



La enseñanza en la universidad. Tensiones, problemas y vacancias en universidades del conurbano bonaerense

Teaching at university. Tensions, problems and vacancies in universities in the Buenos Aires metropolitan area

ABREGO, Lisandro¹

Abrego, L. (2024). La enseñanza en la universidad. Tensiones, problemas y vacancias en universidades del conurbano bonaerense. *RELAPAE*, (20), pp. 72-81.

Resumen

Desde hace aproximadamente dos décadas Argentina experimenta un crecimiento inédito de su sistema universitario. Esto ha dado lugar a que las instituciones sean habitadas por nuevos sujetos, nuevas territorialidades y nuevos campos de saber que demandan acciones permanentes respecto a la pertinencia de su oferta. En la última década comenzó a reconocerse que la incorporación de mecanismos de ingreso, permanencia y egreso resultan clave en la discusión respecto de los alcances de una democratización efectiva de la educación superior. Existen políticas desarrolladas por el Estado nacional y/o las universidades orientadas al sostenimiento de las trayectorias estudiantiles a través de acciones diversas que incluyen desde estímulos económicos, tutorías, talleres sobre temáticas sustantivas vinculadas con la formación hasta espacios de acompañamiento al egreso. Sin embargo, actualmente se reconoce como factor clave de incidencia en las trayectorias estudiantiles, a la enseñanza, lo que impulsa a que muchas universidades otorguen a esta práctica un espacio específico dentro de su organización. La investigación de la que se hablará en este artículo se propone situar a la pedagogía universitaria en las instituciones del conurbano bonaerense e identificar acciones específicas en el marco de una política institucional, así como también advertir las estrategias que se dirigen a la formación pedagógica y didáctica de sus docentes. Se presentarán los avances construidos hasta el momento por el equipo de investigación de la Universidad Provincial de Ezeiza que lleva a cabo el estudio. Esta investigación es abordada tanto desde un enfoque histórico social que apunta a la comprensión del sentido del contexto de producción de las políticas, prácticas institucionales y dispositivos producidos, como desde un enfoque interpretativo que tiende a la comprensión de las perspectivas de los/as distintos/as agentes que gestionan las universidades para reconocer así los procesos de la trama institucional identificados en los distintos niveles de producción.

Palabras Clave: formación docente universitaria, didáctica de nivel superior, trayectoria académica, pedagogía universitaria. enseñanza.

Abstract

For approximately two decades, Argentina has been experiencing unprecedented growth in its university system. This has led to institutions being inhabited by new subjects, new territorialities, and new fields of knowledge that demand ongoing actions regarding the relevance of their offerings. In the last decade, it has become recognized that the incorporation of entry, retention, and graduation mechanisms is key to the discussion on the scope of effective democratization of higher education. Policies developed by the national government and/or universities are aimed at sustaining student trajectories through various actions, including economic incentives, tutoring, workshops on substantive topics related to education, and support spaces for graduation. However, teaching is currently recognized as a key factor impacting student trajectories, prompting many universities to allocate a specific space within their organization for this practice. The research discussed in this article aims to situate university pedagogy in the institutions of Greater Buenos Aires and identify specific actions within the framework of an institutional policy, as well as to highlight strategies aimed at the pedagogical and didactic training of their teachers. The progress made so far by the research team from the Provincial University of Ezeiza, which is conducting the study, will be presented. This research is

¹ Universidad Provincial de Ezeiza, Argentina / labrego@upe.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0006-2097-1199>

approached from both a socio-historical perspective, which aims to understand the context of the production of policies, institutional practices, and produced devices, and an interpretive approach, which tends to understand the perspectives of the different agents managing the universities, thus recognizing the processes of the institutional fabric identified at the various levels of production.

Keywords: university teacher training, higher education didactics, academic trajectory, university pedagogy, teaching.

Planteamiento del problema

En las últimas décadas, el sistema universitario argentino experimenta un crecimiento significativo. Hacia el año 1995 dicho sistema estaba conformado por 37 universidades públicas nacionales, 5 institutos universitarios públicos, 38 universidades privadas y 5 institutos universitarios privados (Haberfeld, Marquina, Morresi, 2018). Sin embargo, y tal como indica la Síntesis de Información de Estadísticas Universitarias 2022-2023 de la Subsecretaría de Políticas Universitarias de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano (2024), el sistema universitario argentino está conformado actualmente por 57 universidades públicas nacionales, 6 universidades públicas provinciales, 52 universidades privadas, 4 institutos universitarios públicos nacionales, 1 instituto universitario público provincial, 16 institutos universitarios privados y 1 instituto universitario internacional. La mayor expansión del sistema universitario público ocurrió en el período 2007-2015 (Strah, 2018) en el cual se crearon por ley un total de 24 instituciones universitarias públicas.

El período de expansión de la cantidad de universidades estuvo acompañado por una serie transformaciones de carácter legal y normativo en la educación de la Argentina como la obligatoriedad de la educación secundaria sancionada por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 y la Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior N° 27.204 del año 2015 que modifica los artículos 1, 2, 7, 50, 58 y 59 e incorpora los artículos 2 bis y 59 bis en la Ley de Educación Superior N° 24.521 para establecer la gratuidad de las carreras de grado en las instituciones de educación superior estatales, prohibir el arancelamiento y definir el ingreso libre e irrestricto a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. En el Anuario 1999-2000 de Estadísticas universitarias de la, por entonces, Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2002) se comparan datos correspondientes a los períodos 1989/1990 y 1999/2000. Allí se especifica que hacia el año 1989, el número de inscripciones a carreras de grado en universidades nacionales fue de 170.619 estudiantes. La actual Subsecretaría de Políticas Universitarias de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano (2024) indica que, para el año 2022, el número de inscripciones a carreras de pregrado y grado en instituciones de educación superior estatales fue de 543.041 estudiantes, lo que muestra un crecimiento significativo de la cantidad de estudiantes que ingresaron a la educación superior a lo largo de las últimas tres décadas. Sin embargo, la diferencia entre inscripciones y egreso se presenta como una situación a atender debido a que en el período 2012-2022 el aumento de las inscripciones fue de un 69,8%, pero el de estudiantes que egresaron fue del 32% (Ministerio de Capital Humano, 2024).

Este escenario muestra la presencia de universidades en territorios novedosos para la historia del sistema y de un estudiantado heterogéneo. Ambas realidades requieren la incorporación de campos de saber diversos, lo que demanda a las instituciones un alerta permanente sobre la calidad de su oferta en sintonía con el desarrollo curricular, su gestión, los procesos de evaluación y el desarrollo profesional de sus docentes. La Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) de la UNESCO IESALC (2008) realizada en el año 2008 en Colombia, postula en su declaración que:

La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad (p.12).

Y a su vez, en la misma declaración agrega a continuación que:

El carácter de bien público social de la Educación Superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas. Las políticas educacionales nacionales constituyen la condición necesaria para favorecer el acceso a una Educación Superior de calidad, mediante estrategias y acciones consecuentes (p.12).

Este marco regional impulsó, principalmente desde el 2010 en adelante, un proceso de discusión respecto de lo que implica una democratización real de la educación superior. Entre estas implicancias pueden distinguirse las que hacen referencia a la incorporación de mecanismos de ingreso, permanencia y egreso en términos de política a nivel global y particular en las universidades (Marquina, 2011). En este sentido - y al evidenciar que a partir de la creación de nuevas universidades en el período 1990-2020, comenzaron a acercarse sectores de la sociedad tradicionalmente alejados de ellas - se observa, como señala Marquina (2011), que tener en consideración, acompañar y contener a este estudiantado heterogéneo implica otorgarle atención a, entre otros aspectos, el currículum de las carreras, las prácticas

de enseñanza, la formación continua de los profesores/as, los recursos materiales y la infraestructura. Dado este escenario, resulta clave el llamado de atención propuesto por Ezcurra (2011) cuando expresa que:

En ese marco, y en suma, en América Latina la masificación, al igual que en Estados Unidos, conlleva brechas fortísimas en el egreso según el estatus socioeconómico. Brechas de graduación, brechas de clase, una desigualdad social rotunda. Entonces, y más en general, a escala global, la hipótesis es que ese ciclo extraordinario de masificación supone una inclusión, sí, pero una inclusión excluyente, según clases y sectores sociales. Es decir, socialmente condicionada. Otra tendencia estructural medular (p.26).

Se observa que las políticas que se han desarrollado en el período analizado, tanto a nivel estatal como en el sistema universitario, con el propósito de abordar el escenario planteado, apuntan, en general, al sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. Como señalan Santos Sharpe et al (2023) en el nivel nacional se evidencian tres conjuntos de políticas que se orientan al fortalecimiento de la permanencia estudiantil. El primer conjunto es el que ofrece ayuda económica o financiamiento de recursos como transporte, libros y materiales para el estudio. El segundo es el de los programas de tutorías y/o acompañamiento pedagógico y el tercero es el de los programas de estímulo a carreras específicas. Ejemplos del primer conjunto son: el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) creado en 1996 por Resolución Ministerial N° 464 y el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR), creado en 2014 y gestionado por la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES). Respecto al segundo conjunto Santos Sharpe et al (2023) afirman que suelen ser desarrollos propios de cada universidad a partir de financiamiento otorgado por el Estado. Por ejemplo, en el año 2005 la Secretaría de Políticas Universitarias crea el Programa Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional (FUNDAR). En el marco de este programa, se desarrollaron, entre otras acciones, propuestas de tutorías dirigidas a estudiantes ingresantes y propuestas vinculadas con la formación pedagógica de docentes de los primeros años. En este conjunto se pueden ubicar también a aquellas acciones al interior de cada universidad que fomentan la terminalidad y el egreso de las carreras como los espacios de acompañamiento para la elaboración de trabajos finales y talleres sobre temas sustantivos que colaboran con el desarrollo profesional del estudiantado. En el tercer conjunto, Santos Sharpe et al (2023) mencionan aquellos programas que estimulan el estudio de carreras específicas que suelen estar vinculadas con las áreas de salud, tecnologías y ciencias básicas. Ejemplos particulares de este conjunto son: el Programa Nacional de Becas de Grado TICs (PNBTICs), dirigido a carreras de ingeniería e informática y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) orientado a carreras científicas y técnicas, ambos creados entre los años 2008 y 2009. En este conjunto se puede incluir también a las Becas Manuel Belgrano creadas en el año 2021 y que tienen como objetivo la promoción, el ingreso, la continuidad y la graduación de estudiantes en disciplinas consideradas estratégicas para el desarrollo económico y social de la Argentina (alimentos; políticas de ambiente, gas y petróleo; logística y transporte; minería; computación e informática; ciencias básicas; energía convencional y alternativa; y filosofía).

Sin embargo, en los últimos años, la enseñanza comenzó a reconocerse como un aspecto sustancial que incide directamente en las trayectorias, la continuidad y el egreso. Este reconocimiento favorece la situación de que, en muchas universidades, se encuentre un espacio específico dedicado a dicha práctica dentro de la organización. El estudio del que da cuenta este artículo se propone situar a la pedagogía universitaria en las instituciones del conurbano bonaerense al identificar acciones específicas en el marco de una política institucional y advertir estrategias dirigidas a la formación pedagógica y didáctica de sus docentes. La variedad de prácticas y dispositivos nutren un campo en permanente reformulación que apunta a la construcción y la consolidación de aprendizajes por parte de las y los estudiantes.

Antecedentes del tema

La discusión respecto de que una verdadera democratización de la educación superior implica, como advierte Marquina (2011), incorporar mecanismos de ingreso, permanencia y egreso a la política global de la universidad y otorgarle una atención particular ha sido una constante de la última década dentro del campo de la pedagogía universitaria.

Como señalan Mancovsky y Mas Rocha (2019) el crecimiento que en las últimas décadas experimenta el sistema universitario argentino permite hablar de nuevas territorialidades y de nuevos sujetos. Esta situación demanda a las instituciones universitarias la incorporación de campos de saber variados, así como la atención de la calidad de la oferta, lo que implica tener en consideración al desarrollo curricular, su gestión, los procesos de evaluación y el

desarrollo profesional de sus docentes. Al focalizar en este último aspecto, cabe mencionar que en tanto la enseñanza no se asuma como una práctica que debe ser revisada de forma íntegra, se verá obstaculizada y resultará difícil la incorporación de prácticas inclusivas que tomen seriamente los procesos de aprendizaje y su diversidad. En este sentido, la consideración de: la relación de los enfoques de enseñanza con los contenidos a enseñar y el conjunto de estudiantes que aprende; los procesos evaluativos y la complejidad de sus instrumentos; la relación con el saber de docentes y estudiantes, y las previsiones en la enseñanza, resultan aspectos que se posicionan como vitales.

La variedad de investigaciones que señalan la necesidad de abrir espacios específicos en la universidad para el desarrollo de la pedagogía y didáctica universitarias (Cano, 2005; Ceresani y Mórtola, 2018; Ezcurra, 2011; Zabalza, 2008) es amplia. Si bien mencionan las especializaciones en docencia universitaria, los profesorado adscriptos a títulos de grado, los profesorado como ciclos de complementación curricular y las maestrías en docencia universitaria, estas alternativas no agotan las estrategias que la universidad puede adoptar en relación con la formación de sus docentes. Esto abre la posibilidad de indagar componentes más sensibles de la enseñanza que llevan adelante las distintas cátedras, como podría ser el tema de la evaluación, por ejemplo. Como afirma Morandi (2022), es necesario revisar las prácticas docentes y de enseñanza como prácticas que, al interior de la universidad, pueden potenciar u obstaculizar la permanencia, el egreso y la trayectoria general de las y los estudiantes. Es decir que ambas prácticas tienen consecuencias directas sobre la posibilidad de llevar a cabo una verdadera inclusión y propiciar acciones que resulten consecuentes con la concepción de la educación superior como derecho.

En esta línea, el campo de la pedagogía universitaria (Kemmis, 1993; Lucarelli, 2009; Nassif, 1959) tomó forma a partir de la puesta en marcha de un conjunto de políticas específicas orientadas a la formación de sus docentes y la organización de espacios de gestión destinados a tal fin que las instituciones de educación superior, sobre todo las universidades, han constituido y desarrollado. Estas iniciativas se han inscripto en políticas académicas que responden a algunas necesidades institucionales expresadas por carreras, departamentos o facultades en particular sin dar forma, la mayoría de las veces, a una política académica institucional general. Tampoco puede hablarse de propuestas de alcance nacional. Esta singularidad ha constituido un campo que resulta heterogéneo y poco sistematizado, lo que da cuenta de la escasa centralidad que tiene la formación docente para la educación superior universitaria (Morandi, 2022).

En términos de Lucarelli (1996) el reconocimiento del saber pedagógico y didáctico como saber especializado encuentra resistencia en las universidades debido a la presencia de una fuerte tradición sostenida en la relevancia del dominio sobre un campo específico del saber por sobre la enseñanza como práctica. Esta resistencia se alimenta de, al menos, dos argumentos: uno de ellos sostiene que el buen educador es intuitivo y el otro que las disciplinas poseen una estructura que las hace aptas para su transmisión (Feldman, 2010). La literatura pedagógica y didáctica (Camilloni, 2018; Edelstein, 2000; Maggio, 2018; Pierrella, 2017; Prieto Castillo, 2015; Steiman, 2008) ya ha discutido fervientemente contra estos dos argumentos, lo que ha permitido, en las últimas décadas, la recentralización del debate sobre la formación docente en las universidades en un contexto histórico y político de ampliación de derechos.

Hipótesis y objetivos de la investigación

Las universidades que integran el Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES²) metropolitano, sobre todo aquellas que se ubican en el conurbano bonaerense, han experimentado una gran expansión y, en este sentido, han explorado estrategias diversas para acompañar a este conjunto de novedades que desafía permanentemente al acompañamiento de las trayectorias académicas. Si bien son múltiples las acciones que pueden desplegarse, hay una serie de prácticas institucionales que se inscriben en la denominada pedagogía universitaria y constituyen líneas de acción orientadas a la actuación docente.

² En Argentina, el sistema de educación superior universitario está organizado regionalmente con el propósito de facilitar la planificación y articulación. Se organiza en siete regiones (Metropolitano, Bonaerense, Centro, Nuevo Cuyo, Noreste, Noroeste y Sur). Cada región está coordinada por un Consejo Regional, integrado por los ministros de educación de las provincias comprendidas en la región y los rectores de las universidades, públicas y privadas.

La investigación de la que da cuenta este artículo corresponde a un proyecto presentado y aprobado en la Convocatoria UPECyT 2023 de la Universidad Provincial de Ezeiza³. En esta investigación, se parte de considerar como política institucional sustantiva a la pedagogía universitaria, dado que la enseñanza es la principal actividad para sostener y acompañar trayectorias académicas de las y los estudiantes.

En cuanto a las acciones orientadas a formar a docentes universitarios, la propuesta es identificar cuáles son las estrategias que desarrollan las universidades, con qué criterios definen vacancias y establecen prioridades temáticas y qué niveles de institucionalidad y reconocimiento alcanzan por parte de los destinatarios, relevando, además las acciones complementarias que fueron construyendo.

El objetivo general de la investigación es analizar las políticas, dispositivos y prácticas, institucionalizadas o no, en torno a la pedagogía universitaria que favorecen desde los procesos de afiliación de sus estudiantes hasta el egreso que desarrollan las universidades del CPRES Metropolitano cuya creación corresponde a las tres décadas que constituyen el período de estudio (1990, 2000, 2010).

Los objetivos específicos son:

1. Identificar el grado de institucionalización de las políticas, dispositivos o estrategias que desarrollan las universidades en materia de pedagogía universitaria a los efectos de caracterizarlas.
2. Analizar los criterios con los cuales las universidades definen vacancias y establecen prioridades temáticas a los efectos de caracterizar el abanico de problemas que abordan.
3. Reconstruir las acciones vinculadas a la formación de sus docentes que llevan adelante las instituciones estudiadas y analizar, a partir de sus propósitos, los modos de incidencia en los distintos enfoques de la enseñanza.

Diseño y metodología

El diseño metodológico combina diferentes técnicas de recolección de datos y de análisis de la base empírica. La reconstrucción teórica exige poner en juego una hermenéutica que se realiza desde formatos de análisis críticos de los corpus discursivos que constituyen las fuentes de datos y de indagación de la investigación.

El universo de estudio se focaliza en los aspectos referidos a las regulaciones, dispositivos y prácticas vinculadas a la pedagogía universitaria con el propósito de contribuir a un estado de la cuestión. En este caso, la indagación se llevará a cabo en universidades pertenecientes al CPRES metropolitano que fueron creadas en la década del 90, del 2000 y del 2010. De este universo se desprende que las unidades de análisis las constituyen las regulaciones y documentos de política que incluyen las definiciones y los sentidos de los materiales documentales y las estrategias que los actores construyen y significan sobre la formación docente y la enseñanza. Se aborda dicho CPRES debido a que las universidades que lo integran, sobre todo aquellas que se ubican en el conurbano bonaerense, han experimentado una gran expansión en tal período tanto de matrícula como de alcance territorial.

Como parte del proceso de investigación se lleva a cabo un relevamiento de documentos normativos, informes de organismos internacionales y de investigación referidos a la pedagogía universitaria que resulta fundamental en la estrategia metodológica en la medida que constituye un corpus clave para la comprensión del tema.

Por otro lado, se realizan entrevistas semiestructuradas a informantes claves con el propósito de captar, a través de sus discursos, los sentidos, las definiciones y las estrategias construidas y desarrolladas. El tema comprende diferentes enfoques, dimensiones de análisis y perspectivas metodológicas. En esta propuesta, se toman algunos de estos elementos y se los combina a los efectos de que se logre evidenciar el sentido de las políticas institucionales en materia de formación docente implementadas en universidades del CPRES metropolitano en la actualidad con el fin de que, desde dichos enfoques, contribuyan a conceptualizar y comprender el objeto de estudio.

³ Aprobado por resolución del Consejo Superior número RESO-2023-54-GDEBA-CSUNVPE. Dicha investigación resulta de la continuidad de un estudio previo dirigido por la Dra. Andrea Molinari (2022) *Las políticas de acompañamiento a estudiantes: dispositivos y estrategias institucionalizadas que colaboran en el proceso de constituirse estudiante universitario. El caso de la Universidad Provincial de Ezeiza.*

En consecuencia, la investigación en proceso se caracteriza por abordar, desde un enfoque histórico social, el sentido del contexto de producción de las políticas, prácticas institucionales y artefactos producidos y, desde un enfoque interpretativo, las perspectivas de distintos actores que gestionan las universidades para reconocer así los procesos complejos, contradictorios y conflictivos de la trama institucional identificados en los distintos niveles de producción.

Avances de la investigación

Con el objetivo general de analizar las políticas, dispositivos y prácticas, institucionalizadas o no, en torno a la pedagogía universitaria que favorecen desde los procesos de afiliación de sus estudiantes hasta el egreso, al momento de escribir este artículo, el equipo de investigación ha finalizado la etapa de realización de las entrevistas semiestructuradas a informantes clave que forman parte de alguna instancia institucionalizada vinculada con la pedagogía universitaria en la universidad en la que trabajan. En las entrevistas se hizo foco en avanzar en la identificación del grado de institucionalización de las políticas, dispositivos o estrategias y en construir una base de información que permita analizar los criterios con los cuales las universidades definen vacancias y establecen prioridades temáticas para poder así caracterizar el abanico de problemas que abordan y reconstruir las acciones vinculadas a la formación de sus docentes y los distintos enfoques de enseñanza que llevan adelante.

Actualmente, el equipo de investigación se encuentra en proceso de análisis de las entrevistas realizadas. De lo avanzado en este proceso de análisis, se puede inferir que las políticas, estrategias y acciones que informan los agentes entrevistados se agrupan en dos grandes conjuntos. El primer conjunto es de carácter centralizado y emana directamente del gobierno de la universidad, principalmente de programas o direcciones referidas a la pedagogía universitaria dentro de la institución. Respecto a la enseñanza y la formación de sus docentes, en este conjunto se identifican acciones como cursos internos de formación docente en temas específicos de la didáctica de la educación superior y que se construyen a partir del relevamiento de necesidades o demandas del colectivo de docentes (por ejemplo, cursos sobre elaboración de proyectos de cátedra, sobre evaluación, sobre uso de TIC para la enseñanza, sobre estrategias didácticas y planificación de clases); programas de acompañamiento directo y seguimiento a cátedras específicas durante la cursada con el fin de co-construir estrategias de enseñanza, evaluación y recursos didácticos en docentes y agentes especializados; asesoramiento, acompañamiento y desarrollo de estrategias para la enseñanza que contemplen la situación de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad; espacios de consulta permanente (tanto presencial como virtual) ofrecida a las y los docentes; producción de recursos como bibliografía, sitios web, recursoros, audiovisuales, etc. El segundo conjunto es de carácter descentralizado y está comprendido por aquellas estrategias que despliegan las y los docentes a partir de una gran variedad de dispositivos y que se sostienen, principalmente, en prácticas tradicionales, centradas en la figura del profesor dentro del aula y que se desentienden del sostenimiento y acompañamiento a las trayectorias académicas de las y los estudiantes. Este segundo conjunto de acciones es que el que ha sido enunciado por los informantes clave como un problema y un gran desafío para los espacios institucionalizados vinculados con la pedagogía universitaria y suele ser la base que, desde el primer conjunto, se toma para la definición de vacancias y el establecimiento de prioridades temáticas referidas a las estrategias y acciones centralizadas de formación docente.

En el discurso ofrecido durante las entrevistas por los informantes clave, se observan algunas continuidades que resultan significativas para la instancia de análisis en la que se encuentra la investigación ya que dan cuenta de la complejidad de los procesos y perspectivas vinculados con la pedagogía universitaria y de los sentidos puestos en juego. A continuación se enuncian, a modo de punteo, las continuidades identificadas:

- La pedagogía universitaria como un campo que, si bien tiene varias décadas de presencia en el ámbito académico y en espacios institucionales dentro las universidades, todavía puede considerarse incipiente en la cultura institucional y en el colectivo docente.
- El diseño y puesta en marcha de estrategias para generar el vínculo entre docentes de la universidad y las propuestas de los espacios de pedagogía universitaria que consideran las dificultades derivadas de:
 - La no obligatoriedad de la participación en las formaciones ofrecidas;
 - La libertad de cátedra como desafío para poder generar una interacción positiva entre las propuestas de pedagogía universitaria y lo que efectivamente se lleva a cabo en las aulas.
 - Las condiciones laborales docentes. Al dar cuenta de que un gran porcentaje de docentes tienen dedicación simple en las instituciones, esto genera que las tareas y participación de las/os mismas/os

muchas veces se circunscribe a la carga horaria de cursada de las materias y no haya una presencia fluida de instancias de reflexión, formación e innovación de la enseñanza.

- Los avatares de la carrera docente universitaria que, en términos de antecedentes, curriculum personal y prestigio profesional ubica a la investigación, la producción y las publicaciones de corte académicas por encima del reconocimiento vinculado a lo que se lleva a cabo en el ámbito de la enseñanza *per se*. En estos decires de los entrevistados, se observa lo señalado por Morandi (2022) cuando menciona que en la cultura institucional universitaria la docencia se corresponde más con una socialización profesional que comienza cuando se incorpora un sujeto a un equipo de cátedra que a una profesión de carácter pedagógico, aun a sabiendas de que la práctica que se realiza es una práctica educativa.
- Una cultura institucional en el colectivo docente que, la mayoría de las veces concibe a las cátedras y las materias de las carreras de forma fragmentada y desconectada de un plan de estudio transversal y global. Por ende, también se desconectan de las trayectorias estudiantiles y de la relevancia del perfil de egreso para pensar la coherencia y cohesión de las propuestas. En palabras de los informantes clave, esto puede verse, principalmente, en las concepciones respecto a lo que implica la planificación de las materias, los proyectos de cátedra y la evaluación.
- La necesidad de mayores desarrollos e impactos de una didáctica propia del nivel superior universitario.
- La enseñanza remota de emergencia durante la pandemia del COVID-19 generó que muchas y muchos docentes se acerquen, en varios casos por vez primera, a participar de instancias de formación en didáctica con TIC que ofrecieron los espacios de pedagogía universitaria de las universidades donde trabajan los entrevistados. Esta situación propició un escenario que trascendió los aspectos específicos de la enseñanza con TIC y significó una oportunidad de introducir aspectos didáctico-pedagógicos en la enseñanza universitaria que antes de la emergencia no se tenían en consideración. A su vez, se señaló que dicho escenario permitió que, a nivel institucional, se observe un humilde e incipiente acercamiento y vinculación de docentes con las propuestas que los espacios de pedagogía universitaria ofrecen y encuentren allí una referencia para realizar consultas específicas.
- El acercamiento de las y los docentes a los espacios de pedagogía universitaria cuando se enfrentan a situaciones directas como puede ser, por ejemplo, estudiantes con alguna discapacidad. Más allá de que los entrevistados indicaban este acercamiento como valioso y como la posibilidad de llevar a cabo intervenciones colectivas positivas, también lo indicaban como un contrapunto que pone en evidencia las dificultades que aún persisten respecto a desarrollar una lectura global de la enseñanza universitaria y la heterogeneidad del estudiantado como aspectos que requieren repensar de forma continua las prácticas de enseñanza en la universidad, más allá de los emergentes.

Al momento de ser presentado este artículo se continúa con el análisis de las entrevistas a informantes clave con el propósito de, a través de sus discursos, captar los sentidos, las definiciones y las estrategias construidas y desarrolladas. En tándem con la continuidad en el trabajo con las entrevistas se realiza la recolección y análisis de regulaciones y documentos de política que incluyen definiciones y sentidos de los documentos y las estrategias que los agentes construyen y significan respecto de la formación docente y el relevamiento de documentos normativos.

Con la investigación se espera generar un aporte de material científicamente riguroso y factible de ser divulgado, que permita identificar aciertos y desaciertos en las prácticas curriculares y de formación docente del Nivel Superior existentes, que contribuya al desarrollo de proyectos que aporten en la superación de las falencias detectadas, y fomente y profundice los aspectos que se entienden beneficiosos. A su vez, se espera que los resultados obtenidos sean de utilidad para constituir acciones de fomento y fortalecimiento de espacios de formación e intercambio y aporten valor a la tarea docente en las instituciones universitarias.

Referencias bibliográficas

Camilloni, A. (2018). Didáctica y currículo universitario: palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 12-23.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Graó.

Ceresani, V. y Mórtola, G. (2018). La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. La construcción de instituciones educativas inclusivas. En Pogré, P., De Gatica, A., García, A. y Krichesky, G. (Coord.) *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Teseo.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (17), 3-7.

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en Educación Superior*. Editorial UNGS.

Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. INFD. Ministerio de Educación.

Haberfeld, L., Marquina, M. y Morresi, S. (2018). *El sistema universitario argentino. Situación, problemas y políticas*. Centro de Estudios para el Cambio Estructural (CECE). <https://www.fcece.org.ar/wp-content/uploads/informes/sistema-universitario-argentino.pdf>

Kemmis, S. (1993). La formación del profesorado y la creación y extensión de las comunidades críticas del Profesorado. *Investigación en la Escuela*, (19), 15-38.

Lucarelli, E. (1996). La carrera docente en las universidades nacionales: un caso de profesionalización docente. *Cuadernos de investigación* (13). <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6180>

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: las innovaciones en las aulas*. Miño y Dávila.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Mancovsky, V. y Más Rocha, S. (2019). *Por una pedagogía de "los inicios"*. Más allá del ingreso a la vida universitaria. Biblos.

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 (Ed.), *Admisión a la universidad y selectividad social: cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"* (pp. 63-886). Editorial UNGS.

Ministerio de Capital Humano (2024). *Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias de la Subsecretaría de Políticas Universitarias de la Secretaría de la Educación de la Nación (2022-2023)*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2022-2023.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2002). *Anuario 1999-2000 de estadísticas universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario_1999-2000.pdf

Molinari, A. (2022). *Las políticas de acompañamiento a estudiantes: dispositivos y estrategias institucionalizadas que colaboran en el proceso de constituirse estudiante universitario. El caso de la Universidad Provincial de Ezeiza*. [Manuscrito no publicado]. Universidad Provincial de Ezeiza.

Morandi, G. (2022). Pedagogía Universitaria y Formación Docente: legados, compromisos y desafíos pendientes. En Levy, E. y Morandi, G. (Coord.) *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. CLACSO; IEC-CONADU.

Nassif, R. (1959). Pedagogía universitaria y formación pedagógica del universitario. *Universidad 40. Universidad Nacional del Litoral*, 81-101. <https://hdl.handle.net/11185/3954>

Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones. *Roteiro*, 42(1), 37-64. <https://doi.org/10.18593/r.v42i1.11548>

Prieto Castillo, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria. Veinte años del Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria*. Universidad Nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7651/elogiodelapedagogiauniversitaria.pdf

Santos Sharpe, A., Nierotka, R., Muylaert Lima, N. D. C. y Bonamino, A. (2023). Acceso y permanencia en la educación superior: un análisis comparativo Argentina-Brasil. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, (14), e2022n14a6. <https://doi.org/10.25087/resur14a6>

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila; UNSAM.

Strah, M. (2018). Creación de universidades nacionales (2007-2015): reconfiguración del sistema de educación superior argentino. *Question*, 1(60), e098. <https://doi.org/10.24215/16696581e098>

UNESCO IESALC. (2008). *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe CRES 2008*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453.locale=es>

Zabalza, M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior. Innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa*, (18), 69-95.

Fecha de recepción: 17-5-2024

Fecha de aceptación: 3-7-2024