

Currículum y producción de saberes de enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz

Curriculum and production of teaching knowledge at the Universidad Nacional de José C. Paz

Por Lucía PETRELLI¹, Rosario AUSTRAL² y Silvia STORINO³

Petrelli, L., Austral, R. y Storino, S. (2024). Currículum y producción de saberes de enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz. *Revista RAES*, XVI(29), pp. 163-181.

Resumen

La fundación de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) se inscribe en el proceso de creación de universidades que tuvo lugar en nuestro país entre los años 2009 y 2015. El anclaje territorial y la impronta inclusiva con la que fueron creadas posibilitaron el acceso al nivel a un sector de la población que, en términos generales, no lo había hecho previamente. Al mismo tiempo, emergieron nuevos desafíos y formas de concebir y desarrollar la enseñanza universitaria. En relación al proceso referido, en este artículo analizamos una serie de prácticas y sentidos que se construyen sobre la enseñanza en el contexto de la UNPAZ y de la carrera de Abogacía en particular. Para ello hacemos foco en dos aspectos, de manera relacionada: en primer lugar, en la dimensión curricular, analizando los modos en que esas orientaciones gravitan en las perspectivas de profesoras y profesores sobre la enseñanza y su despliegue; en segundo lugar, en los procesos de producción situada de saberes ligados a la transmisión de contenidos (saberes de enseñanza). Nuestro posicionamiento teórico entrama una concepción de enseñanza en la cual se resalta su carácter histórico-social y político-institucional (Rockwell y Mercado, 1990; Terigi, 2004), una mirada del currículum en tanto orden regulador de las prácticas pedagógicas (Gimeno Sacristán, 2010), y un entendimiento respecto de los saberes de enseñanza como temporales, abiertos y permeables para eventuales reformulaciones (Tardif, 2014; Mercado, 2002). El material empírico analizado está conformado por un corpus de entrevistas a docentes de la carrera bajo estudio, llevadas a cabo durante 2022.

Palabras Clave Universidad/ Enseñanza/ Currículum/ Docentes/ Saberes de enseñanza

Abstract

The founding of the National University of José C. Paz is part of the process of creating universities that took place in our country between 2009 and 2015. The territorial anchorage and the inclusive imprint with which they were created made possible the access to the level to a sector of the population that, in general terms, had not done so previously. At the same time, new challenges and ways of conceiving and developing university teaching emerged.

¹ Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades, Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina/ petrellilucia@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-5047-4031>

² Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades, Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina/ rosarioaustral@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9632-0206?lang=en>

³ Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades, Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina/ sstorino@unpaz.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0003-3583-5799>

In relation to the aforementioned process, in this article we analyze a series of practices and meanings that are built on teaching in the context of UNPAZ and the legal profession in particular. To do this, we focus on two aspects, in a related manner: firstly, on the curricular dimension, analyzing the ways in which these orientations influence the perspectives of teachers on teaching and its deployment; secondly, in the processes of situated production of knowledge linked to the transmission of content (teaching knowledge). Our theoretical positioning frames a conception of teaching in which its historical-social and political-institutional character is highlighted (Rockwell and Mercado, 1990; Terigi, 2004), a view of the curriculum as a regulatory order of pedagogical practices (Gimeno Sacristán, 2010), and an understanding of teaching knowledge as temporary, open and permeable for eventual reformulations (Tardif, 2014; Mercado, 2002). The empirical material analyzed is made up of a corpus of interviews with teachers of the career under study, carried out during 2022.

Key words University/ Teaching/ Curriculum/ Teachers/ Teaching knowledge.

Introducción

La fundación de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) se inscribe en el proceso de creación de universidades que tuvo lugar en nuestro país entre los años 2009 y 2015. Su anclaje territorial y la impronta inclusiva con la que fueron creadas posibilitaron el acceso al nivel a un sector de la población que, en términos generales, no lo había hecho previamente. Al mismo tiempo, emergieron nuevos desafíos y formas de concebir y desarrollar la enseñanza universitaria.

En relación al proceso referido, en este artículo⁴ describimos y analizamos una serie de prácticas y sentidos que se construyen sobre la enseñanza en el contexto de la UNPAZ y de la carrera de Abogacía en particular. Para ello hacemos foco en dos aspectos, de manera relacionada. Por un lado, atendemos a la dimensión curricular, analizando los modos en que esas orientaciones gravitan en las perspectivas de profesoras y profesores sobre la enseñanza y su despliegue. En segundo lugar, nos detenemos en los procesos de producción situada de saberes ligados a la transmisión de contenidos (saberes de enseñanza).

Si bien en el apartado siguiente exponemos el marco conceptual que sostiene nuestro análisis, planteamos aquí, como punto de partida, que asumimos una concepción de enseñanza en la cual se resalta su carácter histórico-social y político-institucional. Por un lado, la enseñanza entraña un proceso complejo de construcción y apropiación que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas (Rockwell y Mercado, 1990). A la vez, la enseñanza se halla permeada por condiciones pedagógicas de tipo institucional, organizativo, presupuestario y normativo (Terigi, 2004).

En cuanto a la estrategia metodológica, adoptamos la entrevista como técnica privilegiada de recolección de datos, entendiendo que ella permite reconstruir los sentidos que los sujetos otorgan a sus prácticas. El corpus de fuentes primarias construido está conformado por siete entrevistas realizadas con profesoras y profesores que se desempeñan en la carrera Abogacía de la UNPAZ, a los que contactamos inicialmente gracias a la colaboración de las autoridades de la carrera. Los casos seleccionados responden a una serie de criterios generales establecidos previamente: buscamos que hubiera dentro de ese grupo mujeres y varones de distintas edades, diversidad en cuanto a su formación disciplinar de base, y en cuanto a sus recorridos académicos y profesionales. Por otra parte, en la muestra hay quienes poseen formación pedagógico-didáctica específica y quienes no. En algunos casos tienen desempeños en el Poder Judicial, en otros niveles educativos más allá de la universidad y, dentro de ésta, en ocasiones desarrollan funciones académicas extra enseñanza, como la investigación o la gestión académica. Las entrevistas fueron realizadas entre julio y noviembre de 2022.

Además del corpus de fuentes primarias construido tomamos como referencia para el análisis documentos institucionales como la Resolución que aprueba el plan de estudios de la carrera de Abogacía de la UNPAZ. El material empírico, de conjunto, fue abordado en base a un entramado conceptual que centralmente vincula las nociones de enseñanza, currículum y saberes de enseñanza; así como de otras categorías emergentes en el proceso de codificación de las entrevistas, como el papel de las condiciones institucionales, la diversidad de formatos curriculares y estrategias de enseñanza; o la relevancia de la experiencia formativa (en sentido amplio) para la reflexión sobre la transmisión de contenidos disciplinares.

El artículo está organizado en cinco secciones. Luego de la Introducción, desplegamos el marco conceptual elaborado para el abordaje del problema que nos ocupa en la sección *Marco conceptual para pensar la enseñanza*.

⁴ Este artículo se inscribe en el proyecto “Prácticas y sentidos sobre la enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz: políticas para la docencia y recorridos biográficos de profesoras y profesores”, radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades de la UNPAZ.

Allí se precisa nuestra concepción de trabajo docente y enseñanza, así como aspectos de la perspectiva gramsciana de lo institucional dado que, justamente, es en contextos institucionales específicos que se ejerce la docencia y la enseñanza. Asimismo, se presenta el currículum en tanto orden regulador que atraviesa los espacios institucionales, en los que también se producen saberes de enseñanza que se conceptualizan como existenciales, sociales y pragmáticos (Tardif, 2014: 75). A continuación, el lector se encontrará con la sección *Tópicos curriculares en las perspectivas de las y los docentes*, en la que presentamos sintéticamente una serie de definiciones curriculares que orientan la propuesta formativa de la carrera de Abogacía en la UNPAZ, y las apropiaciones que de ellas hacen las y los docentes. Posteriormente, en la sección *La producción de saberes de enseñanza*, trabajamos en dos tiempos. Inicialmente, recorreremos aspectos de las narraciones docentes en relación a su llegada a la UNPAZ, el encuentro con los primeros grupos de estudiantes y los desafíos identificados por ellos a la hora de la enseñanza, las estrategias que van diseñando y poniendo a prueba y los procesos de reflexión sobre lo implementado, que incluyen referencias a la impronta institucional y condiciones de enseñanza, así como de aprendizaje. Interpretamos todos esos asuntos como aspectos profundamente relacionados y que pueden concebirse en términos de procesos de producción de saberes para la transmisión de los contenidos previstos en cada asignatura. En un segundo momento, damos continuidad al análisis explorando la cuestión de la producción de saberes de enseñanza en el contexto de un espacio curricular específico: el Taller de escritura y argumentación. El artículo se cierra con un último apartado, *Conclusiones*, en el que presentamos nuestras reflexiones finales.

1. Marco conceptual para pensar la enseñanza

La enseñanza, dimensión constitutiva del trabajo docente, ha sido habitualmente considerada como un problema didáctico, con acento en las estrategias de trabajo en el aula, bajo el supuesto de que la misma se encuentra al final de una cadena de transmisión que arrancarían en el motor de las definiciones políticas (Terigi, 2004: 199). Terigi propone resaltar, en cambio, la enseñanza como asunto institucional y político, como el problema que las políticas educativas deben atender desde el comienzo y resolver en el máximo nivel de planeamiento.

Como señalan Rockwell y Mercado (1990), el trabajo docente se desarrolla en contextos institucionales específicos, en los que la tarea de enseñanza se despliega en el cruce de todo un conjunto de regulaciones propias de cada uno de esos ámbitos (Terigi, 2013). En esta clave, y recuperando los desarrollos gramscianos, el análisis de la enseñanza supone considerar el carácter dinámico y heterogéneo de la vida institucional. En este esquema, no sería la norma el único elemento articulador y uniformador de las instituciones (Rockwell, 2018[1987]), sino que los procesos y las tramas institucionales que van configurándose pueden pensarse como el resultado de las acciones de quienes las habitan: los sujetos, al tiempo que *se forman* en los ámbitos en los que trabajan, *hacen institución* en condiciones estructurales específicas (Petrelli, 2013). Es por eso que no pensamos lo político e institucional como *corset*, sino como dimensiones -en nuestro caso de la vida universitaria- que permiten identificar tanto los sentidos y prácticas promovidos institucionalmente como las apropiaciones de los sujetos.

En esta perspectiva, y siguiendo a Rockwell y Mercado (1990), queda resaltada la materialidad histórica y cotidiana de las instituciones educativas: las prácticas se conciben como positivas, no en el sentido de ser “buenas”, sino en tanto otorgan existencia material a las instituciones, lo cual lleva a reconocerlas y desentrañar cómo han llegado a existir, cómo responden a las condiciones reales de trabajo, cuáles son sus significados (Rockwell y Mercado, 1990, p.68).

Pensar la enseñanza, como venimos planteando, requiere atender al contexto institucional en el que se desarrolla y a todo un conjunto de regulaciones que allí se conjugan. Nos interesa incorporar al análisis, en este punto, la dimensión curricular. El currículum puede ser entendido como orden regulador de las prácticas pedagógicas. Contribuye a formas particulares de selección, jerarquización y ordenamiento de los contenidos a enseñar y su secuenciación; y, además, está vinculado a modos específicos de organizar los espacios y tiempos de enseñanza

(Gimeno Sacristán, 2010). El currículum regula, por tanto, no sólo los procesos de enseñanza sino también los de aprendizaje.

Como hemos planteado en trabajos previos (Storino, 2023; Acquafredda et al, 2023), el currículum expresa un orden donde los saberes no tienen sentido únicamente por el lugar que adquieren en la institución educativa, sino también por su relevancia social en términos de democratización y efectivización de derechos fuera de ella.

En el punto 2 revisamos algunos tópicos curriculares como la impronta del plan de estudios de la carrera de Abogacía en la UNPAZ y el perfil de egreso desde la perspectiva de profesoras y profesores. Entendemos que ese ejercicio es pertinente en tanto, además de lo expuesto, el currículum “es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar [universitaria en nuestro caso] hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto” (Gimeno Sacristán, 2010: 12).

Ahora bien, quisiéramos dejar planteado que el carácter regulador del currículum no anula la agencia de los sujetos que, en definitiva, son quienes lo concretan y/o experimentan a diario. En este sentido, será de interés analizar cómo las y los docentes reflexionan, problematizan, remodelan ciertos aspectos de lo curricular en el propio proceso de enseñanza ya que, como plantea Gimeno Sacristán, los currículos “siempre son objeto de interpretaciones moduladoras que concretan su contenido y sus objetivos, plasmándose en prácticas, de hecho, diversificadas” (1999, p. 120). Como se verá más adelante, profesoras y profesores hacen referencia a aspectos curriculares que regulan su tarea en el ámbito institucional bajo análisis, al tiempo que reflexionan sobre prácticas que llevan adelante y que tienen incidencia en el plano curricular: ellas y ellos contextualizan el currículum, en condiciones de enseñanza específicas y, en ese movimiento, contribuyen a su producción o concreción. En este punto resulta interesante el planteo de Rúa en relación a que “al hacer uso del currículum, ya sea desde quienes participan en los diseños hasta quienes se vinculan en la cotidianidad escolar [universitaria en nuestro caso], se expresa un conocimiento local que construye “realidades” sociales” (Rúa, 2019: 458).

Los contextos específicos en los que se desarrolla la enseñanza, el ordenamiento curricular y demás regulaciones de cada ámbito exigen a profesoras y profesores poner en juego toda una gama de saberes forjados en diversos espacios sociales y momentos de sus historias profesionales y de la vida. Resaltamos, aquí, que los ámbitos institucionales en los que ellas y ellos se desempeñan son “también un lugar donde se produce saber”⁵ (Terigi, 2013: 11), uno específicamente ligado a los procesos de transmisión de contenidos.

Tardif postula que los saberes de enseñanza no pueden pensarse como un “sistema cognitivo” definido a priori ni independiente del contexto en el que se los pone a jugar⁶; sino que son a la vez, existenciales, sociales y pragmáticos (2014). Lo existencial tiene que ver, en su conceptualización, con que la/el docente responde ante situaciones diversas no sólo desde el intelecto sino desde su experiencia vital (no piensa sólo con la cabeza, dice Tardif, sino con la vida). Esa experiencia y su despliegue a lo largo del tiempo es lo que explica la segunda característica que Tardif asigna a estos saberes: el hecho de ser sociales. En este sentido, los saberes de enseñanza provienen de diversas fuentes (la familia, la escuela, las instituciones de educación superior, etc.) y tiempos (la infancia, la formación, el ingreso a la profesión, la carrera). También Mercado (2002) postula que por el carácter dialógico de los saberes docentes “es posible identificar las voces que provienen de distintos ámbitos sociales y momentos históricos que son articuladas por el maestro al trabajar (Mercado, 2002: 11 y 12). En cuanto al carácter pragmático de los saberes de enseñanza, el mismo radica en su ligazón directa con los problemas y las situaciones de trabajo,

⁵ Terigi precisa que “la definición del trabajo docente en el sistema educativo no contiene el trabajo de producción de saber sobre la transmisión ni contempla las condiciones para hacerlo posible” (Terigi, 2013: 12).

⁶ Terigi (2007) precisa tres certezas en relación a los saberes docentes: que no es suficiente con un enfoque racionalista, ni con un enfoque reflexivo de la práctica. Tampoco abona un enfoque cognoscitivo del problema de los saberes docentes (aunque no pueda renunciarse a él) que conduzca a una suerte de intelectualización de la tarea que escamotee otras dimensiones relevantes como la cuestión de los afectos en las prácticas educativas.

así como con el valor social de los objetivos educativos. La triple caracterización trazada por Tardif en relación con los saberes de enseñanza —existenciales, sociales y pragmáticos— expresa entonces su dimensión temporal, en tanto los mismos se adquieren “en y con el tiempo”, y en tanto son “abiertos, porosos, permeables”, en un remodelado constante ligado a las situaciones de trabajo (Tardif, 2014, p. 77). Apoyándonos en las coordenadas expuestas, en este trabajo asumimos que los saberes de enseñanza trascienden la mera reflexión y se gestan en posicionamientos activos de los sujetos. Es en la práctica misma que las y los docentes reflexionan sobre la marcha de la enseñanza, revisan las estrategias que vienen utilizando y las evalúan y, en ocasiones, incorporan otras no empleadas con anterioridad y que resultan novedosas en términos de sus propias experiencias, aunque no necesariamente se consideren innovaciones dentro del campo pedagógico actual.

Desde estas conceptualizaciones, más adelante haremos foco en los procesos de producción situada de saberes de enseñanza en el “interjuego entre los saberes que se dominan, otros que se construyen en la propia práctica, y aquellos otros que aún faltan” (Terigi, 2013, p. 7).

Algo a considerar en el nexo entre práctica docente y contexto institucional es la dimensión histórica, del tiempo, puesto que es en la permanencia y el ejercicio diario donde profesoras y profesores “acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos” (Rockwell y Mercado, 1990, p.71). En este sentido, la práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual, profesional y la historia de las prácticas sociales y educativas⁷.

2. La impronta del plan de estudios y tópicos curriculares en las perspectivas de las y los docentes

En este apartado referimos al plan de estudios y al perfil de egreso esperado como aspectos de la dimensión curricular que buscan demarcar los sentidos y las prácticas docentes. Partiendo de la letra escrita en que se fundamenta la propuesta formativa de la carrera de Abogacía en la UNPAZ, identificamos ciertas continuidades discursivas que denotan las apropiaciones por parte de los sujetos. Se trata de analizar cómo el contexto institucional contribuye a delinear ciertos horizontes de sentido que, a su vez, se ven permeados por las perspectivas y quehaceres de los propios actores.

La carrera de Abogacía tiene una duración de 5 años, con un título intermedio de Procurador/a (a los 4 años). Se dicta desde 2012 -desde los inicios de la UNPAZ-, siendo la única de las universidades cercanas que ofrece esta carrera⁸. El plan de estudios actual ha sido acreditado por Resolución de la CONEAU N.º 637/2020⁹.

El principal objetivo de la carrera de Abogacía, según consta en la fundamentación del plan de estudios, es “formar profesionales con competencias teóricas y técnicas para desempeñarse en el ejercicio particular de la abogacía,

⁷ “La biografía de cada maestro incluye la apropiación de ciertos saberes a lo largo de su experiencia docente; todo maestro ha recurrido a la selección y utilización de elementos diversos, de los que tiene noticia en momentos sucesivos de su vida. Estos elementos, a su vez, provienen de muy diferentes ámbitos, tanto profesionales como personales; provienen de las disposiciones del sistema educativo y los programas de formación docente, así como del contexto escolar y el medio social específico, en que se trabaja en diferentes momentos de la carrera.” (Rockwell y Mercado, 1990, p.72).

⁸ Como parte de la fundamentación de la carrera, se señala que la misma no se dicta en universidades cercanas como la Universidad Nacional de Luján, la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

⁹ El esfuerzo para la acreditación de Abogacía significó la adecuación a ciertas exigencias y estándares de la CONEAU pero, a la vez, propició instancias de reflexión institucional en relación con la carrera. El Informe de Evaluación de la carrera de Abogacía, a cargo de dicho organismo, pondera el “desarrollo de políticas para la actualización y perfeccionamiento del personal docente en aspectos pedagógicos” a partir de talleres, cursos de posgrado y la Especialización en Docencia Universitaria, a la vez que se sugiere el fortalecimiento de actividades relacionadas con el área profesional específica, ante lo cual la UNPAZ amplió la oferta formativa la Escuela de Posgrado y creó el Programa de Formación y Actualización Docente para la Carrera de Abogacía (Resolución CS No 05/20).

pero también en el Poder Judicial, la Administración Pública, la docencia y la investigación” (Res. CS 1/2020). Es decir que se propone una formación abarcativa de varias incumbencias profesionales y enfatiza un ejercicio de la Abogacía con posibles despliegues tanto en ámbitos privados como públicos. En tal sentido, se destaca que las y los abogados, “además de proteger los derechos de los ciudadanos en la profesión liberal, forman parte de las estructuras burocráticas del Poder Judicial y de la Administración Pública, resultando importante que se formen en las universidades públicas”. Es decir que se asigna al Derecho público un lugar nodal en la propuesta formativa¹⁰, en un ámbito universitario estatal.

Efectivamente, la impronta que otorga el mayor peso del derecho público dentro del plan de estudios, aparece remarcada en los testimonios de las y los docentes entrevistados. En primer lugar, se hace referencia a la diferenciación respecto de planes más tradicionales, de tinte liberal y estructurados en torno al derecho privado. La comparación se realiza particularmente con respecto a la carrera que se imparte en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, donde se ha formado la mayor parte de las abogadas y los abogados que ejercen la docencia en la UNPAZ. En palabras de una profesora:

La UBA, la Facultad de Derecho tiene una raigambre, no lo declara obviamente, pero el derecho privado es el que la rige, y en la UNPAZ es el derecho público. Con lo cual [en] el programa de estudios lo que se vislumbra es una necesidad de formar profesionales en el ámbito público: derecho administrativo, derecho territorial... O sea, todo lo que tiene que ver con el impacto en la zona donde se erige la UNPAZ.

(Gisela, Docente de Abogacía)

En segundo lugar, aparece señalada la cuestión de las orientaciones, puesto que, en la UNPAZ, el derecho público es central a lo largo de toda la carrera, no sólo como orientación posible al promediar la carrera. Otro docente explica:

Vos en la UBA sí tenés muchas orientaciones, pero tenés una parte troncal, los primeros tres años, que tiene mucho derecho privado, y después te vas a las orientaciones. En UNPAZ ya está desde el primer cuatrimestre enfocada con una carga de derecho público mucho más grande, y no tiene orientaciones. (Antonio, docente de Abogacía)

En tercer lugar, las referencias a lo curricular rondan las cargas horarias de las asignaturas. En referencia a “Finanzas públicas” y “Derecho tributario”, por ejemplo, un docente destaca su diferenciación y “desdoblamiento” en cuatrimestres, lo cual también abona al realce del derecho público dentro del plan:

“Esto es importante destacarlo para demostrar la importancia de la materia. En la UBA es una materia cuatrimestral, y acá son dos materias (...) Eso me interesó, en la UNPAZ, la carrera de Abogacía estaba más que nada direccionada al derecho público. (Antonio, docente de Abogacía)

Pero las perspectivas de los actores trascienden la mención de contrastes en cuanto a las formas de estructuración de los planes de estudio; avanzan en resaltar la raigambre político-pedagógica que los sostienen y fundamentan (Sverdlick et al., 2022). Ya en el [video institucional](#) de presentación de la carrera, se hace hincapié en la idea del “Derecho como práctica social”: más allá de las materias “dogmáticas” -esto es, aquellas que versan sobre

¹⁰ El plan de estudios contempla materias como las siguientes: Finanzas Públicas, Análisis Jurisprudencial de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, Derecho Público Provincial y Municipal, Políticas Públicas y Derecho Administrativo, Función Social de una Administración Democrática de Justicia, Ejecución de la Pena y Derechos Humanos, Derecho Público en la Jurisprudencia Provincial, Derecho Internacional Público e Integración Regional, Derecho Ambiental y Recursos Naturales, Derecho del consumidor y del usuario, Acceso a la Justicia y Derechos Económicos, Sociales y Culturales en Contextos de Vulnerabilidad.

contenidos normativos específicos-, se resaltan otras que, como la Filosofía del Derecho, la Teoría social, apuntan a conocer el contexto en que se producen, a teorizar “sobre lo que está por detrás”. Ese carácter político de la matriz curricular aflora también en los testimonios, tensionando la idea de una formación con énfasis en el conocimiento “liso y llano” de lo normativo (como en los planes tradicionales) con otra que promueve la reflexión acerca de su naturaleza política y social:

En todas las carreras, en un montón de materias, van a hacer un análisis meramente normativo y jurídico de lo que dice la norma, pero siempre lo que dice la norma tiene una impronta que tiene que ver con la política, con el poder, cuestiones ideológicas. Claramente, se dan en un contexto determinado y responden también a intereses de grupo que manejan el discurso del derecho. (María, docente de Abogacía)

Este posicionamiento también se pone en juego al abordar la cuestión de la enseñanza en materias específicas, en un terreno donde cuentan, de por sí, con un margen mayor para las definiciones propias. En referencia a “Introducción al Derecho”, por ejemplo, una docente fundamenta la importancia de proponer una mirada interdisciplinaria que contribuya a revelar su trasfondo:

Desde nuestra cátedra vemos al Derecho no desde una mirada convencional como la ve la mayoría de las personas, el derecho pensado como las normas que regulan la vida del hombre. Esa es la definición, re positivista. Nosotros empezamos a analizar en la materia otros aspectos que atraviesan al derecho (...) el derecho en relación al poder, a la ideología, a la sociología, a la psicología también. Muchas disciplinas que atraviesan y que dialogan con el derecho (...) tratamos de desenmascarar, deconstruir -palabra tan de moda-, develar el sentido, levantar la alfombra para ver qué hay abajo... (María, docente de Abogacía)

En esta perspectiva, se trata de abordar el Derecho desde diferentes enfoques disciplinarios, de “pensar al derecho no como un discurso autónomo, recortado de la realidad, por fuera, sino inserto, que dialoga con otros discursos”. En este sentido, también cobra importancia en la formación el análisis jurisprudencial que alienta en las y los estudiantes el análisis de casos y fallos jurídicos reales¹¹.

Otro aspecto considerado en el plan de estudios se vincula con la escritura académica. Si bien a nivel institucional -no sólo en el marco de la carrera mencionada- se viene trabajando fuertemente en dispositivos de apoyo a la lectura y escritura académica, el mismo plan de Abogacía contempla una materia de primer año denominada “Taller de escritura y argumentación”. También es éste un rasgo distintivo de la carrera en la UNPAZ:

Para Abogacía el tema de la escritura es central, sin embargo son pocas las carreras que lo contemplan en su currícula, es una idea no solo trabajar con lo que tiene que ver con la escritura académica sino también pensando en esos futuros profesionales que van también a tener que redactar resoluciones, dictámenes, fallos, demandas, etc., entonces tratamos de ser un soporte y brindar herramientas en ese sentido. (Santiago, docente de Abogacía)

Si bien la escritura es un saber relevante en el marco de toda carrera universitaria, resulta especialmente decisivo en el caso de un futuro abogado o abogada, aunque tradicionalmente forme parte del curriculum nulo u oculto (Posner, 1998). Es así como el taller referido aparece como respuesta pedagógica a la necesidad de considerar saberes profesionales que, en general, no se tienen en cuenta en la propia formación. De hecho, su formalización dentro del plan de estudios expresa, de algún modo, cómo la escritura pasa a ser legitimada como objeto de enseñanza. A su vez, el estatus curricular tracciona la búsqueda de soluciones concretas ante problemas de enseñanza que se van detectando, impulsando a las y los docentes a ensayar nuevas propuestas. Interpretamos

¹¹ En el apartado que sigue nos detendremos en este asunto.

que es desde esta lógica que varias/os docentes promueven la perspectiva del “lenguaje claro o llano” como lineamiento de enseñanza:

Tratamos de incorporar, hay toda una corriente en derecho que se llama “lenguaje claro”, que apunta a trabajar con construcciones sintácticas más directas, más sencillas, eliminar en el Derecho todo el tema de los latinismos, concentrarse, trabajar con oraciones más cortas. Hay toda una serie de pautas que tienen que ver con el derecho de los ciudadanos a entender lo que dice un abogado” (Santiago, docente de Abogacía)

La cuestión es pensar el acceso de los usuarios, del ciudadano, ciudadana de a pie (...) especialmente el lenguaje jurídico, porque es lo que nos compete por la carrera. (Brenda, docente de Abogacía)

Esto es un ejemplo de cómo resultan consonantes una cierta coordenada curricular (la escritura académica en tanto espacio curricular prefijado) y un enfoque para la enseñanza, acordado entre los propios actores. En cuanto a la primera de las cuestiones, conviene recalcar que la relevancia social no es cualquier criterio de selección curricular, ya que apunta a distribuir más igualitariamente un saber sustantivo en nuestras sociedades letradas habilitando formas más intensas de participación en la vida democrática (Acquafredda et al, 2023). Pero ¿en qué sentido? Remitámonos al segundo aspecto señalado. Al respecto, interesa destacar la ligazón entre la incorporación del “lenguaje claro o llano” como orientador de la enseñanza, y los efectos que se espera pueda tener en términos del acceso de las y los ciudadanos al lenguaje jurídico (es con este objetivo que se procura formar profesionales bajo esta perspectiva).

Por último, cabe mencionar que la formación con eje en el derecho público aparece entrelazada en su fundamentación con una mirada sobre el territorio y la comunidad. Una docente señala: “este plan de estudios que tenemos ahora es un plan que está pensado también para las necesidades y la mirada de nuestra comunidad” (María). Como se formula en otros pasajes de entrevistas: “el plan de estudios apunta también a generar profesionales con conciencia social”; el plan se liga a “una postura de política pública en el sentido de qué tipo de egresado vos querés tener.” Esto se vincula con los perfiles de egreso esperados, lo cual es objeto de análisis en el siguiente apartado.

Además de los contenidos establecidos en una secuencia particular, el plan de estudios expresa también un determinado perfil de profesional que se busca formar. En este sentido, desde la letra escrita se postula que “el/la Abogado/a de la UNPAZ contará con una formación que desarrolle la capacidad de conocer el Derecho positivo, analizar axiológicamente sus posibles interpretaciones y reconocer las grandes categorías y principios del Derecho. También será capaz de resolver los problemas profesionales, analizar y participar de las decisiones judiciales, y elaborar normas. (...) Todo lo anterior lo desarrollará reconociendo las necesidades sociales que se le presenten y con el objetivo de afianzar el Estado social y democrático de Derecho y la promoción de los Derechos Humanos” (Res. CS 1/2020).

En las entrevistas se vislumbran referencias a la formación de profesionales comprometidas/os con la propia comunidad, con herramientas para poder intervenir en las problemáticas familiares y barriales concretas, para crear -eventualmente y como plantea Rúa (2019)- “realidades” sociales en el uso del currículum:

Lo que intentamos es que la persona que salga recibida de acá de la universidad como abogado tenga cierto sentido de pertenencia, de poder ayudar o representar, asesorar a sus vecinos, por ejemplo, en cuestiones por ahí elementales, como una cuota alimentaria, saber dónde ir por algún problema del barrio, un reclamo ante el municipio. (María, docente de Abogacía).

Es así como se piensa en un perfil de egresada/o que, “más allá del título”, pueda asesorar e intervenir en la vida comunitaria:

Porque el derecho lo que tiene es que tiene un correlato concreto en la vida de las personas, el que necesita la sucesión, el divorcio, lo que fuere (...) si no te sale la sucesión de la casa de tu abuelo no te podés mudar. Ahí yo noté una diferencia grande en cómo pensar el área. (Brenda, docente de Abogacía)

En resumen, a través de algunos tópicos seleccionados, nos hemos aproximado a cómo el currículum aparece como elemento regulador de los sentidos y las prácticas, gravitando en formas particulares de jerarquización y selección de los contenidos a ser enseñados, contribuyendo a forjar una cultura institucional (Gimeno Sacristán, 2010) donde los actores a su vez lo experimentan, concretan y recrean a partir de la producción de saberes de manera situada, como se verá en el punto siguiente.

3. La producción de saberes de enseñanza

En este apartado haremos foco en los procesos de producción situada de saberes de enseñanza, mostrando cómo los actores asumen posicionamientos reflexivos y activos que contribuyen a “modos de hacer” que a su vez se van institucionalizando.

3.1. Repensar la enseñanza con vistas a la inclusión

En las entrevistas es posible advertir, en primer lugar, que la llegada de las y los docentes a la UNPAZ constituye un hito en sus trayectorias. Para algunos, ese hito se relaciona con la posibilidad de ejercer la docencia por primera vez; para otros, que ya venían enseñando en otras instituciones, la inserción en esta casa de estudios repercute en la mejora de las condiciones de trabajo docente mediante el acceso a cargos de mayor jerarquía a los que venían ocupando o por la posibilidad de regularizar los mismos a través del mecanismo de concurso. Asimismo, hay quienes destacan que en esta universidad pudieron articular tareas de enseñanza con las desarrolladas desde otras funciones académicas como la investigación, la extensión e incluso con tareas de gestión institucional.

Más allá de que los sentidos que cada quien carga sobre ese ingreso van más allá de los que estamos exponiendo (puede consultarse Petrelli y Mattioni, 2022 y 2023; Petrelli et al, 2022; Petrelli, 2021, 2019 y 2018), lo que nos interesa es remarcar que sus llegadas se dan desde experiencias diversas y en las que los sujetos traen consigo toda una gama de saberes forjados en el marco de sus recorridos profesionales y de vida.

En segundo lugar, el material de campo permite advertir que el encuentro con las y los estudiantes de la carrera de Abogacía de la UNPAZ dio pie a la necesidad de repensar la enseñanza, ensayar nuevas propuestas, construir saberes que hicieran posible concretar el mandato institucional de inclusión.

Respecto del trabajo en la universidad, y particularmente en lo referido al encuentro con las y los estudiantes, se remarca la heterogeneidad en cuanto a edades y trayectorias educativas previas:

La comunidad de la UNPAZ es heterogénea, en el sentido de que tenés gente que ya empezó a estudiar de grande, que ya tuvo sus hijos, entonces terminó el secundario en su momento y hace diez años que no estudia, pero hace un montón que trabaja en un estudio jurídico. Esa persona, la cuestión jurídica la tiene aprendida desde el trabajo. Después tenés el chico de 18 años que recién empieza (...) Y hay que hacer un trabajo cuerpo a cuerpo, de explicar cosas que son de acceso a la vida universitaria que quizás no las saben. (Brenda, Docente de Abogacía)

Sí, creo que tiene algo distintivo. A mí me parece que esto de que un porcentaje grande de la población estudiantil sea primera generación de universitarios, me parece muy significativo. Me parece que uno encara, si sos un docente con pies en tierra, encarás desde ese lugar. Porque aparecen un montón de cosas que en otras instancias no aparecen o por ahí, si están, nadie les da espacio. No sé si en UBA no aparecen... (Brenda, Docente de Abogacía)

Lo primero que yo vi cuando llegué a UNPAZ era la gente de 50 años para arriba, que buscaba en esta etapa de su vida superarse, que encontraba el espacio después de haber criado a sus hijos, un espacio para cultivarse (...). Entonces me parece que eso fue cambiando un montonazo toda la experiencia... Inclusive pensar contenidos de la materia, podía rectificar determinados temas que no les eran tan cercanos (...) Creo que desde mi llegada en 2015 a la actualidad el programa y los cambios que operaron en el programa de la materia (...) más que nada tiene que ver con esto: focalizar las inquietudes... (Daniela, docente de Abogacía)

Las referencias que estas docentes hacen a su encuentro con las y los estudiantes de UNPAZ se entrelazan con los primeros desafíos en términos del desarrollo de la enseñanza. En este sentido, Brenda señala que ante la heterogeneidad que caracteriza al estudiantado (edades y distancias respecto de sus experiencias de estudio previas, de saberes ligados a la experiencia laboral y eventualmente en el campo jurídico mismo) es necesario “hacer un trabajo cuerpo a cuerpo” que a veces incluye también explicar cuestiones propias de la vida universitaria sobre las que, señala, quienes cursan no tienen conocimiento.

En el caso de Daniela, el carácter desafiante de la experiencia de enseñanza parece tramitarse a través de la incorporación de determinadas temáticas en detrimento de otras, que permitan trabajar los contenidos disciplinares focalizando en los intereses de quienes recorren la materia. Es interesante mencionar que estos cambios que se introducen se vinculan con su propio análisis del funcionamiento de las clases:

Yo creo que los primeros años el rol docente fue también un rol casi 50% de aprendizaje, en las aulas y con los alumnos (...) por ahí planificaba una clase técnica -“vamos a hacer todo esto”- y después la discusión en clase te llevaba para otras realidades, otras cuestiones, que no habían estado ni siquiera en mi radar. (Daniela, docente de Abogacía)

En nuestra materia trabajábamos con un volumen muy importante de fallos y los chicos no alcanzaban a estudiar o a absorber los contenidos (...) empezamos a trabajar esos contenidos no solo con una clase magistral, sino que los chicos puedan analizar ahí el fallo (...) Tomamos como requisito en las clases presenciales utilizar el método de casos (...). Al trabajar con casos concretos “empatizan mucho más, o ven mucho más la situación que en abstracto. (...) Pero cuando lo ven en un caso concreto, “mirá, tu hijo no puede ir al colegio porque no tiene vacante” (...) Entonces empiezan a engancharse mucho más (Antonio, docente de Abogacía)

La apertura de Antonio al trabajo con “casos concretos”, yendo más allá de la “clase magistral”, parece apuntar a enriquecer el espectro de propuestas, como modo de dinamizar y multiplicar estrategias para la enseñanza y el aprendizaje (Muiños de Britos, 2007). Entendemos que piensa y trabaja su espacio curricular sin limitarse a estrategias comúnmente ligadas a la “asignatura”; en cambio, incorpora otras asociadas a diversos formatos pedagógicos como el “ateneo” que, en tanto unidad curricular, se centra en el análisis de casos reales o construidos con fines de enseñanza¹².

¹² Si bien nos pareció sugerente introducir la cuestión de los formatos curriculares y las estrategias comúnmente asociadas a ellos, el análisis se podría profundizar en el futuro, a la luz de los desarrollos producidos desde el campo de la didáctica universitaria (Ver Muiños de Britos, 2007; Camillioni, 2016).

Interpretamos los ensayos de Antonio, así como la referencia de Daniela a su ubicación en posición “de aprendizaje”, como aspectos que forman parte un proceso de reflexión y producción de saberes en la práctica, saberes ligados específicamente a la transmisión de los contenidos. La construcción se inscribe en el ejercicio mismo de la enseñanza. En las reflexiones emerge el carácter situado y relacional de los saberes, ya que es en este ámbito particular que se producen, siempre en tramas de relación (las que se despliegan en el encuentro entre docentes y estudiantes, las que se dan entre colegas). Ahora bien, la complejidad de la implementación de las propuestas de enseñanza no se liga únicamente a cuestiones como el volumen de material que incluían algunos programas en sus versiones iniciales; por el contrario, en esa complejidad inciden un conjunto de condiciones que también hacen a las posibilidades de enseñar y aprender y que son objeto de análisis por parte de las y los docentes.

En cuanto a las condiciones, en las entrevistas se pueden identificar referencias a la cantidad de cursantes por comisión durante sus primeros años de trabajo en UNPAZ¹³, así como a las condiciones de estudio particularmente en el momento de la pandemia. Si bien corresponden a etapas diferentes, ambos factores interesan en términos analíticos ya que, como decíamos, permiten aproximarnos a la complejidad de los desafíos que se le plantean a la enseñanza en los distintos tramos del proceso, y al carácter situado, abierto, poroso, de los saberes. Es claro que todos estos factores tensionan los discursos y, fundamentalmente, las prácticas de profesores y profesoras que, en ocasiones construyen estrategias que les permiten trabajar sin mayores inconvenientes, mientras en otras requieren hacer una pausa y seguir ajustando sus propuestas. Entendemos la cuestión de las condiciones en clave de procesos de construcción, dinámicos, y que involucran la dimensión estrictamente material, la normativa, asuntos pedagógico-didácticos entre otros posibles que, de todos modos, se entrelazan entre sí. Damos relevancia al tema de las condiciones en línea con nuestro posicionamiento respecto de la enseñanza, que pensamos como asunto didáctico pero también institucional y político (Terigi, 2004).

En función del análisis desarrollado hasta aquí deseamos remarcar que, lejos de discursos que ponen el acento en la falta de preparación académica de quienes han accedido recientemente a estudios superiores, en las perspectivas de las y los entrevistados no se registran dudas respecto de las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. En cambio, el énfasis se coloca en las condiciones en las que se estudia y en los problemas de enseñanza (que trabajamos en términos de desafíos). A propósito de este último punto, conviene retomar la cuestión mencionada previamente respecto de las múltiples fuentes a la hora de la producción de saberes de enseñanza. Subrayamos que en las entrevistas tiene un lugar preponderante la práctica misma (“a enseñar se aprende enseñando”, señaló una de las profesoras) pero también es posible identificar en sus narraciones marcas ligadas a la formación específica pedagógico-didáctica en algunas y algunos docentes.

Lo planteado por esta última docente, María, permite profundizar el trabajo analítico en relación a la heterogeneidad de fuentes en los procesos de producción de saber. Ella, además de la alusión a la idea de que a enseñar se aprende enseñando, en el contexto de entrevista destaca en reiteradas oportunidades el valor del profesorado para manejar estrategias, incentivar a los estudiantes, y convocarlos a la tarea. Pero, al mismo tiempo, incorpora en su narración una sugerente referencia a su desempeño en el marco de la gestión académica: “me gusta el laburo. (...) conocés un montón de aspectos más personales de estudiantes, con sus solicitudes, con lo que piden, lo que preguntan, que no lo veía en mi rol docente”, cosa que le permite “estar más atenta en el aula” y, a su vez “tener cabeza docente en el espacio de coordinación”. Corriéndose claramente de la idea de que poseer un saber disciplinar es suficiente para desarrollar la enseñanza (“ser experto no basta para enseñar”), María parece ir forjando su oficio, echando mano a elementos heterogéneos. En el desarrollo de su tarea docente va configurando saberes de transmisión, en el trabajo con estudiantes, colegas docentes y autoridades con las que trabaja en el ámbito de la gestión. Cabe vincular la complejidad que atraviesa esa construcción cotidiana del oficio con la

¹³ Aluden al año 2015, momento en el que la universidad contaba con aulas para la carrera en un único edificio.

complejidad propia de todo desarrollo curricular, que exige pensar en su gestión dentro y fuera del aula, y en las condiciones efectivas en las que se despliega.

Para cerrar este punto destacamos la complejidad que caracteriza el proceso de aprender a enseñar. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia puede pensarse como un saber hacer siempre en proceso de construcción, en el que no solo se ponen en juego herramientas adquiridas en el marco de instituciones formadoras de docentes sino también en espacios de trabajo -como puede ser la UNPAZ- u otros posibles: "(...) qué dimensiones son determinantes de esas experiencias solo puede ser una interpretación que se hace a posteriori" (Cerletti y Rúa, 2016, p. 134). Como plantea Daniela, "yo creo que me terminé formando, más allá de haber obtenido el título docente, me terminó de formar y de forjar como docente, toparme con la UNPAZ" (Daniela, docente de Abogacía).

Con lo expuesto hasta aquí buscamos señalar la confluencia de múltiples procesos que van impactando en el ámbito institucional y, por ende, en los saberes que allí se producen.

3.2. El taller de escritura y argumentación

Como planteamos en la sección 2, el plan de estudios de Abogacía en la UNPAZ contempla un espacio curricular denominado "Taller de escritura y argumentación" que entrelaza contenidos propios del campo del Derecho y otros ligados a la cuestión de la escritura. Allí se abordan tanto aspectos de la escritura académica como otros que hacen a la formación específica de Abogadas y Abogados y a su futura inserción profesional.

Brenda, integrante de este equipo docente, desplegó interesantes reflexiones sobre el trabajo de enseñanza en el marco del Taller y a lo largo del tiempo. Esas reflexiones se organizaron en torno de algunos núcleos: un posicionamiento respecto de lo que significa la clase, el *cara a cara*, la interacción entre sujetos y con los materiales; el registro de las/os estudiantes concretos con los que se trabaja; algunos contrastes entre modos de hacer desplegados en unos u otros momentos o coyunturas.

Respecto de su mirada sobre la clase, señala:

Para mí la clase va más allá de lo que uno tiene planificado, diseñado en una cuestión ideal (...) vamos a ver tal y tal otra cosa... Para mí la clase es el momento, es la presencialidad, el cara a cara. Si yo doy una clase magistral y nadie me entiende, no tiene ningún sentido. (Brenda, docente de Abogacía)

Este posicionamiento respecto de la necesidad de registrar cómo va funcionando la propuesta de enseñanza en el aula habilita un ejercicio constante de revisión de los modos de hacer planteados inicialmente que se enlaza con la reflexión respecto de a quiénes se tiene como interlocutores en las aulas:

El taller cambió mucho en el buen sentido, porque me parece que siempre estuvimos muy atentos a lo que la práctica en el aula requiere. De esa primera planificación (...) hay un largo camino recorrido desde esta primera mirada y la que después de estar en las aulas nos dimos cuenta que no, que éramos muy teóricos, que por ahí estábamos pensando en un abogado, una abogada, pero estos no son abogados, son estudiantes de primer año. Entonces más práctico que teórico, más de ver qué cosas hay que apuntalar, qué cosas hacen falta. (...) Y también lo que nos fuimos dando cuenta es que había cuestiones que tenían, a veces, más que ver con, desde lo pedagógico, con cuestiones de lectoescritura, de apuntalar ahí, la lectoescritura, más que esto de cuáles son los vicios de los abogados. (Brenda, docente de Abogacía)

La reflexión que se condensa en este pasaje permite complejizar la mirada sobre quienes cursan la materia en tanto (potenciales) profesionales que, además, tienen una relación con la escritura que se caracteriza como “plagada de vicios”. La atención a lo que va pasando en el aula permite repensar a esos sujetos, sus necesidades y modos de atenderlas. Si se está ante estudiantes de primer año (y no ante abogadas/os), si ese estudiantado es además -en buena medida- “primera generación de universitarios”, se necesita en primer lugar atender “cuestiones de lectoescritura” antes de salir al cruce de “los vicios de los abogados”. A partir de este punto, Brenda analiza, en el contexto de entrevista, qué cambios fue necesario operar. Entre ellos señala que se requirió recalibrar teoría y práctica:

En las 4 horas de taller dábamos una parte teórica originalmente. Y después nos dimos cuenta de que la cosa era más todo el tiempo práctica y todo el tiempo sobre la escritura. “Escriban sobre...” A veces les hacemos escribir con algún disparador, por ejemplo, lenguaje inclusivo, en un primer encuentro. A partir de eso que escriben, ponemos en común, vamos viendo, está puesto así, por qué no escribirlo de otra manera. Y hacer un relevamiento teórico a partir de lo práctico y no al revés. (Brenda, docente de Abogacía)

Creemos oportuno remarcar lo que señala Brenda en relación a cómo fueron calibrando el peso de la práctica. Ella afirma que, en el equipo, advirtieron “que la cosa era más todo el tiempo práctica y todo el tiempo sobre escritura” y que, en todo caso, se podía plantear “hacer un relevamiento teórico a partir de lo práctico y no al revés”. El cambio de estrategia parece acercarse al formato de este espacio curricular -se trata formalmente de un Taller- en el que, por definición, los contenidos se van desplegando conforme al desarrollo de la producción de los estudiantes (Muiños de Britos, 2007; Camillioni, 2016).

Las referencias a ajustes o cambios en los modos de desarrollar la enseñanza en esta universidad en particular quedan asociados claramente a metodologías activas, y no solo tienen relación con la mirada sobre las y los estudiantes, sus necesidades y el registro de ellas en el contexto del aula. También juegan, y muy claramente, toda una gama de condiciones y coyunturas que traccionan redefiniciones en las estrategias de enseñanza, que impulsan procesos de producción de saber.

Una de las coyunturas o instancias que exigieron cambios en los modos de enseñar fue una experiencia de bimodalidad anterior a la pandemia. Para reponer aspectos de esa experiencia retomamos a continuación palabras de Santiago, docente a cargo de este espacio curricular:

La pandemia nos encontró con una experiencia previa dado que en 2019 nos habían pasado a 50/50 por problema de aulas. Lo que hizo para nosotros fue incentivar a pensar un poco más en las actividades, diseñar actividades. Eso fue un aprendizaje, empezar a pensar actividades para la virtualidad, tomar cada clase, no detenerse tanto en uno impartiendo contenidos, sino pensar la clase con qué actividades vamos a desarrollar, no tanto qué tema voy a dar. Y eso sí fue productivo, porque nos hizo pensar darle vuelta a la forma en qué estábamos planificando cómo dar los contenidos de la materia y los foros donde los estudiantes intervienen, donde se establecen nuevos canales de diálogo, nuevos espacios. Fue un desafío primero, pero también creo que surgen cosas ahí para aprender y para tomar herramientas que puedan sumar. Pasé de una primera instancia de rechazo a una segunda en que empecé a ver un costado productivo. (Santiago, docente de Abogacía)

La pandemia encontró a este equipo docente con la experiencia previa de bimodalidad. Ello amortiguó el impacto en algunas cuestiones (a diferencia de otros equipos, por ejemplo, ya habían utilizado el campus virtual) sin perjuicio de que se abrieran nuevos desafíos que fueron encarando de modo colaborativo. Las primeras menciones tienen que ver con los aspectos técnicos, en tiempos donde la totalidad de la cursada debía desarrollarse de modo remoto:

Hubo una cuestión autodidacta. Teníamos la experiencia de 2019, no era completamente nuevo, pero también hubo una cuestión formativa. Autodidacta del equipo: no me sale subir la clase (...) además la conexión en casa era una porquería... Eso no me salía, entonces pregunté (...)a alguno de los compañeros: “apretá acá”, esas cuestiones más cotidianas. (Brenda, docente de Abogacía)

En 2020 (...) daba la clase más o menos como la había pensado y cuando terminaba la clase me ponía a ver cómo seguía. Por lo menos las primeras. Les pasó a todos, no me pasó a mí... Y vas viendo y te vas dando cuenta, bastante intuitiva en las cuestiones tecnológicas: buscar contenidos, buscar videítos. Esto que vas viendo que tiene que ser más audiovisual, que no es solo lectura. En mi cabeza siempre pienso en un libro, inicialmente, y después me doy cuenta de que tiene que ser el libro y también otro... buscar pdf de lo que antes teníamos en fotocopias... (Brenda, docente de Abogacía)

Interesa de estos pasajes la presencia clara de colegas con los que se van compartiendo las dificultades y con quienes se les da tratamiento, evidenciando el carácter colectivo de la enseñanza y la concepción relacional de los saberes que se van produciendo. Asimismo, la lectura de estas líneas permite apreciar lo procesual, la idea de que se va *haciendo camino al andar*, en la práctica misma y a partir de las necesidades que van surgiendo. Aventuramos que la explicitación de este carácter progresivo de sus aprendizajes docentes se relaciona con un espíritu o cultura institucional que alienta sus reflexiones y busca validar a quienes enseñan en tanto productores de saber, teniendo como objetivo principal la concreción del derecho a la educación superior. Volviendo al extracto, la cuestión intuitiva, el “vas viendo, te vas dando cuenta” de Brenda, tampoco se circunscribe a la cuestión tecnológica sino que avanza sobre aspectos que están en el centro de la propuesta de enseñanza: como empieza a aparecer sobre el final del segundo de los extractos, emergen preocupaciones por los recursos para poder abordar los contenidos previstos que impulsan la búsqueda de materiales audiovisuales que puedan resultar más atractivos a las y los estudiantes. En la misma línea, tanto ella como Santiago reflexionan sobre el uso del espacio de encuentro con los estudiantes, poniendo en primer plano que no se trata solo de ir más allá de propuestas de trabajo asincrónico, sino que es necesario pensar qué se hace cuando se está en un mismo ámbito con las y los estudiantes:

Me di cuenta de que la lectura en clase mucho no rinde. Si les digo “lean el artículo”, les doy 40 minutos para leer, se van, no leen.... Entonces eso trato que lo lean fuera de clase, y lo debatimos en clase. Y ahí es donde te digo que empieza a hilar fino. Empiezo por preguntar una cuestión de interpretación, y si me doy cuenta de que no llegaron a la interpretación porque hay problemas de lecto comprensión antes, voy para atrás. (Brenda, docente de Abogacía)

Los saberes de enseñanza que se van construyendo progresivamente no solo tienen como insumo miradas y relaciones con otros (con estudiantes, con colegas docentes), ni condiciones (socioeconómicas, institucionales, tecnológicas) que los traccionan. Al contrario, también inciden fuertemente concepciones o posicionamientos respecto del objeto o contenido y el modo más adecuado de transmisión, así como demandas del campo profesional para el que se están formando quienes cursan. A propósito de la evaluación, Brenda plantea:

La evaluación es siempre de escritura, que escriban. Porque escribir es como andar en bicicleta, se aprende escribiendo, como andar en bicicleta se aprende andando, con un par de bollos... Son ejercicios que tienen que ver con ejercicios que vamos haciendo en la cursada, pero en definitiva siempre son ejercicios de escritura. De escritura apuntada a la escritura jurídica. Por ejemplo, tiene que transcribir una declaración testimonial. (Brenda, docente de Abogacía)

En este artículo, no es objeto de análisis la cuestión de la evaluación. Las referencias que a ella aparecen en los extractos que reseñamos nos permiten, sí, tomarla como analizador de procesos de enseñanza, de saberes específicos construidos para transmitir los contenidos previstos.

En el primer parcial se ve más la escritura, lo que es el lenguaje llano, con las pautas de lenguaje llano, claro. Y en un segundo parcial, o final, ya aparece la cuestión argumentativa. Escribir un texto argumentativo defendiendo una postura. Pero siempre es escritura. Está la reescritura, porque nos parece que ahí es donde más se aprende. Por ejemplo, el recuperatorio de los segundos parciales son la reescritura de... Te fue mal en el segundo parcial, que es un texto argumentativo, yo te lo corregí, hice un montón de anotaciones, entonces devolvemos el parcial con comentarios. Por eso te digo cuerpo a cuerpo. Porque es bajar el documento, hacer comentario por comentario, línea por línea, reenviárselo al estudiante..., en el sentido de, campus mediante, le llega al estudiante, que ve esas observaciones, y reescribe. Y ahí vuelve. (...) Pero es una práctica reflexiva sobre la escritura espiralada. Esto de vas teniendo más herramientas, le vas dando vueltas siempre. (Brenda, docente de Abogacía).

Como adelantamos, la concepción sobre las prácticas de escritura incide al momento de definir los modos concretos de enseñarlas. En este caso, su enseñanza parece estructurarse en torno de un proceso de trabajo sobre la producción de los estudiantes en las que se van elaborando y revisando sucesivas versiones. La evaluación, como lo muestra el extracto, forma parte del mismo proceso, en el que el material *va y vuelve*, hasta que la/el estudiante alcanza un punto satisfactorio de desempeño.

Por otra parte, cabe referir a la inserción de este docente en la universidad para pensar en el trabajo de transmisión de saberes previstos en el plan de estudios de Abogacía desde una mirada no escindida respecto de su experiencia formativa. Si bien la misma trasciende el ámbito universitario extendiéndose hacia todo tipo de *mundos*, aquí nos interesa reparar *puertas adentro*. Para ello, creemos necesario referir a las diversas funciones que caracterizan la actividad académica (enseñanza, investigación, extensión -incluimos, también, el trabajo en la gestión institucional) para plantear que, en la práctica, se entrelazan y configuran mutuamente. Vinculamos esta idea con una precisión establecida por Santiago en el contexto de entrevista, en relación a su trabajo en UNPAZ. Valiéndose de un contraste con su experiencia laboral en la UBA, señaló que esta última es “un monstruo”, dentro del cual “sos uno más, sos una pieza en el engranaje. Acá [en referencia a UNPAZ] me parece que tengo una función más completa, un rol más abarcador”. En esta reflexión destacó, además, la posibilidad de “contacto con distintas áreas”, en contraposición a lo percibido en la otra casa de estudios, donde “tu referencia es el Titular de cátedra y no tenés acceso a más que eso”. En definitiva, “la construcción de conocimiento disciplinar se compone de la totalidad de nuestra experiencia profesional, sea esta de investigación, extensión o docencia” (Cerletti y Rúa, 2016, p 128) y en relación a las características institucionales de los ámbitos en los que nos desempeñamos. En el caso particular de Santiago, interesa en particular remarcar que, actualmente, además de desempeñarse como docente en el Taller de escritura y argumentación, está a cargo de un proyecto de investigación¹⁴ que tiene como meta generar espacios de intercambio con los equipos docentes de las materias que integran el plan de estudios de Abogacía, en vistas a la incorporación del trabajo con la escritura en los respectivos espacios curriculares.

A partir de lo expuesto nos interesa cerrar el análisis remarcando que los procesos de producción de saberes específicamente ligados a la transmisión de contenidos (saberes de enseñanza) no están escindidos del ejercicio de otras funciones académicas como la investigación. Dentro de esta idea general, también quisiéramos señalar que este trabajo de producción de saber se realiza con otros, en distintos planos. Por un lado, con colegas, a modo de un quehacer compartido. Respecto de esto, cabría preguntarse si el hecho de que en UNPAZ no haya estructura de cátedra estaría favoreciendo intercambios más fluidos al interior de los equipos. En el caso del espacio curricular bajo análisis, además, las y los docentes también forman parte, en su mayoría, del proyecto de investigación. Finalmente nos preguntamos si no puede pensarse el proyecto de investigación referido -que aborda la

¹⁴ La mayoría de las y los docentes del Taller de escritura y argumentación integran, asimismo, el proyecto de investigación al que referimos. En este punto cabe mencionar la ligazón entre ambas actividades. Al respecto, en el Informe de Evaluación a cargo de la CONEAU para la acreditación de la carrera de Abogacía, se pondera que “hay una actualización de los contenidos a partir de los resultados generados en las actividades de investigación, conforme surge del análisis de los programas analíticos”.

incorporación del trabajo con la escritura en los diversos espacios curriculares como problema pedagógico- como una muestra clara de institucionalización de los procesos reflexivos sobre la enseñanza.

Conclusiones

En la carrera de Abogacía de la UNPAZ, el currículum promueve un posicionamiento político-pedagógico determinado que expresa –como parte de una cultura institucional- el imperativo de la inclusión y de la democratización del conocimiento. Por un lado, la perspectiva curricular que el plan adopta pondera contenidos disciplinares como el derecho público que luego se expresan en las unidades curriculares de modos diversos. A la vez, esa misma letra contribuye a delinear un cierto posicionamiento pedagógico y epistemológico: en este caso, la concepción del derecho como práctica social, la necesidad de su abordaje interdisciplinario, así como del vínculo con la vida de la propia comunidad en el territorio.

Más allá de las limitaciones de cualquier mirada restringida al currículum prescripto, en este trabajo hemos destacado su gravitación en los sentidos que se construyen sobre la enseñanza y en las prácticas concretas que se desarrollan en la universidad. En este sentido, hemos comenzado a documentar aspectos de los procesos de apropiación de profesoras y profesores respecto del currículum iluminando los modos en que, al tiempo, lo contextualizan.

En esta línea, y de manera complementaria, hemos otorgado relevancia, en el análisis, a los procesos de construcción de saberes de enseñanza de manera pragmática, social y existencial (Tardif, 2014). Se trata de saberes que si bien se amalgaman con las experiencias biográficas y profesionales previas de las y los docentes, se hallan en permanente construcción en el marco de una institución que promueve la reflexión colectiva para una enseñanza inclusiva.

Ciertos tópicos curriculares -en tanto una de las modalidades de la presencia institucional- aparecen claramente definidos en los testimonios, y contribuyen a modelar sentidos y prácticas de enseñanza. La existencia de un taller de escritura dentro de la currícula del primer año de estudios, por ejemplo, legitima consensos entre los actores para impulsar la perspectiva del “lenguaje claro o llano” como lineamiento de enseñanza y para la propia disciplina. Pero a la vez, se abren desafíos que promueven un movimiento reflexivo sobre la enseñanza que puede adquirir nuevas formas, por ejemplo, en el marco de proyectos de investigación.

Sin desmedro de la consideración de las formaciones pedagógicas de las y los docentes -variables- adquiere centralidad en este trabajo la consideración de los procesos de producción de saberes que, aunque provisorios y sujetos a redefiniciones constantes, se traducen en cambios concretos en las prácticas, trascendiendo una mera posición reflexiva frente a los desafíos que suponen las condiciones para los aprendizajes. Observamos que esos procesos de producción de saberes ligados a la transmisión de contenidos disciplinares ocurren en el marco de relaciones entre actores (entre colegas, entre docentes y estudiantes) y abrevan no sólo en el desarrollo de la enseñanza sino en el despliegue de otras funciones académicas.

A futuro, creemos necesario profundizar el análisis de los procesos de apropiación mencionados ampliando la muestra e incluyendo en ella a graduadas y graduados de la propia UNPAZ que en los últimos años se han ido incorporando a los equipos docentes. Asimismo, pensamos que sería relevante considerar perfiles de docentes que hayan arribado a la universidad antes y después del proceso de acreditación de la carrera y que se desempeñen en diferentes tramos de formación (en espacios curriculares de los primeros años, del tramo medio o del tramo final). Asimismo, podría resultar fértil indagar las perspectivas de las y los estudiantes respecto del desarrollo curricular. De conjunto, estas líneas de indagación permitirían seguir construyendo conocimiento respecto de los procesos de enseñanza en una carrera tradicional pero que adquiere características particulares en una institución joven y con

una impronta fundacional ligada a las necesidades del territorio, y que promueve la educación universitaria como derecho.

Referencias bibliográficas

Acquafredda, G., Kaplan, L., Pineda Rojas, F. P., Rodríguez, A. J., & Storino, S. (2023). De la regulación democrática a la regulación conservadora. *Currículum, prácticas de enseñanza y políticas educativas*. XXVII Congreso pedagógico 2022 UTE-CTERA.

Camillioni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, 9, 59–87. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/6536/9514>

Cerletti, L., & Rúa, M. (2016). *La enseñanza de la antropología*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (2020). *Resolución N° 637/2020*. Argentina.

Gimeno Sacristán, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (34), 11–43. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815691009.pdf>

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica.

Muiños de Britos, S. M. (2007). Estructura curricular y formatos pedagógicos. *Documento de Apoyo para el Desarrollo Curricular 2*. Programa de Pedagogía Universitaria, Escuela de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de San Martín.

Petrelli, L. (2013). *Sobre el trabajo docente: sujetos, instituciones y experiencia*. Editorial Académica Española.

Petrelli, L. (2018). Trabajo docente y procesos de inclusión en la Universidad Nacional de José C. Paz: enseñanza, dispositivos institucionales de acompañamiento y líneas ad hoc. En N. Goren & P. Isacovich (Comps.), *El trabajo en el conurbano bonaerense: Actores, instituciones y sentidos* (pp. 185–216). Edunpaz. <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/view/14/20/55-2>

Petrelli, L. (2019). Enfoque biográfico, interpelaciones institucionales y tiempos superpuestos: Notas para pensar trayectorias de docentes. *I Jornadas Democracia y Desigualdades*. <https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/2019-06/28-32-PB.pdf>

Petrelli, L. (2021). Enfoque biográfico para pensar el trabajo de enseñanza en una Universidad del Bicentenario. *Propuesta Educativa*, 30(55), 115–127.

Petrelli, L., & Mattioni, M. (2022). Enfoque biográfico y trabajo docente: tiempos, espacios y puntos de inflexión en las trayectorias de profesores de la UNPAZ. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(2), e117. <https://doi.org/10.24215/18537863e117>

Petrelli, L., & Mattioni, M. (2023). La enseñanza en la universidad en clave biográfica: Una propuesta analítica desde las trayectorias de docentes. *Revista de investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de La Matanza.

Petrelli, L., Storino, S., Austral, R., Mattioni, M., Campassi, M., Aguilar, L., & Neyra, A. (2022). Construcción de sentidos sobre la enseñanza y marcas biográficas en experiencias de trabajo docente en la Universidad Nacional de José C. Paz. *III Jornadas sobre Democracia y Desigualdades*, Universidad Nacional de José C. Paz.

Posner, G. (1998). *Análisis de currículum*. McGraw-Hill.

Rockwell, E. (2018 [1987]). Repensando la institución escolar: Una lectura de Gramsci. En N. Arata, J. Escalante, & A. Padawer (Comps.), *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial*. CLACSO.

Rockwell, E., & Mercado, R. (1990). La práctica docente y la formación de maestros. En E. Rockwell & R. Mercado (Coords.), *La escuela, lugar de trabajo docente*. DIE-CINVESTAV.

Rúa, M. (2019). El currículum desde un enfoque antropológico. *Debates em Educação*, (23), 448–462. <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6729/pdf>

Storino, S. (2023). Lo que supimos conseguir. *Revista Bordes*, (27), 211–218. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/1492/1403>

Sverdlick, I., Petrelli, L., Storino, S., & Austral, R. (2022). Pensar la enseñanza en las universidades nacionales del conurbano bonaerense: Los casos de UNAJ y UNPAZ. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 728–754.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 191–202). Ediciones Novedades Educativas.

Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a “los saberes sobre lo escolar”. En G. Frigerio, G. Diker, & R. Baquero (Comps.), *Lo escolar y sus formas*. Del Estante Editorial.

Terigi, F. (2013). Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana.

Universidad Nacional de José C. Paz. (2020). *Resolución Nº 1/2020*. Argentina.

Fecha de recepción: 7-11-2024

Fecha de aceptación: 18-10-2024