



6. Pensar la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense: Los casos de UNAJ y UNPAZ

An assessment of teaching in national universities located in the suburbs of Buenos Aires: The cases of UNAJ and UNPAZ

Ingrid L. Sverdllick¹  @ Lucía Petrelli²  @ Silvia Storino³  @
Rosario Austral⁴  @

¹ Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), Florencio Varela, Argentina
^{2,3,4} Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ), José C. Paz, Argentina

RESUMEN

Este artículo se propone conjugar análisis y reflexiones en torno de la enseñanza en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ), a partir de una investigación en curso. El foco está puesto en la enseñanza como una dimensión de singular importancia en los documentos institucionales y en los testimonios de diversos referentes con gravitación en la gestión de ambas casas de estudio. La política inclusiva de sectores sociales antes excluidos de la educación superior es el punto de partida para problematizar la cuestión de la enseñanza universitaria. En estas instituciones, estas prácticas parecen distanciarse de sus formas más tradicionales y buscar otros sentidos en el marco de una concepción que define a las universidades en un diálogo con los territorios en que están emplazadas. Se trata de una enseñanza que se interroga y que se deja interpelar por los saberes que portan las y los estudiantes, desde un posicionamiento que propone otras formas del vínculo y de la construcción de conocimiento. El análisis se sustenta en un corpus de 20 entrevistas realizadas con autoridades y referentes de la vida universitaria de estas instituciones que, en todos los casos, ejercen la docencia. Asimismo, se tomó como referencia un corpus de información primaria que reunió los decretos de creación y estatutos de UNAJ y UNPAZ, datos sobre la oferta académica consignados en las páginas web, informes de evaluación internas y externas, entre otros.

Palabras clave: Enseñanza universitaria; inclusión educativa; universidad y territorio; conocimiento y sociedad

An assessment of teaching in national universities located in the suburbs of Buenos Aires: The cases of UNAJ and UNPAZ

ABSTRACT

This article aims to combine analysis and reflection on teaching at the Arturo Jauretche National University (UNAJ) and the José Clemente Paz National University (UNPAZ), based on ongoing research. The focus is on teaching as a dimension of singular importance in institutional documents and on the testimonies of various representatives who carry weight in the management of both colleges. The policy of including social sectors previously excluded from higher education is the starting point to question university education. In these institutions, teaching seems to deviate from its more traditional forms and seek other meanings within the framework of a conception that defines universities as a dialogue with the areas in which they are located. It is a practice that questions itself and lends itself to be questioned by other forms of knowledge construction. The analysis is based on a corpus of 20 interviews carried out with authorities and representatives of these institutions, all of whom are teachers. Additionally, a corpus of primary information was taken as a reference, which included the UNAJ's and UNPAZ's founding charters and statutes, data from the academic offerings' sections on their websites, internal and external evaluation reports, among others.

Keywords: University teaching; educational inclusion; university and territory; knowledge and society

Pensando em ensinar nas universidades nacionais dos subúrbios de Buenos Aires: Os casos da UNAJ e UNPAZ

RESUMO

Este artigo tem como objetivo conjugar análises e reflexões sobre o ensino na Universidade Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) e na Universidade Nacional José Clemente Paz (UNPAZ), a partir de pesquisas em andamento. O enfoque está no ensino como dimensão de singular importância nos documentos institucionais e nos depoimentos de vários referentes com gravitação na gestão das duas casas de estudo. A política inclusiva de setores sociais anteriormente excluídos do ensino superior é o ponto de partida para problematizar a questão da educação universitária. Nessas instituições, o ensino parece se distanciar de suas formas mais tradicionais e buscar outros significados no marco de uma concepção que define a universidade em um diálogo com os territórios em que está inserida. Trata-se de um ensino que se questiona e se deixa questionar pelos saberes carregados pelos alunos, a partir de uma postura que propõe outras formas de vinculação e construção de saberes. A análise baseia-se em um

corpus de 20 entrevistas realizadas com autoridades e referentes da vida universitária dessas instituições que, em todos os casos, lecionam. Da mesma forma, tomou-se como referência um corpus de informações primárias que reuniu os decretos de criação e estatutos da UNAJ e UNPAZ, dados sobre a oferta acadêmica consignados nas páginas da web, relatórios de avaliação interna e externa, entre outros.

Palavras-chave: Educação universitária; inclusão educacional; universidade e território; conhecimento e sociedade

Penser à enseigner dans les universités nationales de la banlieue de Buenos Aires: Les cas de l'UNAJ et de l'UNPAZ

RÉSUMÉ

Cet article vise à combiner des analyses et des réflexions sur l'enseignement à l'Université nationale Arturo Jauretche (UNAJ) et à l'Université nationale José Clemente Paz (UNPAZ), à partir de recherches en cours. L'accent est mis sur l'enseignement comme dimension d'importance singulière dans les documents institutionnels et dans les témoignages de divers référents gravitant dans la gestion des deux maisons d'études. La politique inclusive des secteurs sociaux auparavant exclus de l'enseignement supérieur est le point de départ pour problématiser la question de l'enseignement universitaire. Dans ces institutions, l'enseignement semble prendre ses distances avec ses formes plus traditionnelles et chercher d'autres significations dans le cadre d'une conception qui définit les universités dans un dialogue avec les territoires dans lesquels elles se situent. Il s'agit d'un enseignement qui se questionne et qui se laisse questionner par les savoirs portés par les élèves, à partir d'une position qui propose d'autres formes de lien et de construction de savoirs. L'analyse s'appuie sur un corpus de 20 entretiens réalisés auprès d'autorités et de référents de la vie universitaire de ces établissements qui, dans tous les cas, enseignent. De même, un corpus d'informations primaires a été pris comme référence qui a rassemblé les décrets de création et les statuts de l'UNAJ et de l'UNPAZ, des données sur l'offre académique consignées dans les pages Web, des rapports d'évaluation internes et externes, entre autres.

Mots clés: enseignement universitaire ; inclusion éducative; université et territoire; connaissance et société

1. INTRODUCCIÓN

Entre los años 2009 y 2015 se produjo en la Argentina una nueva ola de creación de universidades públicas pensadas territorialmente para convocar a sec-

tores de la población que tradicionalmente no habían accedido a ese nivel educativo. En la lógica de estas creaciones, la cuestión de la enseñanza aparece colocada en el centro de la escena como una problemática que requiere particular atención para la formación de profesionales en el nivel superior. Ahora bien, independientemente de la relevancia que pueda haber adquirido la enseñanza a partir de la implementación de políticas inclusivas en el ámbito universitario, se trata de un problema que ha adquirido cada vez más espacio en la agenda por la propia configuración del profesorado, orientada tradicionalmente por un énfasis en el desarrollo académico antes que en las preocupaciones pedagógico-didácticas.

Ejercer la docencia en el nivel universitario tiene como primer requisito formal el haberse graduado en la universidad, aunque hace tiempo que este requerimiento de base se ha tornado insuficiente para ser aceptado como profesor o profesora, y cada vez está más extendida la exigencia de posgrados e incluso del nivel de doctorado como título académico para concursar en las categorías superiores del profesorado. Asimismo, el ascenso en la carrera docente se realiza con base en “la productividad académica” evaluada desde una lógica mercantilista que hegemoniza su “medida”, fundamentalmente a través de las publicaciones en revistas indexadas. De este modo, la forma mercantilista que ha tomado la carrera académica ha logrado devaluar a las prácticas de enseñanza, generando una vacancia para debatir sobre las especificidades pedagógicas que reclaman las diferentes disciplinas en este nivel educativo (Sverdllick, 2020). Si bien esta es la tendencia general, podemos afirmar que las universidades que constituyen nuestros casos de estudio ponderan positivamente la formación pedagógica de los docentes a la hora de los concursos, aunque aún no sea un requisito excluyente.

La configuración de una carrera académica que se evalúa en función del desarrollo de la investigación científica y no de actividades ligadas al campo de la enseñanza se vincula con concepciones tradicionales del vínculo universidad/territorio desde las que se espera un efecto “derrame” del conocimiento/saberes que se producen en “las casas de altos estudios” hacia la sociedad o comunidad circundante. La función de “extensión” o desde concepciones más neoliberales, la de “servicios o transferencia”, propone una relación de subestimación de los saberes territoriales. En la lógica productivista que señalamos antes, referida a la jerarquización de la investigación, se podría decir que hay

una concepción sobre la extensión basada en un modelo de transferencia tecnológica. Desde este enfoque, la extensión universitaria forma parte del “circuitos ciencia-innovación-aplicación”. En este continuo, la ciencia estaría ligada a la función de investigación, mientras que el ámbito de la aplicación es el que le corresponde a la extensión. Es así donde los extensionistas ocupan el rol de traductores o transmisores que comunican a la sociedad lo que pasa en los laboratorios. Es claro que esta forma de comprender la extensión no es única ni universal y que, como bien señala Cano (2015), los modos en los que históricamente las universidades han concebido y desarrollado su función de extensión no pueden comprenderse disociados de los modos en que han concebido su rol respecto al proceso general de la sociedad, en articulación, tensión o contradicción con las demandas y expectativas -económicas, políticas y culturales- provenientes de ésta. Como tales demandas y expectativas no constituyen un cuerpo homogéneo, sino que están formuladas y atravesadas por el propio conflicto social, no es de esperar una respuesta homogénea por parte de las instituciones de educación superior.

A partir de estas consideraciones iniciales y genéricas sobre la enseñanza en el ámbito universitario y su relación con el modo en que se ha ido configurando la profesión académica, y las concepciones tradicionales sobre la relación universidad/territorio; en estas páginas nos proponemos poner el foco en el modo en que la enseñanza aparece tematizada en las fuentes normativas y testimoniales consultadas en las Universidades Nacionales de José Clemente Paz (UNPAZ) y Arturo Jauretche (UNAJ). Pensamos que es un asunto de especial gravitación, dado que se trata de instituciones que surgieron durante la última ola de creación de universidades públicas nacionales en Argentina, en el marco de políticas educativas que se orientaron a una educación universitaria como espacio de inclusión y de promoción de derechos de sectores sociales hasta entonces excluidos del acceso a la educación superior.

Con anclaje territorial en el Conurbano bonaerense, se trata de instituciones que se preocupan por debatir las concepciones de enseñanza habituales para el ámbito universitario y por buscar opciones en las que se contemple la complejidad de las prácticas pedagógico-didácticas en las diferentes disciplinas y frente a la heterogeneidad del estudiantado. Las universidades que nos proponemos analizar (UNAJ y UNPAZ) expresan en sus documentos constitutivos dos particularidades: un fuerte anclaje territorial expresado en la selección y

elaboración de sus ofertas académicas, actividades de vinculación y propuestas de investigación; y la preocupación explícita acerca de la inclusión educativa⁽¹⁾.

El artículo ha sido elaborado a partir del análisis de 20 entrevistas realizadas con autoridades y referentes de la vida universitaria de estas instituciones que, en todos los casos, ejercen la docencia. Asimismo, se tomó como referencia un corpus de información que reunió los decretos de creación y estatutos de UNAJ y UNPAZ, datos sobre la oferta académica consignados en las páginas web, informes de evaluación internas y externas, entre otros.

El texto se presenta organizado en tres apartados: el primero contiene una descripción de las universidades Arturo Jauretche (UNAJ) y de José Clemente Paz (UNPAZ); el segundo refiere a cómo la docencia y la enseñanza aparecen tematizadas en los documentos institucionales, mientras que el tercero se centra en cómo los actores conciben la vinculación de la universidad con el territorio y los sentidos específicos que construyen sobre enseñar en estos espacios universitarios.

2. LAS UNIVERSIDADES NACIONALES ARTURO JAURETCHE (UNAJ) Y DE JOSÉ C. PAZ (UNPAZ)

Las universidades del conurbano bonaerense surgieron con una impronta rupturista respecto del modelo reformista de las universidades públicas tradicionales (Mollis, 2007), y existe en ellas un reconocimiento unánime respecto de las características del público aspirante a la universidad, en relación con las variables socioeconómicas, sociodemográficas y socioculturales que inciden en las trayectorias de los estudiantes (Marquina, 2011). La función social de la universidad se asume como un debate necesario y se problematiza la enseñanza (Barefoot et al, 2005) desde un enfoque de derechos. El ejercicio de la docencia y la preocupación por el aprendizaje cobran protagonismo, poniendo en cuestión no sólo las condiciones para enseñar y aprender: la infraestructura, los recursos didácticos, los horarios, el régimen de correlatividades, la estructura de cátedras, el sistema de evaluación y promoción, etc., sino también las cuestiones epistemológicas referidas al conocimiento, su producción y criterios de validez. Otras voces, otros saberes y posiciones respecto del conocimiento se van haciendo escuchar desde las bases fundacionales de estas instituciones.

Emplazada en la zona sur del conurbano, la UNAJ fue creada por la Ley 26.576 en 2009, comenzando sus actividades académicas en 2011. Desde entonces, se iniciaron un conjunto de acciones de planificación, organización y gestión de la nueva propuesta educativa asentada en los valores democráticos, el derecho a la educación, el trabajo interdisciplinario y la relación comprometida con la comunidad. En su Proyecto Institucional se sostiene que “la sola apertura de nuevas universidades, si bien facilita el ingreso más equitativo a los estudios superiores, no produce per se una verdadera oportunidad de estudio si no se consideran las diferentes necesidades de los grupos anteriormente excluidos de este nivel educativo y los niveles de rezago educativo en los que podrían estar algunos potenciales estudiantes universitarios (...) para orientarlo hacia la retención y la disminución de los bajos niveles de desempeño estudiantil que podrían presentarse en algún sector del alumnado” (UNAJ, 2010, pág. 775 y sigs.).

La UNAJ se posiciona en sus documentos como una institución que busca construirse a partir de una estrecha vinculación con la comunidad:

Solamente cuando la comunidad universitaria logra apropiarse de la complejidad de lo local y construye interpretaciones que apuntan a su transformación social, se puede dar el paso de la universidad profesionalizante a la universidad social. (...) es necesario ejercer, desde y mediante el conocimiento, la acción política transformadora del entorno local, transformándose, a su vez, a sí misma. Jauretche señalaba: ‘lo nacional es lo universal visto por nosotros, con la debida conciencia de que no hay nada universal que no haya nacido de una reflexión inspirada en lo particular. (Proyecto Institucional, pág. 16. UNAJ, 2009)

En línea con pensar desde el inicio una Universidad diferente, la institución se estructura con dependencias de gobierno cuya denominación ya daría cuenta de otra forma de funcionamiento. Lo habitualmente conocido como “Secretaría Académica”, se denomina en UNAJ “Centro de Política Educativa”; de la misma manera, lo conocido como “Secretaría de Extensión”, lleva en UNAJ el nombre de “Centro de Política y Territorio”. No se trata de meros cambios en la denominación, sino de una apuesta por establecer el carácter político de las decisiones que se toman en cada ámbito, por un lado, y como

una forma de ampliar a lo educativo lo que se restringe a “académico” y a la vinculación territorial, lo estrechado en la idea de “extensión”, por el otro.

La organización de la UNAJ por institutos puede atribuirse a una definición de política institucional que entiende que es eficaz una lógica de funcionamiento centralizada en oposición a una que se construye sobre una federación de facultades, más propias de otras universidades como la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Esta definición se ve tensada por los procesos administrativos, el crecimiento de la matrícula, de la oferta académica y del desarrollo de los institutos que tienen a demandar mayor autonomía en sus definiciones formativas y curriculares.

La UNPAZ fue creada en 2009 con la Ley N° 26.577. Se ubica en la localidad homónima, en un área en la que el desarrollo económico es escaso en función de la baja incidencia en la localidad de la producción industrial. La mayoría de su población trabajadora desarrolla sus actividades fuera del distrito y en tareas vinculadas a la construcción, a la producción industrial y al servicio doméstico. De ese conjunto, al menos la mitad trabaja de manera informal. En términos del acceso al nivel superior y según el mismo censo, anterior al inicio de actividades académicas de la universidad, el porcentaje de habitantes que poseían nivel superior universitario -ya fuera incompleto o completo- era de alrededor del 8%, casi la mitad por debajo del promedio provincial para ese año, lo que evidencia la necesidad e importancia de la creación de una institución universitaria en este territorio (Álvarez Newman, 2018).

En reconocimiento de esta realidad local, desde su creación, la universidad se propuso “articular esfuerzos con gobiernos, organizaciones sociales y culturales, además de los distintos sectores productivos, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos de la región y del país” (UNPAZ, 2016, p.6). Por otra parte, en su Plan de Desarrollo Institucional, la UNPAZ reconoce a la educación superior “como un derecho social fundamental para el desarrollo económico, social y cultural de la región y para el fortalecimiento del estado de derecho y de los valores democráticos del pueblo” (UNPAZ, 2016, p.3). De ese modo, se busca “dar respuesta a la demanda de los estudiantes que encuentran por primera vez una oportunidad de acceso a una educación universitaria (...) dando sentido a la premisa

que el derecho a la universidad no es un mero derecho individual de cada uno de los estudiantes, sino que es también un derecho social, que se concreta cuando la universidad impulsa sus acciones de creación, sistematización y transferencia del conocimiento en diálogo efectivo con toda la comunidad" (UNPAZ, 2016, p.3).

Con respecto de su estructura, la UNPAZ adopta una organización de carácter departamental que, al igual que la UNAJ, se aparta de la estructura por facultades. En este caso, los departamentos académicos tienen a su cargo preponderantemente la función de enseñanza en articulación con las secretarías dependientes de rectorado en las que se concentran las políticas comunes para el conjunto de la comunidad académica. En este sentido, se advierte un desarrollo institucional común en ambas universidades en la medida en que las primeras definiciones organizativas parecieran encontrar en los rectorados una necesaria concentración de funciones y gestión de políticas que aseguren el gobierno y cierta unidad en la ejecución, leída como esperable y necesaria en estos primeros años de vida institucional

La estructura departamental se vincula para el caso de la UNPAZ con una estructura de designación docente por área y unidad curricular que no responde a la lógica de la cátedra y que, en términos de configuración de los equipos docentes, supone un trabajo más compartido de las principales definiciones curriculares y de enseñanza. En este sentido, la estructura de los departamentos expresa la intención de generar respuestas organizativas que respondan mejor al desafío de generar otras condiciones de enseñanza y de ampliar las capacidades pedagógicas de los equipos docentes.

En los primeros 10 años de funcionamiento, ambas universidades han experimentado un crecimiento exponencial en términos de matrícula y una ampliación significativa de su oferta académica. Hoy en día, la UNAJ ofrece 23 carreras y 13 posgrados (2 maestrías, 3 especializaciones y 8 diplomaturas), mientras que la UNPAZ cuenta con 16 carreras y 17 posgrados (2 maestrías, 1 especialización y 14 diplomaturas).

3. LA DOCENCIA Y LA ENSEÑANZA EN LOS DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

Entendemos que el análisis de los documentos institucionales y los sentidos de la enseñanza que en ellos se expresan, ofrece un marco de sentido para

comprender las prácticas docentes. Desde nuestra perspectiva, se trata de prácticas cuya responsabilidad no puede ser atribuida a cuestiones individuales por parte de quienes las llevan adelante -y por lo tanto comprendidas como un problema de orden privado- sino, por el contrario, entendemos que las prácticas de enseñanza se desarrollan en un entorno institucional que les otorga sentido y contorno. No se dan en el vacío ni se replican mecánicamente, sino que cobran especificidad en la organización y sistema de formación en el que se desarrollan y al que contribuyen también a dar forma.

Tal como sostiene Ezpeleta- citada por Terigi (2004)-, la enseñanza requiere ser pensada en su dimensión institucional, trascendiendo su comprensión como problema doméstico. El carácter político de la enseñanza atiende, en los planteos de Terigi, no solo a su no neutralidad, sino particularmente a la necesidad de considerarla como dimensión estructurante y estructurada desde las políticas educativas que se preocupan entonces por las condiciones pedagógicas y didácticas. En este artículo retomamos estas consideraciones que superan una visión individual sobre la enseñanza, para reconstruir especialmente sus sentidos y expresiones institucionales, toda vez que las universidades en estudio se han posicionado sobre esta función central en sus documentos, y se esfuerzan por caracterizarla más allá de las capacidades y conocimientos que profesoras y profesores portan al respecto. En este sentido entendemos que no se pueden comprender las prácticas de enseñanza prescindiendo de los marcos institucionales ni de las matrices discursivas de las organizaciones en las cuales estas prácticas se desarrollan. Así creemos sustantivo establecer vinculaciones entre los mandatos político /educativos que estas universidades portan en su creación, sus documentos fundacionales, las referencias a las prácticas de enseñanza y los modos de organización académica que contribuyen a darle forma.

En cuanto al lugar de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la UNAJ, los documentos institucionales reflejan una fuerte vinculación territorial. En este sentido, las asignaturas, la modalidad de trabajo y las orientaciones áulicas prestan especial atención a la cuestión local, lo territorial y las condiciones en las que se insertan los graduados en ese territorio. Esta perspectiva no sólo remite a una particular manera de pensar la relación teoría-práctica desde una idea de circularidad en la construcción social del conocimiento, sino también un profundo compromiso de todos los actores que conforman la comu-

nidad para dar cuenta de ese particular posicionamiento. En el análisis documental hemos podido constatar una intención clara en generar procesos reflexivos contextualizados y críticos con respecto del conocimiento, vinculados también a una formación que tiene fuerte presencia de la dimensión práctica en los planes de estudio.

La UNAJ logró atraer a docentes formados que vieron sus posibilidades de crecimiento profesional obturadas en universidades con más años y con cuerpos docentes muy afirmados. Es importante señalar en este punto que, en 2014, el Ministerio de Educación de la Nación y los gremios nacionales de la docencia universitaria lograron acordar un convenio colectivo de trabajo que expresa una noción de carrera docente vinculada a la titulación, experiencia y producción académica que habilitó una lógica disruptiva respecto de estructuras más clásicas de carrera y de la organización de cátedra tradicional. Ello significó la posibilidad de que cada docente obtuviera su categoría de acuerdo a sus antecedentes, separándose jerarquía y función. De este modo, una designación titular no necesariamente estará cumpliendo la función de coordinación de una materia y tendrá responsabilidad de aula al igual que otros cargos.

La política de formación docente en UNAJ ha tenido particular énfasis desde la comprensión de la necesidad de formar pedagógicamente a quienes suelen tener exclusivamente una formación profesional o disciplinar con pocas herramientas didácticas para encarar sus clases. En esta línea, cabe mencionar que la Especialización en Docencia Universitaria fue acreditada recientemente por CONEAU.

En el caso de la UNPAZ, el Informe de Autoevaluación institucional de la correspondiente al período 2010-2018 presenta una historización del proceso de conformación institucional y un balance en relación con algunos temas referidos a la docencia y la enseñanza. En cuanto a los concursos docentes, se explica que durante la etapa de institucionalización plena (entre 2015 y 2018) se llevaron a cabo planes anuales de concursos docentes, y se aprobó un Reglamento de Concursos Docentes (Resolución CS 34/2018) con participación de los gremios docentes (en esos años se duplicó la cantidad de cargos regulares e interinos). El documento refiere a las ventajas de los concursos por áreas, de modo de promover una inserción en distintas unidades curriculares de diversas carreras, fortalecer la perspectiva específica del campo y la consistencia de la enseñanza de la disciplina en el conjunto de carreras (p.95). En este sentido, los

concursos por áreas y no por unidades curriculares aparecen como modo de potenciar el trabajo pedagógico y didáctico alrededor de la enseñanza, de profundizar la integración del currículum y establecer una relación más consistente y cohesionada entre profesoras, profesores y cada departamento (p.96). Una definición complementaria a la lógica departamental.

En relación con las propuestas de enseñanza, el mismo documento otorga sustantivo valor a las áreas de la Dirección General de Gestión Curricular, en la medida en que las mismas concentran las acciones de formación docente, colaboran técnicamente en la elaboración de planes y programas de estudio y fomentan el inicio de la carrera docente a través de las ayudantías estudiantiles. En este sentido se resalta la importancia de favorecer, en el mediano plazo, la presencia de docentes formados en el propio territorio, así como una retroalimentación entre investigación y enseñanza.

En cuanto a la docencia universitaria, se reconoce un alto nivel de preparación académica y profesional en el campo disciplinar, aunque no siempre acompañado por conocimientos específicos sobre las prácticas de enseñanza. Esto sugiere una tensión entre saberes pedagógicos y contenidos de la propia formación disciplinar (p.126). De ahí la importancia de la creación de una Especialización en Docencia Universitaria⁽²⁾ para la mejora de las prácticas docentes y los procesos de enseñanza, de modo de “brindar propuestas formativas vinculadas con las necesidades del pueblo que la sostiene, con calidad académica e inclusión social” (<https://www.unpaz.edu.ar/edocenciauniversitaria>). También en el Estatuto provisorio de 2015, aparecen referencias a la cuestión de la enseñanza. Se plantea allí la importancia de la generación de un pensamiento crítico y de un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en la integración de docentes y alumnos que promueva el trabajo grupal y la construcción colaborativa de conocimiento.

4. LA UNIVERSIDAD EN EL TERRITORIO Y LA CUESTIÓN DE LA ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES

En este apartado incorporamos las voces de autoridades y referentes institucionales que participaron de entrevistas, proponiendo una estructura en torno a tres núcleos de análisis vinculados a las universidades en el territorio y la enseñanza.

4.1 Universidades, sujetos, territorios y saberes

Hemos podido observar que los sentidos que las autoridades institucionales construyen sobre la enseñanza en estas universidades se enmarcan en perspectivas que enfatizan el vínculo universidad/territorio y docentes/estudiantes y que está presente el contrapunto entre universidades “tradicionales” y de más reciente creación.

En el relato de autoridades de UNPAZ, se expresa la idea de un entramado socio-territorial en el que la universidad viene a insertarse, y que reclama una forma de inserción respetuosa del contexto al cual pretende enriquecer. El enfoque que predomina ubica a la institución universitaria como otro actor en la construcción de saberes, de problemáticas, y de vida social en general. Las experiencias y conocimientos que se desarrollan en la comunidad forman parte del diálogo que hace a dicha construcción. Así puede apreciarse en algunos testimonios:

(...) que la universidad se inserte no desde un rol protagónico sino desde un rol de paridad, con lo que ya hay, y mucho, en el territorio en el cual viene a colaborar y a trabajar. Con lo que ya hay, con lo que ya existe y se sabe. (Autoridad departamental, UNPAZ)

Entonces la universidad tiene que estar un poco más en esa igualdad, o proponerse como un sujeto más colaborativo que como un sujeto que venga con pretensiones de enseñar o de mostrar saberes o trasladar conocimientos. (Autoridad departamental, UNPAZ)

[Es necesario] nutrirse de los saberes y de las prácticas y experiencias que traen nuestros estudiantes, nuestras comunidades territoriales en las cuales la universidad se inserta, más que pretender ser un sujeto que monopoliza el saber o el conocimiento y que desde ahí lo traslada. (Autoridad departamental, UNPAZ)

También autoridades de la UNAJ se detuvieron en la relación universidad/territorio, sin circunscribir sus reflexiones al propio ámbito institucional sino de manera más abarcativa, como rasgo de las Universidades del Bicentenario:

Yo creo que la marca de las Universidad del Bicentenario es esa, son universidades con las patas en el barro, con las patas en el territorio, por eso el concepto de extensión no es ajeno, no es un concepto reformista, iluminista, de una universidad que extiende su saber hacia el territorio. Nosotros hablamos de vinculación, otros hablan de cooperación. (Autoridad, UNAJ)

En el Estatuto de la UNAJ se plantea como misión primaria para la universidad contribuir al desarrollo económico, social y cultural de la región a partir de “priorizar la articulación y cooperación entre los distintos productores del saber, transformar la información en conocimiento y en su tarea hermenéutica y axiológica, atender las demandas sociales”. En este sentido, la vinculación con el territorio se plasma en los documentos fundacionales y vuelve a emerger como aspecto nodal en los discursos de quienes asumen responsabilidades de gestión en la universidad. Restará esclarecer en una segunda etapa de la investigación cuánto de todo esto permea efectivamente las perspectivas docentes y sus prácticas de enseñanza.

A partir de estos extractos testimoniales y documentales, es posible afirmar que las universidades se insertan en territorios a los que se reconoce y valora a partir de las experiencias, prácticas y saberes construidos antes y durante la existencia de la Universidad. En esta clave, el conocimiento asociado al ámbito de “la universidad” entraría a jugar en un campo más amplio de conocimientos, que venía desarrollándose con anterioridad. Estas ideas pueden leerse como propone De Sousa Santos (2015) no existe conocimiento ni ignorancia en general sino diversos tipos de conocimiento que en su diálogo enriquecen al conocimiento de la sociedad. Para las formas racionalistas de considerar al conocimiento, esta cuestión rompe con la lógica de validación que reclamaría un “saber producido desde la universidad”.

De manera complementaria, es importante señalar que, en los pasajes de entrevista citados, parece operar el contrapunto universidades “tradicionales” de reciente creación: la idea que estas universidades *son*, en cuanto tienen “las patas en el barro”, de que deben insertarse “*no desde* un rol protagónico”, de que “*tienen que estar un poco más en esa igualdad*” o “*proponerse como un sujeto más colaborativo*” aparentan ser indicios de ello. En este punto surge el interrogante sobre cómo articular en las prácticas universitarias los conoci-

mientos presentes en los territorios sin necesidad de tener que rendir cuentas en los términos de *criterios de validación cientificista*, hegemónicos en el campo del conocimiento del sistema universitario, y a la vez como legitimar en el campo académico estos saberes de manera de construir una hegemonía que sea más concordante con esta posición epistemológica o, con otras palabras, cómo este posicionamiento político epistemológico puede legitimarse en tanto enfoque académico o que pugne por serlo en el campo de disputas acerca de lo que se considera "académico".

Otro aspecto presente en los fragmentos de nuestras entrevistas de campo nos ha permitido observar la importancia que se da a la intención de aportar desde un trabajo colaborativo, en pos de la mejora de las condiciones de vida de la comunidad mediante, por ejemplo, el desarrollo de investigaciones que tengan impacto en la formulación de política pública. En síntesis, se concibe una universidad que produce *con otros* que traen consigo saberes y conocimientos que irán entrecruzándose con los que se generen desde el espacio universitario. La noción de conocimiento pluriuniversitario (De Sousa Santos, 2015) resulta especialmente fértil para pensar los proyectos institucionales que organizan la producción de conocimiento explicitando coordenadas contextuales y teniendo como referencia la aplicación que se le pueda dar y apuntando a formar comunidades epistémicas amplias.

La relación universidad/territorio también emerge en los discursos asociada a las estructuras institucionales. Es imaginable que, a la hora de definir dichas estructuras para la organización y dinámicas de funcionamiento, se busque coherencia con las concepciones sobre la universidad planteadas en los estatutos constitutivos y las formas de considerar al conocimiento que allí se produce, la relación con el entorno social y con la trama territorial en la que se inscriben. Ahora bien: resulta comprensible que las propias dinámicas de funcionamiento vayan reclamando ajustes respecto de lo pensado originalmente. En esta línea, uno de nuestros entrevistados reflexionó sobre el Consejo Social en su universidad como parte de los órganos de gobierno: "Son tantas las relaciones con el territorio, y tan cercanas, que el Consejo Social quedó sin funciones y hasta ralentiza" (Autoridad, UNAJ).

Esta referencia textual da cuenta de lo expandidas y/o fluidas que parecen estar las relaciones y el trabajo con los actores sociales del territorio, a tal punto que llevan a poner en duda la necesidad de un área destinada a esta vinculación. Al parecer, toda la estructura queda permeada por esta vinculación territorial en

la que las relaciones entre universidad y comunidad parecen haber sobrepasado la representación formal del territorio y sus actores en el gobierno universitario de UNAJ, para impregnar las distintas dimensiones de la vida universitaria...

4.2 La docencia y la enseñanza en UNAJ y UNPAZ

En este punto nos proponemos desarrollar la siguiente pregunta: ¿qué sentidos específicos sobre la docencia y la enseñanza emergen en el marco de las reflexiones sobre el entramado universidad/territorio que venimos documentando?

Tomamos como disparador un fragmento de un documento institucional de una de las universidades bajo estudio. El Estatuto provisorio de la UNPAZ del año 2015 hacía referencia a que “La interrelación de la universidad con la realidad que la rodea junto con el reconocimiento de los valores culturales y los actores sociales de esta última ampliarán el campo de la enseñanza y el aprendizaje convirtiendo a la institución en una auténtica universidad abierta”. En el cruce entre este fragmento y nuestro material de campo identificamos que la cuestión de los “perfiles docentes” -presente en el relato de algunos de nuestros interlocutores- podría pensarse como una de las dimensiones para hacer efectiva la ampliación del campo de la enseñanza y el aprendizaje.

Un entrevistado señaló que la tarea demanda perfiles docentes determinados ligados a la “militancia”, el “compromiso” con el proyecto de universidad, y/o bien “tiempo destinado a la reflexión sobre aspectos pedagógico-didácticos” que permitan ir configurando esquemas originales, no importados de espacios universitarios tradicionales, para el abordaje de situaciones “hiper novedosas para alguien que no solamente nunca pisó la universidad sino que no tiene ningún... en su círculo cercano... te das cuenta que necesariamente siendo un docente en ese contexto, tenés (sic) que dedicarle un tiempo a lo pedagógico y a lo didáctico más allá del contenido disciplinar de la materia que estás dando porque si no esa gente se queda afuera” (Docente y representante gremial, UNPAZ).

Nos interesa señalar que el extracto mismo va relativizando la idea inicial de perfiles determinados para desarrollar proyectos como el de la UNPAZ al colocar que, en todo caso, lo que se requiere es disposición por parte de los docentes y tiempo para trabajar en aspectos pedagógico-didácticos que permitan ir delineando propuestas contextualizadas, que estén en relación con la población estudiantil que asiste, sus saberes y desafíos. Este entrevistado hace

referencia a la población estudiantil que asiste a UNPAZ como lo que se denomina en la literatura académica primera generación de estudiantes universitarios, que habría accedido al nivel recientemente y a partir del emplazamiento de casas de estudios en territorios en los que previamente no existía oferta y de otras políticas que promovieron el acceso.

Más allá de que el material de campo permite tensionar la idea que las y los docentes que ingresan en las universidades como las que estudiamos deben reunir tales o cuales características, la idea de “compromiso” con el proyecto institucional fue recurrente en las entrevistas en ambas universidades. Por ejemplo, una autoridad de UNAJ planteaba:

(...) la convocatoria a docentes muy comprometidos con el proyecto institucional, a quedarse en Varela y a que no sea solamente un carguito más fue central en ese sentido. No solo entramos a ese tema con la formación docente, sino que también jugó un rol la selección de los perfiles y en quienes confiamos la coordinación de la materia. Por eso la coordinación de la materia no se concursaba, sino que es una elección del coordinador de la carrera que recae en un docente que tenga un cargo de adjunto en adelante porque obviamente tiene un rol de supervisión y de formación que le da un poquito de historia, pero que, sobre todo, se elija un coordinador comprometido y muy unido al proyecto institucional. (Autoridad, UNAJ)

La cuestión de la formación docente que esta autoridad introduce inmediatamente después de la mención a la convocatoria de “docentes muy comprometidos con el proyecto institucional” confirma la búsqueda de un profesorado que manifieste interés en los proyectos y abierto a participar de instancias de formación que se les oferten:

Lo que se hizo con el plan de formación docente que creo que es del 2014, si mal no me acuerdo, es poner un par de bloques obligatorios y después una serie de módulos optativos vinculados a ciertas temáticas. Los módulos obligatorios tenían que ver con estas cuestiones iniciales del rector con los docentes, que es tratar de abrir la cabeza al docente, decirle “estás acá”. (Autoridad, UNAJ)

Esa idea de “abrirle la cabeza al docente” y mostrarle dónde está (“estás acá”) resulta tan potente como compleja, dado que estaría exigiendo revisar las propias prácticas pedagógicas y reconfigurarlas.

Uno de nuestros entrevistados fue colocando referencias a las relaciones entre docentes y estudiantes que se promueven como modo de caracterizar, en ese mismo acto, las prácticas pedagógicas que se impulsan. En este sentido, su planteo indica que el ordenador de esas relaciones sería la escucha -por parte de las y los docentes- de las necesidades y saberes de las y los estudiantes, todo lo cual permitiría “nutrir” la enseñanza misma. Esa premisa vinculada a la escucha estaría promoviendo, en lugar de una figura docente aferrada a formas predeterminadas de enseñar, la búsqueda de otras posibilidades y alternativas para hacerlo. En esta concepción, la clase se desdibuja como lugar de “lucimiento de saberes docentes” (y quizás de posible hermetismo frente a las y los estudiantes) para tratarse de un trabajo de “puesta a disposición” y diálogo donde la o el docente también “pueda nutrirse a través de la escucha de sus estudiantes, a través de las necesidades que están manifestando”. Como señala la misma autoridad:

El lenguaje que utilizamos y las palabras, los términos y categorías y demás, deben ser algo que lleguen al estudiante y no que hagan lucir al docente. El docente tiene que bajar o debiera bajar de algún pedestal en el cual muchas veces se ubica por tradición. (Autoridad departamental, UNPAZ)

Esto remite a diversos tipos de posicionamiento docente a la hora de la enseñanza; lleva a plantear una contraposición entre unilateralidad (el “mostrar”) y posición dialógica (de co-construcción e interacción con otros saberes). Y si se trata de horizontalidad, se pone en cuestión la “presunción de identidad compartida” como supuesto para la enseñanza (Jackson, 2002): la noción de un “igual a igual” humano que sienta la base para la convicción de que el proceso de enseñar-aprender es posible y que, a la vez, reconoce diferencias que obligan a una búsqueda activa de modos de llevarlo a cabo⁽³⁾.

Nuestra indagación permite advertir que estos actores exponen sus reflexiones ligando las referencias a las y los estudiantes y la novedad que para ellos trae el mundo universitario, con las dimensiones de una práctica docente que parece estar recreándose a la luz del proceso de conocer la dinámica ins-

titucional y los sujetos que le dan forma, y de poner en juego viejos saberes y transformarlos en el marco de un proyecto novedoso de universidad. En este punto cabe reponer que la enseñanza debe entenderse desde las condiciones contextuales y biográficas desde las que se materializa, como construcción social, como devenir, duración, transformación (Basabe y Cols, 2007). En este sentido, las prácticas de enseñanza en la universidad bajo estudio se despliegan en el marco de las políticas de democratización del acceso a la educación superior y de la llegada a la universidad de los sectores de menores ingresos que marcaría la necesidad de que las y los docentes puedan “repensar las habilidades que tenían hasta entonces para dar clase o comunicarse con los estudiantes” (Autoridad departamental, UNPAZ). Estos últimos ofrecerían, según este mismo entrevistado, algunos de los trazos que organizarían el trabajo docente en estos contextos buscando generar en los profesores algo...

... distinto a lo que éramos como docentes. ¿Por qué? Porque nuestros alumnos nos exigen otras cosas. Porque nuestros alumnos no se contentan con que le demos una bibliografía que no la encuentran útil. Porque no necesitan de un docente para admirar. Necesitan un docente que sea un compañero en la tarea que decidieron emprender que es cursar una carrera universitaria (...). Necesitan un acompañante en una experiencia novedosa. Un tutor, un sostén que los incentive, oriente, que les de las pautas necesarias y las herramientas necesarias para un camino que decidieron emprender en contexto de muchísima dificultad. (Autoridad departamental, UNPAZ)

La idea de acompañar en una experiencia novedosa que estarían atravesando las y los estudiantes de primera generación nos remite a una noción de enseñanza como una práctica social, históricamente situada y sobre la cual se construyen diversos sentidos y perspectivas. Algunas de ellas hacen referencia a la noción de pasaje o transmisión, ya sea de conocimientos o habilidades en el seno de una relación (Fenstermacher, 1989) o de un contenido (Basabe y Cols, 2007).

A estas perspectivas, provenientes del campo pedagógico-didáctico deben sumarse aquellas que desde la filosofía política comprenden a la educación y por ende a la enseñanza como una práctica emancipatoria capaz de generar

una relación pedagógica que constituya a los estudiantes en sujetos convencidos de sus capacidades de comprender y conocer en pie de igualdad (Rancière, 2002). Relación que, en tanto dialógica, favorece la concientización del sujeto y sus posibilidades de comprender y transformar las condiciones subjetivas y materiales en la que vive. Esta perspectiva liberadora está presente en toda la obra freireana, de notable influencia en todo el pensamiento pedagógico mundial (Kohan, 2020). Esta idea de enseñanza como transmisión de un conocimiento que se considera valioso y -fundamentalmente- en tanto práctica emancipatoria, puede vincularse con un modo particular de entender el conocimiento:

No basta con tener acceso al conocimiento disponible de nuestro tiempo, sino que lo importante es que podamos relacionarnos con él de manera que contribuya a transformarnos a nosotros y a nuestro mundo a mejor. Si lo sabemos potencialmente todo, pero no podemos nada, ¿de qué sirve este conocimiento? (...) Hay que ir más allá, por tanto, de la lucha por el acceso libre al conocimiento, que es condición necesaria pero no suficiente de la emancipación. (Garcés, 2017, pp. 45-46)

Esta pregunta por el “para qué sirve” puede ser abordada desde la distinción que establece De Sousa Santos (2015) entre un conocimiento como regulación versus un conocimiento como emancipación. Como hemos visto en el primer apartado, la idea de promover una visión crítica del mundo aparece plasmada en los documentos fundacionales, de modo de interpelar cualquier sentido meramente acumulativo del conocimiento para, en su lugar, propiciar la construcción de conocimientos contextualizados y transformadores de la realidad.

En este punto parece claro que conocer quiénes son los docentes y quiénes son los estudiantes resulta central para pensar (y hacer) el proyecto institucional. Ahora bien, es posible seguir complejizando las referencias recurrentes a los “perfiles docentes” que se requerirían para trabajar en estos contextos, o a las características de esta primera generación que estudia en la universidad incorporando al análisis el tema del régimen académico y los modos en que se expresa. Esta fue la vía tomada por otra entrevistada para el análisis de la cuestión de la enseñanza en estos entornos:

La pregunta por la pedagogía es una pregunta válida, casi más importante que esa, las formas de los regímenes académicos, que era lo que habíamos aprendido mucho con la escuela secundaria y sus investigaciones, no son los sujetos solos, son las formas académicas, son la organización del régimen académico, el modo en que se expresa el régimen académico y, por lo tanto, el particular modo de agrupar saberes, conocimientos, personas, tiempos, etc. (Autoridad, UNPAZ)

El planteo de esta entrevistada retira del foco la particularidad de los estudiantes de primera generación a la hora de pensar en sus posibilidades de aprender. No cabe, para ella, responsabilizarlos, así como tampoco a las y los docentes:

Para mí lo principal es el régimen académico, y la forma en que se estructuran los regímenes académicos, inclusive más que lo que el profe enseña, porque el profe quizás enseña más o menos, pero si la materia está ubicada en el año correcto, los pibes vieron los contenidos que tenían que ver antes y ven después los que tienen que ver después y medianamente las cosas funcionan, ese profe (...) no necesita hacer la revolución permanente. (Autoridad, UNPAZ)

En este pasaje de entrevista, nuevamente se dirige una mirada reflexiva y crítica hacia aquellos aspectos institucionales que trazan las coordenadas donde transcurren el enseñar y el aprender. En este sentido, los discursos tensan aquello "instituido" para revisarlo y cuestionarlo. Quizás abone a esto el que se trate de instituciones aún jóvenes, en proceso de consolidación, donde está gran parte "por hacer, por construir". Esta perspectiva también elude la clásica contraposición entre buenas y malas prácticas de enseñanza ligadas a una cuestión generacional -y nuevamente con ecos de contraposición con la enseñanza tradicional-, deslizando el eje de la cuestión a la formulación de interrogantes con respecto a cómo enseñar, a cómo incluir:

No pertenezco a ninguna escuela que crea que hay una escuela tradicional y otra no...para mí todo eso no existe, o sea, para mí existe gente que hace cosas que hacen que otros aprendan y

otros que no, y cómo se llega a eso...no es siempre dos más dos, porque nosotros tenemos profes en la universidad súper formales (...) que por algún motivo los pibes se enganchan y están ahí y les gusta y es de los que uno llamaría 'profesor tradicional' y quizás tenés (sic) otro que es el 'activismo de los '80 al poder' y que después los pibes no [repite varias veces] pudieron estructurar el contenido. (Autoridad, UNPAZ)

4.3 Hacia otras relaciones pedagógicas: nuevas epistemologías en territorio

En función de lo expuesto hasta aquí, podemos señalar que en las entrevistas se evidencia una perspectiva político-pedagógica que parte de un vínculo de reconocimiento hacia las y los estudiantes y el territorio que los ubica en una posición de igualdad y que, a la vez, los comprende como distintos al espacio universitario tradicional, distinción que da existencia a una práctica de enseñanza también diferente. En este sentido, advertimos que la trama vital de los estudiantes, sus experiencias y conocimientos se expresan en el aula y parecieran tener una incidencia sustantiva en la forma en que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje.

Estos saberes contruidos por jóvenes y adultos, pertenecientes a los sectores denominados populares y al tercer cordón del Conurbano bonaerense, parecieran contar con una relevancia tan decisiva que deben ser considerados e incorporados al proceso de enseñanza tanto como aquellos saberes que provienen del paso por el sistema educativo. Sin mayores precisiones acerca de los mismos ni mayores descripciones que ayuden a caracterizarlos, el proceso pedagógico valoriza como distintivos no tanto los conocimientos aprendidos en la escuela secundaria sino aquellos de carácter idiosincrático, biográfico, comunitario, en un pensamiento pedagógico que, en este caso, propone un esfuerzo de integración por oposición al excluyente de la pedagogía moderna.

Similar cuestión puede plantearse con el territorio, como un espacio con autonomía y capacidad para producir propias dinámicas y saberes que constituyen una realidad a ser incorporada a las dinámicas de investigación, extensión y enseñanza, para dar lugar a una experiencia inédita que se diferencia de los modos más tradicionales de comprender la formación en el nivel superior. La noción de territorio, tan centralmente incorporada en los discursos de los en-

trevistados, reposiciona para la educación superior una categoría colectiva que vincula con el interés común y la perspectiva social del derecho a la educación. No se trata del derecho personal ni del beneficio individual que este nivel de enseñanza aporta a quienes lo transitan (que sin duda es especialmente sustantivo) sino de una perspectiva común y colectiva del derecho en el que el territorio, como espacio de intercambio de sujetos, identidades, prácticas y procesos ofrece y se apropia de estos intercambios, se integra y prospera en este proceso formativo.

Quizás resulte pertinente tomar la idea de ecología de saberes (Santos, 2015) como conjunto de prácticas que promueven la convivencia activa de saberes bajo el supuesto de que todos ellos se pueden enriquecer en ese diálogo. En este sentido, la cultura institucional propia de la universidad aparecería como una construcción colectiva que promueve cierto tipo de posicionamiento frente a las y los estudiantes, ciertas formas de enseñar. En palabras de una autoridad de la UNPAZ:

La verdad es que creo mucho en la cultura institucional y lo que las instituciones producen hacia adentro, que no es explicable ni traducible... no te lo podría explicar por qué, pero claramente es como los profes dicen "acá somos distintos", "acá damos clases distinto". (Autoridad UNPAZ)

5. A MODO DE CIERRE

En este artículo hemos puesto el foco en los modos en que se tematiza la enseñanza en el ámbito de dos universidades bonaerenses que llevan unos diez años de historia institucional: la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). Entendemos que se trata de un asunto particularmente relevante dado que ambas expresan en sus documentos constitutivos un fuerte anclaje territorial y una preocupación explícita por la inclusión educativa, y parecen dar señales de ruptura respecto de las concepciones de enseñanza habituales en el ámbito universitario.

Tal como señalamos en la Introducción, independientemente de la relevancia que pueda haber adquirido la enseñanza a partir de la implementación de políticas inclusivas en el ámbito universitario, se trata de un problema manifiesto y evidente que asienta en la propia configuración y requerimientos que

ha tenido el profesorado de ese nivel educativo. En ese sentido, comenzamos haciendo referencia a los requisitos necesarios para ejercer la docencia en el nivel universitario y a la lógica productivista que rige el ascenso en la carrera docente y que se referencia en actividades ligadas a la investigación científica y no al campo de la enseñanza. Precisamos, a continuación, que esa concepción de la carrera académica se vincula con formas también tradicionales de pensar el vínculo universidad/territorio desde las que se espera un efecto “derrame” del conocimiento/saberes que se producen en “las casas de altos estudios” hacia la sociedad o comunidad circundante.

En función de estas consideraciones, en un primer apartado presentamos las universidades Arturo Jauretche (UNAJ) y de José C. Paz (UNPAZ) y, en un segundo, ofrecimos un panorama sobre los modos en que la docencia y la enseñanza aparecen tematizadas en los documentos institucionales. En un tercero desarrollamos un análisis más pormenorizado sobre cómo los actores entrevistados conciben estas mismas cuestiones (docencia, enseñanza) en el marco de reflexiones más amplias sobre la marcha de los procesos institucionales en los que están implicados y las relaciones entre las universidades y los territorios en que están emplazadas.

El material de campo nos permite advertir miradas sobre la UNAJ y la UNPAZ como instituciones que se insertan en el territorio y pasan a formar parte de tramas preexistentes, ricas y complejas, y desde las que se generan saberes y conocimientos que es necesario reconocer y validar desde el ámbito universitario. Estas universidades estarían incorporándose desde un lugar de igualdad, disponiéndose al trabajo colaborativo, teniendo como meta la mejora de las condiciones de vida de la población. Algunos extractos de entrevista plantean la necesidad de que los docentes que se desempeñan en estas instituciones puedan recuperarlos para así “nutrir” sus modos de desarrollar la enseñanza. En este sentido la universidad no es vista como un enclave o institución colonizadora de espacios ajenos al proyecto civilizatorio sino, por el contrario, la universidad se conforma originalmente en un propio proyecto formativo que habilita -al menos en el discurso-, la incorporación de núcleos de sentido menos presentes en el discurso universitario más vinculado a las “viejas universidades”. No se trata de monopolizar, sino que es posible reconocer una constelación de saberes y experiencias que tienen entidad y legitimidad para ser parte de ese proceso educativo.

En el análisis hemos recurrido a las nociones de conocimiento pluriuniversitario y ecología de saberes desarrolladas por De Sousa Santos (2015) para iluminar formas particulares de concebir la construcción de conocimiento en espacios universitarios inclusivos pensados para la ampliación de los derechos educativos de la población, ámbitos donde los diversos saberes se conjugan para construir respuestas a las necesidades de la propia sociedad en cada contexto territorial.

También nos hemos detenido más específicamente en las concepciones de los entrevistados sobre la docencia y la enseñanza. Identificamos un uso extendido y recurrente de la noción de “perfiles docentes” en tramos en los que los actores se referían al desarrollo de los proyectos institucionales inclusivos. Sin embargo, advertimos que casi paralelamente problematizaban esa idea, incorporando en sus reflexiones aspectos como las condiciones de trabajo docente, el régimen académico y la “cultura institucional”. De este modo, la configuración de una enseñanza inclusiva ya no quedaba circunscrita a ideas abstractas de docentes “comprometidos” o “militantes” sino a una enseñanza concebida como responsabilidad y problema institucional y político.

Hemos visto cómo la postulación de igualdad en el plano pedagógico se despliega en dos direcciones: por un lado, con respecto a aquellos sujetos que llegan a la universidad portando saberes que, lejos de ser puestos en suspenso, requieren de su revalorización en espacios académicos inclusivos; y a la vez, con respecto a un territorio con dinámicas y núcleos de sentido que, mediante articulación e integración, contribuyen a desandar el lugar de la universidad como enclave ajeno al propio contexto social.

REFERENCIAS

- Álvarez Newman, D. (2018). Estructura socioproductiva del Municipio de José C. Paz. Entre la vulnerabilidad social y la desindustrialización. En N. Goren y P. Isacovich (Comps.), *El trabajo en el Conurbano Bonaerense. Actores, instituciones y sentidos*. José C. Paz: EDUNPAZ.
- Barefoot, B. O., Gardner, J. N., Cutright, M., Morris, L. V., Schroeder, C. C., Schwartz, S. W., Siegel, M. J., & Swing, R. L. (2005). *Achieving and sustaining institutional excellence for the first year of college*. Jossey-Bass.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, E.; L. Basabe y S. Fee-ney, *El saber didáctico* (125-161). Paidós.

- Cano, A. (2015). La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. En A. Acosta Silva et al., *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe*. CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Anagrama.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca*. CLACSO.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los 90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social* (63-86). Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mollis, M. (2007). La educación superior en Argentina: balance de una década. *Revista de la educación superior*, 36 (142), 69-85.
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Sverdlick, I. (2020). Narrativas en la formación docente del profesorado universitario. En B. González Alba y P. Cortés González (Coords.), *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria. Experiencias docentes y perspectivas metodológicas*. Octaedro.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Ediciones Novedades Educativas.
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (s/f). *Proyecto institucional-UNAJ*. <https://bit.ly/3BPXUw8>
- Universidad Nacional de José C. Paz (s/f). *Informe de Autoevaluación Institucional 2010-2018*. UNPAZ. <https://bit.ly/3d9B7kF>
- Universidad Nacional de José C. Paz (s/f). *Estatuto provisorio-UNPAZ*. <https://bit.ly/3Qv3rws>

NOTAS

⁽¹⁾ El artículo se inscribe en el proyecto “Condiciones de la enseñanza y trayectorias educativas en las universidades nacionales del conurbano bonaerense. El desafío de la inclusión”, dirigido por la Dra. Ingrid Sverdlick.

⁽²⁾ La misma cuenta con tres ejes de formación: a) análisis del sistema universitario, b) los fundamentos de la Práctica Docente Universitaria y c) la intervención docente específica.

⁽³⁾ Otras presunciones serían la “de existencia de un público” y la “de ignorancia” (Jackson, 2002).