, Castorina, J., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E., & del Campo, R. 2019). Sobre las implicancias y el trabajo de los formadores analistas en las entrevistas de autoconfrontación volveremos más adelante.

En cuanto a las actividades o dispositivos a los que recurre la formadora del **profesorado para el nivel primario en el ISFD** orientadas a que las estudiantes de la formación reflexionen sobre su actividad, en el estudio de caso fueron identificadas 10 actividades en una secuencia de 3 clases. De

esas 10 actividades, solo nos concentraremos en aquellas que la formadora analista seleccionó como situaciones profesionales con potencialidad para convertirse en situaciones de aprendizaje para la formadora.

Una de estas actividades tuvo lugar durante la primera clase de la secuencia y consistió en proponerles a las estudiantes que pensaran un hipotético inicio para una clase de ciencias naturales en el primer ciclo, teniendo en cuenta el enfoque para la enseñanza propuesto por el Diseño Curricular. Vale decir, se trata de una actividad vinculada a la planificación de una secuencia didáctica en un área de conocimiento específica.

En la segunda clase de la secuencia, la formadora les propuso a las estudiantes de la formación observar un pizarrón en el que una maestra³ había dejado escrito en uno de los pizarrones del aula: Las plantas, las hojas, miramos imágenes y, en el otro una tabla de 3 filas por dos columnas con dibujos en tiza de hojas de árbol de diferentes formas. En la primera columna de la tabla había tres hojas con formas diferentes y en la segunda columna había dibujadas 5 hojas sucesivas de diferentes formas en cada una de las filas en el mismo orden. La hoja de la hilera de la segunda columna cuya forma era idéntica a la de la hoja de la primera estaba resaltada con un círculo. La expectativa de la formadora era que, a partir de la visualización de esos escritos en los pizarrones, las estudiantes espontáneamente movilizaran lo trabajado previamente en torno al enfoque del diseño curricular para el primer ciclo del nivel primario y ejercieran un juicio crítico respecto al modo de trabajar los contenidos. Vale decir, la formadora apuntaba a que las estudiantes reflexionaran sobre la actividad de enseñanza de otra docente y que la traza escrita en el pizarrón operara como un espejo en el que las estudiantes eligieran no mirarse o no proyectarse. Desde la perspectiva de la formadora, la traza escrita de la maestra indicaba a todas luces un ejemplo de un modo de enseñanza distanciado del enfoque del diseño curricular.

La tercera actividad consistió en que las estudiantes en grupos escribieran un breve texto correspondientes a distintos géneros (una noticia en la prensa gráfica, un breve cuento policial, un relato de terror, un breve cuento fantástico) a partir del siguiente disparador: "No sabés, llegué y desde la entrada agua, frío…los vidrios rotos y me agarró un ataque. Estaba sola. Necesitaba hablar con alguien y me comuniqué con vos ¿qué hago? ¿A quién reclamo?". Mediante esta actividad, la intención de la formadora consiste nuevamente en poner en cuestión prácticas escolares rutinarias como la de "Composición. Tema: la vaca" en la que que es habitual solicitar que los niños produzcan un texto sin tomar en cuenta ningún destinatario ni enfatizar en la intención comunicativa más que la de cumplir con la tarea escolar, lo que torna carente de sentido esa tarea.

En cuanto al **profesorado universitario**, los alumnos que asisten al curso de Prácticas de Enseñanza y Residencia provienen de los profesorados de Educación, Ciencias Sociales y Comunicación Social, todos ellos orientados al nivel medio y superior y en su último año de formación. Se trata de un curso anual en el que durante el primer semestre se realizan prácticas y residencias en el nivel secundario y en el segundo en el nivel superior. El estudio de caso se realizó durante el primer semestre mientras los estudiantes estaban realizando sus prácticas y residencias en el nivel secundario. Los dispositivos que emplea la formadora para promover la reflexividad sobre la actividad de los docentes en formación son tres: Ronda de Comentarios -ronda de docentes en formación donde cada uno cuenta sobre sus respectivas prácticas docentes-, Microclase -clase simulada en el aula de formación para que sea co evaluada por parte de otros pares- y Portafolio -archivo de las propias producciones o de algunas de ellas acompañado de la redacción de una memoria profesional que otorgue sentido a lo aprendido a lo largo de un trayecto formativo-. Los propósitos que la formadora estableció para la secuencia observada se corresponden respectivamente con cada uno de los dispositivos. La Ronda de comentarios apunta a ofrecer un espacio de reflexión fundamentada en la mejora de las propias intervenciones, la Microclase tiene por objeto desarrollar y promover la evaluación de las propuestas didácticas de los pares y el Portafolios procura el despliegue de procesos metacognitivos a propósito del trayecto formativo.

El profesorado funciona a contraturno en el mismo edificio que la escuela primaria y el profesorado se cursa en la misma aula que emplean los chicos de primaria.

En este caso, la formadora investigadora también seleccionó tres episodios para la instancia de autoconfrontación, cada uno de ellos correspondiente a las tres estrategias empleadas para promover la reflexividad de los estudiantes. En la ronda de comentarios, la formadora analista se concentró en los comentarios realizados por un par de estudiantes que presentaron lo que les había ocurrido en sus prácticas en 6to año de la escuela secundaria. Los estudiantes del profesorado asisten a las prácticas en duplas. Ambos planifican la clase, aunque solo uno de ellos es quien la desarrolla. El estudiante que había ejercido como profesor en la clase de Filosofía, planteó que los estudiantes secundarios no se comportaron de la manera que él esperaba, que pudieron responder correctamente las preguntas que él les hizo y que concluyó rápidamente con las actividades que había previsto por lo cual le sobró tiempo. Decidió entonces recurrir al plan B. Nuevamente, los alumnos respondieron rápidamente las consignas y en ese momento intervino el docente titular de la materia, acotando datos no trabajados por el estudiante que dio la clase y generando actividades o preguntas a propósito de algunos de los recursos propuestos por los practicantes. Pese a que la planificación de las clases de Filosofía había sido corregida y observada por la formadora, el estudiante que realizó la práctica, al momento de dar la clase no tomó en cuenta las observaciones de la formadora ni integró los aportes del profesor titular del curso. En la ronda de comentarios el objeto de intercambio dialógico no fue solo la actividad realizada sino también la planificada en sus dos opciones el plan A y el plan B y, también la actividad proyectada a partir de lo ocurrido.

La microclase consistió en una clase simulada de unos 25 minutos de duración en la que dos alumnas presentaron el tema Microclases.⁴ La práctica habitual de la formadora es que cada Microclase es evaluada por dos o más pares de estudiantes del curso de modo tal que quienes realizan la microclase reciben comentarios de los pares. Para la realización de los comentarios evaluativos, la formadora repartió unas guías con las dimensiones a considerar en la evaluación: 1. Lectura comprensiva del texto bibliográfico (Presentación del contenido y de la bibliografía, Organización de la presentación y desarrollo del contenido que evidencia conocimiento del tema, Síntesis de los conceptos e ideas principales, Relación entre los aportes de los distintos autores, Otros) 2. Gestión de la clase (Introducción del tema y motivación del grupo para el trabajo; Previsión de actividades o tareas grupales para la enseñanza; Selección de estrategias y recursos para el desarrollo del contenido, que promuevan: La Comunicación, el Pensamiento Crítico, la Reflexión; A. Utilización de recursos didácticos o mediadores instrumentales; Promoción de un escenario/ ambiente de intercambio y construcción del conocimiento facilitador y motivador para el aprendizaje, Otros) y 3. Sugerencias para mejorar. Al finalizar la microclase, las estudiantes recibieron los comentarios de los pares y de las formadoras y además los alumnos a cargo de completar las guías se comprometieron a hacérselas llegar a quienes realizaron la microclase. El episodio seleccionado por la formadora analista de la estrategia Microclase fue el momento en que la formadora decide que dos estudiantes estén a cargo del completamiento de las guías ya que sólo otros dos habían aceptado evaluar en forma espontánea.

Respecto al Portafolio, la formadora solo alcanzó en el tiempo de clase que le restaba a anunciarle a los alumnos en qué iba a consistir esta tarea de construcción de una memoria profesional de sus intervenciones en el nivel secundario. Enfatizó que en el Portafolios deberían incluir distintas huellas de los tres momentos de las clases: las planificaciones, la actividad realizada y las reflexiones a propósito de lo ocurrido. En la entrevista de autoconfrontación se retomó lo relativo a las "versiones de la planificación" que los estudiantes debían decidir incluir o no en el Portafolio a presentar.

Antes de referirnos a lo que las formadoras nos dijeron de su trabajo en el THR y en el PERD al ser confrontadas con las huellas de su actividad nos interesa puntualizar algunas características de las actividades y dispositivos propuestos en el profesorado del ISFD y en el universitario orientados a promover la reflexividad de los futuros docentes sobre su actividad.

Una primera característica remite a las huellas de la actividad consideradas en ambos profesorados para promover la reflexividad de los estudiantes de la formación. Se trata de huellas que no fueron relevadas intencionalmente en el marco de un proceso analítico de la actividad docente situada, sino

⁴ Una de las principales fuentes de referencia que tomaron para dar la microclase fue el capítulo del libro sobre Microclases del libro de Rebeca Anijovich et al.: *Transitar la formación pedagógica*.

que emergen en los mismos intercambios dialógicos entre formadores y estudiantes. Por ejemplo, el "cuadro con hojas" en el profesorado del ISFD constituye una traza escrita no borrada por una maestra de primaria que la formadora decidió poner en consideración de las estudiantes. Asimismo, en el dispositivo Ronda de comentarios del profesorado universitario, las huellas son las verbalizaciones de los estudiantes sobre lo ocurrido en sus prácticas, o sea, se trata de huellas mediadas por la interpretación selectiva o por la evocación del estudiante al momento de presentarlas en el aula de la formación. Nuestra hipótesis es que existe un vínculo entre el carácter de las huellas con las que se objetiva la actividad y su potencialidad para el despliegue de procesos reflexivos. Es por esto que resulta necesario analizar el trabajo en los ámbitos laborales naturales en los que se desarrolla (el trabajo docente en las escuelas o en las instituciones formadoras) y desde un enfoque conceptual que nos permita realizar un recorte sobre un objeto que constituye un continuo como es el de la actividad humana.

En la Microclase del profesorado universitario, las huellas de la actividad tuvieron otro carácter ya que se trató de la asistencia a una simulación en vivo. En este caso, el interés de la formadora si bien fue promover la coevaluación entre pares orientando la mirada con una guía, este instrumento no contemplaba entre sus dimensiones las actividades a realizar por los alumnos.

Otra de las características observadas es la relativa al valor asignado a la planificación para la reflexividad docente. Si bien este género profesional se utiliza como anticipatorio y organizador: escribir lo que nos proponemos hacer nos obliga a decidir qué haremos, en qué orden, con qué recursos, en qué tiempos, con qué resultados esperados; adolece de la problematización que supone reponer la situación. Esta ausencia se observa en los casos analizados en las dificultades que tuvieron las alumnas del profesorado del ISFD para planificar el inicio de una secuencia de ciencias naturales como en el caso del estudiante del profesorado universitario a quien le sobró tiempo de clase porque alguno de los estudiantes le respondió correctamente las preguntas que él formuló sobre los textos de Platón, que eran objeto de su clase de filosofía.

3. Las reflexiones de las formadoras al ser confrontadas con las huellas de su actividad

Como hemos señalado, el enfoque teórico metodológico desde el cual fueron elaborados estos estudios de caso es el de la didáctica profesional, disciplina que se ocupa del análisis del trabajo en vistas a la formación profesional. Entre los fines investigativos de los estudios, las formadoras analistas se propusieron identificar los juicios pragmáticos sobre los que se sustentan las situaciones profesionales de enseñanza orientadas a promover la reflexividad de los estudiantes de la formación en los dos profesorados. Los episodios significativos seleccionados por las formadoras analistas para llevar a las entrevistas de autoconfrontación se centraron en aquellos momentos en que se produjeron tensiones entre la respuesta de la situación y las expectativas de las formadoras ya que, desde la teoría de la conceptualización en la acción sobre la que se sustenta la didáctica profesional, dichos momentos son fecundos para el aprendizaje y pueden dar o no lugar a una génesis conceptual. De esta manera, la intención de las formadoras analistas en las entrevistas de autoconfrontación es contribuir a la ocurrencia de esa génesis conceptual lo que implica, a su vez, un trabajo sobre sí mismas del que da cuenta la memoria profesional que acompaña sus trabajos de tesis.

En el caso de la formadora del THR, las actividades propuestas para que las estudiantes reflexionen sobre sus prácticas estuvieron orientadas a la apropiación del enfoque del diseño curricular en vistas a producir una ruptura con la didáctica tradicional. Es por eso que interroga a los estudiantes sobre cómo iniciarían una secuencia didáctica para la unidad *seres vivos* en un primer grado. Al ver el registro videograbado de ese momento de la clase, la formadora dice lo siguiente:

Tercer año lo que tiene es —en los últimos años lo vemos más—la falta de conocimiento del diseño curricular y el tema de cómo armar la planificación, como hacer la redacción, los pasos, cómo pensar la secuencia... pero también de los inicios de la clase de acuerdo al enfoque. Por eso, al no estar tan afianzado el enfoque es como que les cuesta pensar en cómo iniciar la clase entonces volvemos a lo mismo: se quedan con la lámina, el dibujo. (Entrevista de autoconfrontación)

El enfoque del diseño curricular de ciencias naturales para el primer ciclo y en particular lo relativo a los modos de conocer solicita el trabajo con acciones tales como: hipotetizar, observar, explorar, experimentar, registrar, comparar datos, ampliar la información, clasificar, generalizar. Es esto también lo que da sentido a la expectativa de la formadora de una lectura crítica y espontánea por parte de las estudiantes del pizarrón con el cuadro con hojas. Ante la pregunta de la formadora analista por el sentido de "aguantar" el cuadro con hojas y no borrarlo, la docente sostuvo:

Y la idea era primero vean: ¿cuál es el contenido que estaba ahí plasmado? Uno entra y ve qué contenido se estuvo trabajando ahí, y miras y ves el contenido. Pero ahí ¿cuál era el contenido? Y además ¿de qué forma lo aborda? ¿la propuesta cuál era ahí? ¿Poner las semejantes? Como dijo ahí una alumna: ¿y los colores, las texturas...? (Entrevista de autoconfrontación)

La distancia entre las respuestas que obtiene y las que ella imagina como posibles de ser producidas por sus estudiantes, se expresan en estas reflexiones que dan cuenta del malestar que produce la actividad suspendida:

Y mirá si ellas logran, digamos, yo creo que esto es como un posicionamiento ¿no? Si ellas logran reflexionar cada vez que traen una propuesta y ser esta maestra que es la que viene juntando cosas en la calle que dice "voy a dar tal cosa" y encuentra algo y lo trae o que prepara algo de la clase pensado en que la imagen tiene que ser lo más nítida que pueda y piensa en el colectivo "fulanito no va a poder, si yo escribo así no me va a entender en cambio si yo me acerco, se lo dicto a él..." ¡esa es la maestra! Que pueda pensar en cualquier momento del día sobre cómo va a ayudar porque no tenemos niños homogéneos, tenemos una diversidad de situaciones, de interculturalidad. Entonces a mí me parece por lo que se ve en las aulas que necesitamos más de ese maestro que pueda pensar y repensar y ser crítico con él mismo y decir "¿a ver? Lo que yo traje ¿sirvió para que los chicos se apropien de este contenido o no? Cuanto más autocrítico me parece que va a ser mejor maestro. (Entrevista de autoconfrontación)

El enfoque del diseño curricular en lo relativo a construir en las aulas un vínculo productivo con los saberes a enseñar operó también como juicio pragmático (*el maestro se olvida de la situación cuando planifica*), al proponerles a las estudiantes la situación de escritura que tomara distancia con la consigna "composición tema: la vaca". Esta situación de enseñanza es la que la formadora consideró más fecunda para promover la reflexividad de las estudiantes sobre su actividad docente:

Y [...] ahí tienen que pensar en la lógica del niño que es otra ¿no? Yo creo que lo dije en alguna de las clases... el tema es que tratamos de desterrar a Piaget y estamos con las neurociencias, pero realmente Piaget marca cómo es que los chicos se apropian, cómo es el desarrollo de la inteligencia desde el minuto cero hasta la adolescencia. Y de esto el maestro se olvida cuando planifica-el que con suerte lo hace- se olvida. Entonces si vos ponés un título cualquiera: "el bosque" nunca a lo mejor vio un bosque ¿y qué animales te va a poner del bosque? Y a lo mejor te pone un animal que nada que ver, entonces si vos los sitúas, las sitúas con esa lógica para ellas también costó un montón hacer esa actividad y eran adultos... (Entrevista de autoconfrontación)

La formadora del trayecto PERD del profesorado universitario coloca su actividad en el centro de la reflexión frente a la pregunta de la formadora analista acerca la devolución que le hace al estudiante al que le había sobrado tiempo en su práctica:

Yo me limité a escuchar, por lo que estoy viendo ahora, y quizás mi devolución fue como muy general y hay otras cosas en las que yo soy como más inquisidora y que no aparecieron en ese momento, ¿no?, me parece a mí ahora viéndolo [...]. Si, por ejemplo hubiera sido interesante ahí interpelar al estudiante en relación a "bueno, ¿por qué decís esto que decís?", porque yo

por hecho, hago como una confirmación por haber estado ahí, (refiere a que la docente fue a observar a ese practicante) por conocer la dinámica de ese grupo, de decir si son participativos, como que confirmo eso, pero nunca le pregunto a él por qué esas cuestiones que él trae respecto de la participación de los estudiantes o las cosas con las que él se encuentra que le devuelven los estudiantes, nunca lo interpelo respecto a eso (Entrevista de autoconfrontación).

En la observación de la clase en el tramo de la Ronda de Comentarios, se advierte que la formadora toma la decisión de interrumpir el relato del estudiante al que le sobró tiempo en el desarrollo de su clase haciéndole una pregunta precisa: qué aprendiste de lo que te pasó y cómo ese aprendizaje incidirá en tus próximas prácticas. La respuesta del estudiante fue muy elocuente: la clave es concentrarse en los propósitos de la clase.

Para la conversación sobre la Microclase se selecciona un episodio en el que la formadora pregunta a la clase por dos parejas de coevaluadores, solo se ofrece una y ella decide quiénes integrarán la otra. Lo que la formadora expresa muestra su interés por que se produzca un intercambio profesionalizante alejándose de una lógica concesiva entre compañeros:

Yo creo que ahí no aparece, pero ha aparecido, posteriormente, no quizás con ellos, pero sí después cuando hacemos análisis general de la experiencia de coevaluar, que aparece como un incidente crítico, suele aparecer esta primera resistencia inicial a coevaluar a los pares por las preconcepciones que hay respecto de eso hasta que se puede comprender en el marco de la evaluación significativa la función de la evaluación entre pares.

La reflexión final de la formadora del PERD sobre la situación de retorno recursivo al registro analítico de su actividad acompañada de una formadora analista fue:

[...] son muy interesantes las preguntas que me hiciste porque me hacen pensar en el quid de la cuestión que es justamente para los profesores de práctica la organización de una propuesta de enseñanza, ¿no?, en este caso acotada a una clase y en el marco del abordaje de contenidos mediante una secuencia didáctica, la secuencia para una clase, entonces me quedo pensando que esto que nosotros enseñamos y exigimos requiere de una complejidad que a la hora de pensar la propia, bueno, obliga a que uno tenga que poner sobre el tapete y evidenciar que hay cuestiones que una las hace porque las tiene totalmente incorporadas y naturalizadas en la forma de intervenir cotidianamente sobre eso que uno sabe hacer que es el saber práctico, uno reconoce el saber práctico que tenemos, ahora, ¿cómo trasladar eso al ámbito de una planificación que por otro lado se sale de los parámetros más tradicionales de pensar el desarrollo de una clase?, es complejo pero también me invita a repensar. Todas estas preguntas que vos me hiciste, me invitan a repensar y revisitar las cosas que hago, ¿cómo las estoy haciendo?, a volver a mirar mi programa, ¿no?, ¿qué de lo del programa está presente en mi clase?, ¿cómo? (Entrevista de autoconfrontación)

La potencia de estos diálogos profesionales entre formadoras y formadoras devenidas analistas se expresa de este modo en las memorias de las tesis:

Sin lugar a dudas, la Entrevista de Autoconfrontación se trató de una instancia con muchos desafíos. La búsqueda de lograr promover la tan ansiada reflexividad a través de la utilización del dispositivo de análisis me generaba dilemáticas preguntas: ¿Qué hacía si los episodios seleccionados no lograban interpelar a la formadora? ¿Acaso no hubiese resultado más provechoso que ella seleccionara los episodios y, a partir de allí, poder analizar co-explicitamente la actividad? ¿Lograría que la formadora tuviera una conciencia constructiva sobre aspectos de su propia práctica? (Memoria de la formadora analista del profesorado del ISFD)

Fueron surgiendo las primeras preguntas sobre la clase que tendría que observar: ¿qué estrategias se pondrían en juego y cuáles no al interior del aula?, ¿por qué?, ¿qué dispositivos utilizaría la docente para trabajar?, etc. Y más allá de las maneras de abordar las situaciones de enseñanza y aprendizaje que podrían acontecer, pensé entonces que obtener esta información me permitiría

ir entendiendo qué sucedió, cómo se trabajó con las estrategias y dispositivos movilizados para alcanzar los propósitos y objetivos planteados por la profesora, y si ella, podría sostener una actitud reflexiva y crítica hacia su propio trabajo pedagógico. (Memoria de la formadora analista del profesorado universitario)

Lo que estos intercambios dialógicos nos muestran en las entrevistas de autoconfrontación es que la reflexividad requiere de un análisis de las huellas de la actividad realizada en una unidad que le dé sentido a partir de una situación profesional. También, que las condiciones de este diálogo se construyen cuidadosamente suspendiendo posiciones jerárquicas y juicios valorativos por parte de quien lo promueve para poner en primer lugar la necesidad de conocer la lógica de la actividad del otro. La posición del formador analista es ubicarse en la zona que favorezca las conceptualizaciones del docente sobre la actividad realizada y lo que se podría realizar a través de su comprensión de las razones que inhibieron el logro de los propósitos que perseguía y que originan con frecuencia decepción respecto a los resultados.

4. Conclusiones

Hemos señalado anteriormente que algunos aportes que la investigación sobre la actividad puede realizar sobre la formación docente, según el análisis comparativo de las propuestas que son objeto para este artículo, giran en torno de dos dimensiones: por un lado, las posibilidades de pensar en un dispositivo formativo basado en situaciones profesionales lo que conduce a identificar, por otro lado, problemas vinculados con las condiciones más generales en que transcurren los espacios de la formación para la práctica así como las relaciones entre las instituciones formadoras con las escuelas destinadas a la práctica.

En principio nos ocuparemos de algunos aspectos ineludibles que conlleva la organización de dispositivos de formación basados en situaciones profesionales, a partir de emergentes de las investigaciones que sirven de referencia. Hemos señalado que este trabajo se llevó a cabo por las formadoras que asumen su rol de analistas de prácticas luego de haber transitado una Maestría en formación docente, en donde entraron en contacto con perspectivas y métodos para analizar la actividad docente. En ambos casos - Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente (PERD) en un profesorado universitario y Taller de Herramientas de Prácticas (THR) de un ISFD- los trabajos coinciden en el interés por producir conocimiento sobre situaciones de la formación docente que tienen el propósito de promover procesos reflexivos en los estudiantes de la formación, porque allí se juega el conocimiento local de un territorio que tiene a las autoras como nativas.

Si bien resultan todavía relativamente escasos los trabajos que indagan sistemáticamente en los procesos reflexivos de los propios docentes sobre su propia actividad, cuando se abordan estas preocupaciones, se relativiza el énfasis en la lógica de los contenidos y emerge con mayor visibilidad el problema de las situaciones profesionales, lo cual requiere un cambio de perspectiva en los encuadres teóricos que ayuden a mirar la acción situada, aspecto relevante de nuestro interés. Recientemente la didáctica profesional, que se inscribe en los planteos de la ergonomía y de la psicología del trabajo, se ocupa del análisis de las situaciones de trabajo docente (Pastré, 2007). Se trata de un punto de vista que busca aproximarse al trabajo real, y allí explorar los múltiples resortes del aprendizaje en situación, para poder instaurar en los profesionales una confrontación con diversos saberes de la práctica. Lo relevante de estas corrientes del análisis de la actividad orientada a la formación es que colocan a las situaciones profesionales como finalidad y origen de la formación "porque es en ellas donde los profesionales o futuros profesionales tienen o tendrán que desenvolverse en el transcurso de su vida profesional, y es preciso tanto identificarlas y conocerlas como comprender la forma en que los profesionales interactúan con y sobre su propia acción, y cómo pueden actuar respecto de las mismas". (Mayen, P; Metral, J-F y Tourmen, C, 2014)

La organización de dispositivos de formación basados en situaciones requiere al menos estos

movimientos, por un lado, la identificación de las "situaciones generales" de un campo profesional y por otro, su caracterización a través de los invariantes: fin de la acción; el objeto que se requiere transformar y las condiciones de realización, así como los recursos de que dispone. Esta identificación deviene del análisis de la actividad de los sujetos en esa situación a través de las huellas de la actividad relevadas en los casos de un conjunto de profesionales. Los principales rasgos que interesa recuperar de este análisis es cómo los sujetos reconocen una clase de situación y movilizan sus recursos para actuar eficazmente en ellas y, de qué manera orientan y organizan su actividad en situación. El sustento conceptual se apoya en la teoría de los esquemas de G. Vergnaud, que se convierte en la piedra angular para el análisis de la actividad y postula que un esquema está compuesto de un conjunto de acciones organizadas como invariante para actuar en una clase de situación (Tourmen, 2014). Tales acciones organizadas giran en torno de las conceptualizaciones que un sujeto despliega en situación en relación con:

- a. Los fines o sub fines de la actividad: ¿Qué necesito lograr con mi trabajo?
- b. La información para movilizar reglas de acciones o inferencias condicionales: ¿Qué necesito conocer acerca de la situación en la que tengo que actuar para un mejor ajuste o adaptación a esa situación?
- c. Los teoremas en acto: ¿Cuáles son las premisas conocidas/asumidas sobre esta situación?
- d. Los conceptos organizadores: ¿En qué actos/recursos traduzco lo que pienso para actuar adecuadamente en esta situación?

A partir de estos presupuestos, el análisis del trabajo docente basado en situaciones supone relevar huellas⁵ que ayuden a comprender cuáles son los recursos y saberes que los docentes movilizan y de qué modo organizan sus conceptualizaciones para actuar en situación.

Desde ahí se puede recuperar la idea de que los conocimientos que producen los docentes en el ejercicio de la actividad puedan y deban ser observados, analizados, visibilizados para ser tomados en cuenta en los procesos formativos. Pero sin duda, es preciso construir en la formación esa posición analítica en tanto proceso de construcción de conocimiento, ligado a modelos investigativos. Así, describir e hipotetizar para comprender se vuelven operaciones fundamentales para el proceso analítico de situaciones. De manera que *la comprensión* de las situaciones de trabajo docente en el ámbito natural de la escuela requiere ser instrumentada por un dispositivo pertinente de observación y descripción que atienda estas restricciones. A su vez, esa mirada requiere ser abastecida en los modelos teóricos referidos que permiten discriminar y analizar lo observado. ¿Por qué?

Las lógicas de organización y de sentido de las prácticas docentes resultan por demás complejas y no surgen inmediatamente ni se ofrecen de manera transparente a los ojos de un analista o investigador. De la misma manera los observables se vuelven pertinentes sólo en función de las preguntas que guían la búsqueda de construcción de conocimientos ya que no resulta posible orientar una reflexión si no se formula, aunque sea de manera implícita, una hipótesis.

En ese sentido el análisis centrado en la actividad docente reside en primer lugar en abandonar la idea de la realización de un trabajo como la aplicación de un plan de acción, para ubicarse en la relación particular que se establece entre un sujeto y una situación. Ha sido demostrado que observando desde el interior estos procesos, los trabajadores no siguen al pie de la letra los procedimientos establecidos para sus trabajos, sino que ellos se relacionan de diferente modo con lo prescripto, redefinen creativamente la tarea, y son llevados a afrontar las dificultades que no estaban previstas o se eludían en el encuadre. Esas redefiniciones y o ajustes forman parte del aprendizaje que, de manera no intencionada o involuntaria, se producen en una situación pero que la mayoría de las veces no pueden ser suficientemente conceptualizados. Así la actividad es entendida como la apropiación de la tarea por parte del sujeto y es posible concebirla como un diálogo entre un sujeto, la tarea prescripta y la

^{5 &}quot;huella" (trace) toda transformación material o simbólica de lo real - sujeto u objeto- consecutiva a una acción y causada por ella, observable directa o indirectamente. (Baroth, M, 2014)

situación de trabajo (Yvon y Clot, 2004). De allí la importancia de construir contenidos de formación que se correspondan con la situación profesional de referencia, así como la relevancia de conocer el aprendizaje que se produce durante (y después de) la actividad laboral.

Una de las mayores dificultades que presenta el análisis de la actividad reside en que no es posible tener un acceso directo a ella, sino que es necesario hacerlo por rodeos y aproximación mediante huellas y, en ese sentido, requiere la mediación de otro. "La actividad de un actor por lo general es poco clara para él mismo, y encarar un análisis de su propia actividad constituye un auténtico trabajo". (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Este trabajo de análisis de la propia actividad posee características particulares en tanto requiere la figura de un mediador que proponga al menos una interpretación hipotética de lo ocurrido.

¿Cómo funciona este análisis para los aprendizajes en el trabajo docente?

Los trabajos de dispositivos de formación docente presentados en apartados anteriores permiten acercarse a las reflexiones que se suscitan en los diálogos profesionales entre formadoras analistas del trabajo docente y formadoras que llevan adelante esos espacios curriculares. En estos textos se nos provee de un conjunto de conocimientos que emergen como consecuencia de esa actividad dialógica, por lo que quisiéramos destacar la especificidad que tiene este diálogo en el trabajo sobre situaciones profesionales. Se trata de un *espacio-tiempo* diferente (Clot y Faita, 2002) al que las docentes son convocadas a una conversación mediada por las huellas de su propio trabajo.

En los dos casos analizados se ha trabajado a partir de dispositivos de retorno a la actividad docente que cada una de las analistas ha construido en relación con los casos estudiados y en función de los interrogantes que guiaron su búsqueda, para suscitar procesos reflexivos ligados a la actividad de las formadoras.

¿Qué características tiene este dispositivo de análisis reflexivo?

Se trata de una situación basada en entrevistas de autoconfrontación, a partir del instrumental que provee la clínica de la actividad consistente en un diálogo entre un docente y un investigador (analista o coordinador), en este caso las formadoras. La particularidad del diálogo reside por un lado, en que no solo se trabaja sobre la actividad realizada, sino especialmente en aquello que no se hace, porque no se consigue hacerlo o porque piensa que puede hacerlo en otro lugar y circunstancias, dado que son dimensiones insoslayables de la actividad real (Fernández y Clot, 2007) y, por otro lado, en que ese intercambio se puede transformar en un diálogo del trabajador consigo mismo o con su tarea (Clot y Faïta, 2001; Calderón, 2016), más allá del soporte mediador que supone la presencia de la analista. El trabajo sistemático previo sobre las huellas ha consistido en la selección de momentos críticos y relevantes para la conversación en función de las hipótesis que guían su búsqueda, a través de fragmentos o episodios que conllevan ese valor. Desde esta perspectiva metodológica, los episodios significativos son selecciones de fragmentos de pocos minutos de duración sobre el continuum de una secuencia, logrados por videoscopía por los investigadores a los efectos de construir un medio en una situación adidáctica en el marco de las entrevistas de autoconfrontación con el docente que realizó la actividad. El sentido de la elección de un episodio es que resulte de interés y que contenga elementos pertinentes que puedan ser puestos en juego durante el diálogo para aproximarse a la actividad real, es decir, comprender la lógica de las decisiones docentes, sus intenciones y también aquellas acciones que pueden haber quedado inhibidas, suspendidas o no desarrolladas.

En estas condiciones, la actividad puede ser abordada desde dos ángulos: uno, de alcance hermenéutico, se dedica a tomar en cuenta de forma intrínseca el punto de vista del sujeto por medio de las "huellas de la actividad"; el otro, privilegia el punto de vista del investigador, en este caso de la "huella como instrumento" para la producción de conocimiento a fin de dar cuenta de las regularidades y de las estructuras que organizan la acción profesional. En ese sentido, adopta una postura de exterioridad en relación con el sujeto actuante, a cuya actividad se aproxima con métodos apropiados, lo que supone al mismo tiempo un aprendizaje en el oficio de análisis. La huella es el medio para lograrlo (Baroth, 2014)

El recorrido metodológico realizado en estos casos consistió en poner en relación diferentes tipos de huellas que devienen de conversaciones acerca de las anticipaciones que las formadoras, en los

distintos espacios curriculares, han construido en diálogo con la prescripción para hacer frente a una situación de trabajar con los procesos reflexivos de los docentes en formación y también en cómo ellas dimensionaron los efectos de su actividad para los fines que perseguían. Asimismo, se recuperaron huellas de la actividad realizada mediante videoscopía -que se tradujeron a registros operativos (sinopsis, textos) para favorecer el análisis- y finalmente, aquellas que correspondían al diálogo y a los intercambios de la confrontación.

En esa situación se procuró la aparición de contradicciones y digresiones que pudieran sostener los procesos reflexivos sobre la propia tarea y que ayudaran a identificar aquellos aspectos de su trabajo que para ellas permanecen tácitos, ya sea porque se han rutinizado o resultan obvios y pasan desapercibidos. El sentido consiste en un redescubrimiento y recreación de la actividad realizada que procura observar de otra manera. Es por eso que interesan no solo los desplazamientos de puntos de vista, sino también, como se ha visto, la apertura a otros cursos de acción diferentes a los realizados que hubieran sido impedidos o imposibilitados por las restricciones de la propia situación de enseñanza. Desde nuestra perspectiva, lo que un docente aprende o puede aprender cuando es acompañado a reflexionar sobre el trabajo realizado posibilita la reconfiguración de su modelo cognitivo desde el cual es posible enriquecer su modelo de actuación.

En los dos casos presentados hemos mostrado que estos ejercicios estilísticos permiten la toma de conciencia de lo que se hace, también de lo que se deshace, para eventualmente "rehacerlo" y que ayudan a corroborar la idea de que "comprender es pensar en un contexto nuevo" (Bajtin, 1981).

Vale la pena enfatizar la toma de conciencia que emerge en la autoconfrontación acerca de lo que ocurre cuando en la entrevista se retoma, con ayuda de las huellas, una actividad realizada en la clase y que permite advertir también que por lo general hay menos manifestaciones de conformidad con lo logrado y sí una mayor presencia de valoraciones y expectativas sobre los resultados que se esperan y no llegan, lo que constituye un aspecto de la formación que necesita ser tomado en cuenta. Esto habilita la pregunta ¿Por qué sobre la riqueza de cursos de acción posibles -aquello que podrían hacerque emergen de un proceso reflexivo de las formadoras resultan triunfantes aquellos que menos las satisfacen?

Lo que también resulta evidente y se constata a través de las regularidades que surgen de sus conceptualizaciones, es que, a pesar de las dudas y las anticipaciones de las investigadoras, con diferentes matices se desencadena la reflexividad esperada por el uso de este dispositivo a través de las huellas.

¿Qué valor formativo se puede asignar a este proceso reflexivo en función de aprendizajes profesionales?

Desde la perspectiva de la didáctica profesional la noción de aprendizaje se juega en dos sentidos, uno en curso, ligado a la inmersión en la situación, y otro, de índole intencional -aprendizaje de la actividad- que se asienta sobre la premisa metodológica de convertir una situación de trabajo de referencia en una situación de aprendizaje, como hemos procurado mostrar anteriormente.

Tal como sostiene Mayen "Las situaciones son confusas para la mayoría de los que trabajan, sus características permanecen oscuras o impensadas y segmentos enteros son ignorados y, precisamente, el rol de la formación consiste en ayudar a los profesionales o futuros profesionales a apropiarse de las situaciones para poder actuar con ellas, descubriendo los medios para percibir y actuar con conocimiento de causa y un poco más de eficiencia cuando sea necesario" (Mayen, 2012). Por eso, ayudar a reconstruir las situaciones profesionales a partir de los invariantes que las organizan constituye un abordaje que debiera formar parte sustancial de las propuestas formativas.

Como hemos visto la entrevista de autoconfrontación se utiliza al servicio de prolongar esta actividad constructiva y constituye un recurso para potenciar el aprendizaje profesional. Aunque también sería posible trabajar sobre ese potencial, reconfigurando e interviniendo sobre las situaciones profesionales que sirven de referencia para la formación (Mayen y Gagneur, 2017). La investigación sobre la actividad puede aportar las situaciones profesionales de referencia basadas en el trabajo real y estas si no logran ser construidas, pueden al menos ser didactizadas y puestas al servicio de la formación docente a través de diversos canales como las plataformas y los repositorios que albergan repertorios

disponibles como recursos para la consulta y el trabajo formativo.

Para concluir podemos regresar al planteo de las condiciones bajo las cuales se realizan estas situaciones profesionales que tienen que ver con los límites que las formadoras reconocen para sus propuestas sobre las prácticas reflexivas con sus estudiantes, que se pone de manifiesto en la presencia de valoraciones negativas en la conceptualización de los resultados que logran en relación con los fines que persiguen, así como las expectativas que dejan entrever. Esto se traduce en referencias genéricas a los marcos curriculares, los límites en el tiempo que disponen, la frecuencia con que realizan sus clases, la dificultad de las articulaciones de diferentes espacios curriculares, etc, lo cual se configura como esa "jaula flexible e invisible" (Guinzburg, 1981) donde pueden ejercer una cierta libertad condicionada (Achilli, 2006).

En esa línea resulta importante observar cómo se expresan las expectativas acerca de qué esperan de los estudiantes en formación particularmente en estos tramos de práctica durante la carrera: "Y [...] acá ellas ya están en situación de maestras, no de alumnas" (THP)

Este estado de transición en que se coloca a los estudiantes abre un campo de problemas que hace falta abordar por las tensiones identitarias y de formación que suscita la alternancia entre un espacio formativo donde todavía prevalece la posición de alumno inmerso a la vez en un escenario de socialización profesional que supone la confrontación con otras reglas y normas institucionales -explícitas e implícitas- que empiezan a condicionar gran parte de los saberes adquiridos en la formación. Esta interfaz constituye una suerte de "zona frança" entre dos territorios en la que conviven múltiples cuestiones, que aún el espacio formativo no alcanza a dimensionar y abarcar desde las propuestas y dispositivos más conocidos que circulan en las aulas de la formación. Esta es una de las problemáticas clave que tensiona permanentemente el campo de las prácticas.

La percepción de que la formación inicial requiere plantear de otros modos los dispositivos de enseñanza frente a la constatación de que el tránsito a las escuelas "lava" los aprendizajes adquiridos en el paso por la formación, constituye un tema de larga data en la literatura sobre el tema (Davini, 2009; Diker y Terigi, 1997, Contreras Domingo, 1987) por lo cual resulta imprescindible ahondar en la "experiencia próxima" de quienes la protagonizan.

Si bien las vivencias de los casos presentados se expresan, manifiestan de modos diferentes también señalan límites muy interesantes que la investigación debiera tomar en cuenta para abocarse a desentrañar esas zonas difíciles y complejas en que transcurre la formación de docentes en el nivel superior. En ese sentido, las cuestiones de las mentadas articulaciones intra institucionales con los espacios de la práctica requieren particular atención. De la misma manera, el vínculo con las denominadas escuelas de práctica o asociadas por el bajo nivel de institucionalización que aún tiene la figura de docentes coformadores, cuya identidad no termina de dibujarse en este proceso formativo (Foresi, 2009). A eso se suman los encuadres que expresan los reglamentos de prácticas y residencias que a veces asumen características de contratos burocráticos entre instituciones y versan sobre aspectos organizativos, sobre cantidad de horas, momentos de supervisión entre otros, listado de responsabilidades de cada una de las partes y contemplan escaso o ningún tiempo para el trabajo conjunto. Con escasas excepciones estos encuadres consideran aspectos pedagógicos y trabajo conjunto interinstitucional. Quizá falta la producción de estudios pormenorizados que ayuden a visibilizar y tematizar estos problemas.

Finalmente, el giro hacia los dispositivos de formación centrados en situaciones profesionales podría ser un aporte que promueva la esperada reflexividad y que arme un resguardo de resistencia en este complejo escenario de las prácticas que estamos observando. Sin duda, la ausencia más marcada en el análisis de estos trabajos tiene que ver con las posibilidades de objetivación de diferentes saberes de la práctica por parte de los estudiantes por medio de los dispositivos usuales. Esto se puede vincular con la mediación de prácticas de lecturas y escrituras pertinentes, a la luz de marcos conceptuales que ayuden a traducir esos saberes. Lo cual no quiere decir que se encuentren ausentes en la formación, sino que se promueve de manera privilegiada la dimensión *productiva* o ejecutiva de las prácticas de lectura, escritura y oralidad -presentes en los trabajos que se requieren, en los informes, observaciones, comentarios de pares, etc- pero con escasa exploración de los aspectos constructivos que conllevan.

De acuerdo con las perspectivas de la escritura reflexiva que abonan en la antropología, la lingüística y la psicología (Jorro, 2002, Vanhulle 2013, 2016) leer, escribir e intercambiar con otros conforman recursos potentes para el desarrollo de la reflexividad en la formación. Sin duda, no son experiencias instantáneas ni de corta duración, en tanto supone poner en juego procesos de identificación de relaciones con la lengua escrita para ayudar a transformarlas al servicio de los procesos reflexivos, ya que las biografías escolares aparecen construidas por distintos tipos de experiencias de escritura, siendo las menos las experiencias de calidad y de resolución efectiva. La práctica de la interacción y objetivación de situaciones profesionales, a la luz de marcos conceptuales y el ejercicio sostenido de lecturas, escrituras y de interacciones orales en diferentes géneros propios de la formación, puede ayudar a cada estudiante/docente a apropiarse de manera autónoma del lenguaje para pensar, construir y reconstruirse no solo como profesional docente, sino ante todo como sujeto enunciador de su práctica. Este tipo de vínculo con las situaciones profesionales en la formación podría colaborar con una progresiva reconfiguración de los modos habituales de "decir el conocimiento" hacia una transformación más profunda para asumir la enunciación de ese conocimiento, descontando que estos procesos no transcurren exentos de momentos de dificultades, crisis y de rupturas, donde se ponen en juego cambios identitarios a medida que avanza la superación de experiencias conocidas hacia el dominio de otras prácticas no habituales en la profesión.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2006) Investigación y Formación Docente. Rosario: Laborde Editor.
- Altet, M (2005) "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas". En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud, *La formación del maestro Profesional. Estrategias y Competencias*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Baroth, M.F. "El análisis de las huellas de la actividad: un aporte a los procesos de profesionalización". En Pereyra, A y Calderón, L (2021) *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. UNIPE Editorial Universitaria, pp 375-386. Castorina, J., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E., & del Campo, R. (2019) "La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación". En Espacios en Blanco. Revista De Educación (Serie Indagaciones), 1(30),179-199. https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271
- Clot, Y. & Faita, D. (2002) "Géneros y estilos en el análisis del trabajo. Conceptos y métodos". (Traducción UNIPE).
- Contreras Domingo, J (1987) De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. Revista de Educación. Nro 282.pp 203-231
- Davini, C. (2005) "Informe sobre el estado de la formación docente en Argentina".
- Davini, M (2009) De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Educación papers editores. Buenos Aires
- Diker, G. & Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Ed Paidos. Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.
- Fernández, G y Clot, I (2007) Instrumentos de investigación. Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad. Revista Laboreal volumen V, Nº 1.pp 15-19.
- Foresi, M. "El profesor coformador ¿Es posible la construcción de una identidad profesional?". En Sanjurjo, L (2009) (coord) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens ediciones. Rosario.

- Jorro, A. (2002). Ecrire en formation. Les Cahiers de Pédagogie Expérimentale, pp.11-31. halshs-0028365, https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00283651 Submitted on 30 May 2008 Mayen, P y Charles-Antoine Gagneur (2017), « Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail », Recherches en éducation [En ligne], 28 | 2017, mis en ligne le 01 mars 2017, consulté le 28 février 2022. URL : http://journals.openedition.org/ree/6050; DOI : https://doi.org/10.4000/ree.6050
- Mayen, P; Metral y Tourmen (2014) "Las situaciones laborales. Bases para los términos de referencia". En Pereyra, A y Calderón, L (2021) *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación.* UNIPE Editorial Universitaria, pp 317-332.
- Mayen, P (2012) "Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional". En: Phronesis, vol. 1, n° 1, 2012, p. 59-67.
- Pastré (2007) "Los organizadores de la actividad docente. Algunas reflexiones sobre la organización de la actividad docente". En Recherche et Formation, Vol. 56. Traducido al español por Elizabeth Muñoz de Corrales, UNIPE.
- Pastré, P.; Mayen, P. Y Verganud, P. (2006). "La didactique professionnelle". En: Revue française de pédagogie n ° 154. pp. 145-198 (Traducción al español UNIPE).
- Sanjurjo, L., (2009), (coord.). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Tardif, M. (2009) "Los docentes ante el saber". En: Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones. España. pp 25-42
- Tourmen (2014) "Usos de la didáctica profesional en la formación: principios y desarrollos". En Pereyra, A y Calderón, L (2021) Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación. Págs. 35-67. UNIPE Editorial Universitaria, pp 35-68
- Vanhulle, S Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel: réflexions à propos d'un « genre réflexif académique », Pratiques [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 10 nov 2022.

 URL:http://journals.openedition.org/pratiques/3205;DOI:https://doi.org/10.4000/pratiques. 3205
- Vinatier, I. (2010) "La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del «sujeto capaz»" En Pereyra, A y Calderón, L (2021) Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación. UNIPE Editorial Universitaria.
- Yvon y Clot (2004) Aprendizaje y desarrollo en el análisis del trabajo del profesor. Psicol. educ. [online]. 2004, n.19, pp. 11-38

ACERCA DE LAS AUTORAS

Ana Pereyra: Doctora en Ciencias Sociales (Flacso Argentina) y Lic. en Sociología (UBA). Es Secretaria de Investigación y profesora regular en carreras de formación docente de grado y posgrado de la UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional de Argentina). Sus investigaciones se concentran en la formación y la profesionalización y en las desigualdades sociales en los procesos de apropiación escolar de los conocimientos significativos.

Liliana Calderón: Magister en Ciencias Sociales (Flacso Argentina) y Licenciada en Lengua y Literatura (UNC Universidad Nacional de Córdoba). Profesora en carreras de formación docente de postgrado de la UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional de Argentina). Sus investigaciones se enfocan en el análisis del trabajo docente y en los dispositivos de formación centrados en la lectura y la escritura.



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

Dra. Ana Griselda Diaz 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

- 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.

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.

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". (Diaz, 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" (Diaz, 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 forma- ción 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 socio afectiva 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 (Diaz 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

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 20218 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 (Diaz, 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 (Diaz, 2011; Yuni y Diaz, 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 (Diaz, 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, Anijochich 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* (Diaz, 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.

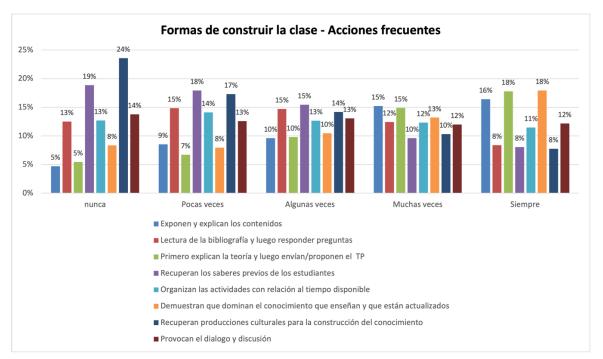


Gráfico 1: Formas de construir la clase – Acciones frecuentes.

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 Bolivar y Bolivar 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 Páez*¹² 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

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 eclesiásticas, pero a la vez muy crítico de ellas, en particular del conservadurismo y de los lentos tiempos vaticanos para adaparse 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. Bolivar A. y Bolivar 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
- Diaz, 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
- Diaz, 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
- Diaz, 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 biográficonarrativa 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 (5^a. 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 (pp.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 Diaz 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).