



Universidad Nacional de La Matanza

Unidad Académica: Escuela de Posgrado

Nombre y apellido: Prof. Judith Corina Munarriz

Título del Trabajo Final: El rol docente en la educación superior en el siglo XXI. La importancia de la formación pedagógica y didáctica en los docentes universitarios en la República Argentina

Carrera: Especialización en Docencia de la Educación Superior

Directora del Trabajo Final: Mag. María Cecilia Gascó

Año: 2025

ÍNDICE

Introducción	2
Capítulo I. La Universidad, un breve recorrido histórico	8
1.1 Desde la Edad Media hasta los albores de la Edad Contemporánea.	8
1.2. La Universidad de los siglos XX y XXI. Consideraciones sobre las características de las universidades argentinas	11
Capítulo II. El profesorado universitario	23
2.1. El ingreso de profesionales a la docencia de nivel superior universitario	23
2.2. Ciclos de complementación y posgrados en docencia de la educación superior	25
2.3. La docencia ejercida por no docentes. El “profesor tradicional burocrático automatizado” ..	29
Capítulo III. La docencia universitaria en el siglo XXI: hacia una resignificación y profesionalización	33
3.1. La universidad en el tercer milenio	33
3.2. Resignificar y profesionalizar la docencia universitaria	35
Lineamientos de intervención	41
Reflexiones finales	43
Fuentes	46
Bibliografía	49

El rol docente en la educación superior en el siglo XXI. La importancia de la formación pedagógica y didáctica en los docentes universitarios en la República Argentina

*“Se trata de otra forma de esencialización,
a partir de un horizonte propio.
Sólo el reconocimiento de éste último,
dará nuestra autenticidad.”*

Rodolfo Kusch, *Geocultura del
hombre americano*, 1976, p.158

Introducción

La educación y el conocimiento son considerados en nuestro país, un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado conforme surge de la legislación vigente en Argentina en materia educativa (Ley 26206 de 2006 de Educación Nacional). La norma estipula en el Art. 3. que la educación es prioridad nacional y una política de Estado, con la finalidad de construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. Además, el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias (Art. 4.). El Estado es el garante del acceso de todos los ciudadanos al conocimiento y la información como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social (Art. 7.).

En el Capítulo II del Título IV, sobre la formación docente estipula que la tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. (Art. 71.). Sobre la educación superior y en concordancia con lo expuesto, la legislación vigente que la regula (Ley 24521 de 1995 de Educación Superior), indica que es el Estado nacional el responsable de la supervisión,

fiscalización y financiamiento de las universidades nacionales (como también de la supervisión y fiscalización de las universidades privadas), y las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sobre de los institutos de formación superior de gestión estatal y de las universidades provinciales, si las tuviere, de su respectiva jurisdicción. El Art. 3., señala que la educación superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático. Se observa en ambas normativas, la importancia de la educación en nuestro país como un recurso indispensable para el desarrollo nacional y personal y su contribución al orden democrático y la construcción de una sociedad justa, soberana y solidaria.

En cuanto a la formación docente conforme a la legislación nacional vigente, la Ley 26206 indica en su Art. 71. que tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. Además, asegura en el Art. 74. acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación. En el Art. 75., se especifica la duración de la formación docente, estructurada en dos ciclos con la finalidad de formar a los futuros docentes en los fundamentos de la profesión y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. Tanto en el Art. 74. como en el Art. 75. se especifica que todo lo referente a la formación docente está contemplado para todos los niveles y modalidades educativos, por lo cual se comprende que la formación docente tiene como centro de la tarea profesional el aula, núcleo neurálgico de la interacción social y el epicentro de la praxis pedagógica. En este punto, se suscita una discordancia con lo planteado en el Art. 36. de la Ley de Educación Superior, en donde se señala que los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, requisito que sólo se podrá obviar con carácter estrictamente excepcional cuando

se acrediten méritos sobresalientes. La norma no exige al docente de nivel superior poseer título habilitante con formación docente o, en su defecto, algún tipo de capacitación en docencia, sino que, todo profesional con título universitario de igual o superior nivel al que aspira ingresar puede ejercer la docencia en las altas casas de estudio. Esta paradoja conlleva una serie de problemáticas y desafíos en cuanto a la calidad educativa, el sentido del ejercicio de la profesión docente en la educación superior y la identidad del docente universitario.

El universo de la educación universitaria está conformado por diversos actores que dan sentido a su existencia; su interacción y articulación estructuran el quehacer universitario, enmarcado en la misión, los valores y objetivos de las altas casa de estudio. La relación docente alumno es el epicentro de la manifestación del hecho educativo, sentido nuclear de la existencia de las instituciones educativas. El docente es uno de los actores fundamentales que posibilita el hecho educativo: es en la función docente donde se materializa la articulación del proyecto educativo universitario. Resulta problemático que, solo en el ámbito universitario, no sea condición excluyente para ejercer la docencia contar con formación docente de algún tipo. Ceresani y Mórtola (2018), plantean que la identidad profesional docente en el nivel superior se focaliza en aspectos relacionados con el ámbito científico-profesional y específicamente, en el saber disciplinar especializado de cada profesión, condición necesaria pero insuficiente para asegurar el hecho educativo, lo cual ha sido observado tanto en el ámbito internacional como en el sistema universitario argentino, por lo cual se comenzaron a implementar determinadas acciones (ciclos de complementación y carreras de posgrado), con la finalidad de jerarquizar la práctica docente y elevar la calidad educativa. Los docentes universitarios además de enseñar (función ineludible del cargo), también realizan otras actividades, como la investigación o la gestión, que suponen una jerarquía superior en el ámbito institucional en relación a la enseñanza e insumen un tiempo considerable en su desempeño profesional y vinculación con otros actores de la universidad. Todo ello responde a lo que comúnmente se denomina profesión académica en las altas casas de estudio (Marquina y Fernández Lamarra, 2008; Walker, 2021).

En correspondencia, Walker (2021) propone su sustantivación a fin de otorgarle una entidad específica a la labor en el marco de lo que tradicionalmente se reconoce como profesión académica (denominación asociada a la investigación), y propone la categoría de Trabajo Docente Universitario (TDU), mucho más amplia ya que contempla las múltiples tareas que realiza el profesional en la

institución (gestión, docencia, extensión, investigación, etc.). Sobre la complejidad de funciones enmarcadas en el TDU, la autora analiza sus implicancias:

En la definición de la particular posición que se ocupa en el espacio universitario se entran la pertenencia institucional, la adscripción a un campo disciplinar, la categoría docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de las asignaturas a cargo, el género, la antigüedad y el capital científico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el desarrollo diferencial de las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, la realización de tareas de gestión y la participación político-académica y sindical. Desde cada posición particular se configuran singulares modos de ejercicio del trabajo docente universitario en el que se entran actividades sustantivas y estratégicas, prescriptas y efectivas que no se reducen a las tareas de enseñanza, aunque ésta sea medular (Walker, 2021, p.25)

Esta particularidad sobre la pluralidad del TDU suscita diversos interrogantes en cuanto a los conocimientos, las herramientas y competencias que los profesionales utilizan para llevar a cabo la labor docente y en relación a su propia percepción de la identidad como trabajadores de la educación. Si la identidad profesional surge como un fenómeno de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (Berger y Luckmann, 1999), la profesionalización docente es comprendida como la potestad de facultades, organización, colaboración y socialización de los conocimientos que los profesores poseen y son implementados en su tarea educativa. Una potestad inherente a la docencia es poseer conocimientos didácticos y pedagógicos con la finalidad de comprender y analizar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje e implementar estrategias para potenciar su práctica docente y el proceso de enseñanza. En este sentido Zabalza (2009) sostiene que formarse pedagógicamente no sólo es necesario, sino que forma parte de la ética profesional; es un compromiso que asumimos con nosotros mismos y con nuestros estudiantes para activar todos los recursos que estén a nuestra disposición para mejorar su formación.

Considerando lo anteriormente expuesto se presenta como una problemática la no obligatoriedad de la formación específica en el ejercicio de la docencia en la educación superior, respecto a la importancia nuclear de la enseñanza en la universidad. Esto suscita varios interrogantes que abren el análisis y la discusión sobre la cuestión: ¿qué estrategias utiliza un profesional no docente para transmitir conocimientos y habilidades en su área de expertise?, ¿qué papel juega la experiencia profesional en la comunicación con los estudiantes?, ¿cómo adquiere habilidades didácticas y

pedagógicas?, ¿cómo se produce la transferencia educativa y bajo qué condicionantes?, ¿qué aspiraciones impulsan el mejoramiento y profesionalización de la labor? ¿cómo soluciona problemáticas en el espacio áulico? ¿de qué manera adapta su planificación para dar respuesta a la diversidad?

La universidad, en sus diversas manifestaciones históricas y actuales, ha demostrado una escasa preocupación por la pedagogía (Cambours, 2008, como se citó en Londoño, 2015), lo que exige una reorientación de sus objetivos y prácticas. Se debe generar un planeamiento estratégico situacional (PES)¹, para implementar políticas institucionales que promuevan una enseñanza de calidad estudiando el vínculo de la enseñanza universitaria y la generación de conocimiento, las formas de aprendizaje del estudiantado y las prácticas docentes efectivas. La pedagogía universitaria en el siglo XXI está en estado de construcción; el estado potencial en que se encuentra es una oportunidad única para construir conocimiento y recursos en pos de su desarrollo y crecimiento, donde la enseñanza universitaria puede ser revisada, reconstruida y potenciada (Cambours, 2008; Orozco, 1997; Vargas, 2011, como se citó en Londoño, 2015).

Contemplando estos antecedentes y conceptualizaciones, este trabajo tiene como finalidad contribuir al campo de estudios y reflexión que aborda el rol docente en la educación superior universitaria y sus características en cuanto a la formación didáctica y pedagógica. En relación con ello, el análisis parte de considerar como problema la no obligatoriedad de la formación docente para el ingreso y ejercicio de la docencia en la educación superior, por lo cual a lo largo del texto se presenta una lectura crítica y reflexiva a partir de la bibliografía sobre el tema y se sostiene y la importancia de la resignificación y profesionalización de la docencia universitaria. Específicamente, el trabajo tiene por objetivos resaltar la necesidad de la formación pedagógica y didáctica en los docentes de la educación superior universitaria, analizar las problemáticas que acarrea la no exigencia de formación docente

¹ El planeamiento estratégico situacional (PES) es el método propuesto para la gestión pública por el economista chileno Carlos Matus (1930-1998), quien formó parte del gobierno de Salvador Allende y fue asesor de las Naciones Unidas. A diferencia del planeamiento tradicional donde se reconoce un solo planificador (el gobierno) que observa (desde afuera) y realiza un diagnóstico general, el PES utiliza el concepto de situación (mucho más amplio que diagnóstico) porque implica que el planificador no está afuera, sino que forma parte de la situación y se compromete con los cambios que quiere lograr (Aguerrondo, 2007). La planificación estratégica situacional reconoce la interacción entre varios actores, donde los datos y su análisis están cargados de subjetividad y permite explicar la realidad más allá de una simple descripción sino mediante diferentes claves de interpretación. El PES propone un plan de acción integral que es perfectamente aplicable a la universidad como organización compleja y diversa, frente a los desafíos y problemáticas del siglo XXI.

para el ingreso y/o el ejercicio de la enseñanza en el sistema universitario y proponer una redefinición y revalorización de la docencia en el nivel superior a la luz de los desafíos que plantea el siglo XXI en materia universitaria.

Para cumplir con estos propósitos, se presenta un análisis reflexivo a partir de la lectura crítica de bibliografía específica y actualizada referida a la universidad como institución, el sistema universitario argentino y sus características. Entre los conceptos que guían la organización de este trabajo se destacan los de “profesión académica” y “trabajo docente universitario” (TDU) entendidos como las actividades que realizan los docentes universitarios en las altas casas de estudio (Marquina y Fernández Lamarra, 2008; Walker, 2021), y el modelo de “profesor intelectual transformativo” (Giroux, 2001) como epicentro de la nueva identidad del profesorado universitario. A través de ellos, no solo se describen las características de la docencia universitaria, sino que también han resultado fundamentales para el planteo de los lineamientos de intervención.

En el Capítulo 1, se relevarán las características de la universidad como institución educativa mediante un recorrido histórico general, y argentino en particular. En el Capítulo 2, se analizará el profesorado universitario, en cuanto a los mecanismos de ingreso al sistema y permanencia y sus requerimientos, los ciclos de complementación y posgrados en docencia de la educación superior, y se trabajará sobre la figura del profesional no docente que ejerce la enseñanza. En el Capítulo 3, se observarán las particularidades de la universidad como institución en el tercer milenio y los desafíos para para la educación y se formulará la necesidad de resignificar y profesionalizar la docencia universitaria. Por último, se propondrán lineamientos de intervención y reflexiones finales sobre la temática abordada.

Capítulo I. La Universidad, un breve recorrido histórico

1.1 Desde la Edad Media hasta los albores de la Edad Contemporánea.

Las universidades son instituciones educativas establecidas en la Edad Media. Entre las organizaciones sociales, la universidad se distingue porque su estructura y objetivos se ordenan en torno a la producción e intercambio de conocimiento; es una institución entendida como una comunidad de personas que se reúnen en torno al conocimiento, su principal recurso, intangible y cada vez más especializado (Clark, 1991; Buchbinder, 2008). Las universidades se definen como un conjunto de actores sociales en interacción, reunidos con la finalidad de alcanzar determinados objetivos bien delimitados, organizados bajo una estructura de normas, autoridad y recursos con criterios definidos de acción (misión, visión, valores), para lograrlos; cada universidad tiene una estructura formal y también una identidad organizacional que fue construida socialmente y se actualiza con el tiempo y el accionar de las personas de trabajan en ellas (Claverie, 2013). Buchbinder (2008) resalta la importancia del conocimiento sobre los orígenes de las universidades y su evolución, ya que nos posibilita comprender muchos de sus rasgos contemporáneos debido a que algunas características de las universidades (como las formas de organización y estructura), se siguen manteniendo en el siglo XXI.

En la Edad Media (entre el siglo V y el XV), el saber estaba estrechamente vinculado con lo teológico y el conocimiento era limitado a un conjunto de textos determinados por las autoridades religiosas (como así también su acceso). En la bibliografía sobre la historia de la universidad como institución educativa, se menciona que la Universidad de Bologna es la primera en su tipo (Buchbinder, 2008). Pero es necesario aclarar, que la primera institución educativa en estructurarse como tal y expedir un título universitario fue una universidad árabe africana: la Universidad de Al-Qarawiyyin. La cultura árabe desempeñó un papel fundamental en la difusión y preservación del saber clásico, siendo un pilar esencial para el desarrollo intelectual de la civilización occidental y para todos los pueblos del mundo.

Considerando su importancia, y en discrepancia con la invisibilización a la cual ha sido sometida durante siglos hasta la actualidad por el pensamiento hegemónico eurocentrista, en este apartado se hará un breve recorrido sobre las contribuciones de la cultura árabe del Mediterráneo al conocimiento

y la educación tomando como estudio de caso la Universidad de Al-Qarawiyyin. Fundada en el año 859 en la ciudad de Fez, Marruecos, es considerada (junto a otras instituciones educativas del Oriente islámico) como uno de los hitos intelectuales más distinguidos del Magreb² y de la cultura universal. La historia de esta institución tuvo un papel relevante en la historia política de Marruecos, en cuanto a la consolidación del sistema político marroquí ya que su apoyo otorgaba legitimidad a la autoridad que gobernase el país (Mohamed y Hamad, 2022). La Universidad de Al-Qarawiyyin sigue en funcionamiento hasta la actualidad y es reconocida por la Unesco como la primera institución de educación superior que otorgó un título universitario. Fue fundada como una madrasa³ junto a la Gran Mezquita de Al-Qarawiyyin por una mujer tunecina, Fátima Al Fihri⁴. La Universidad daba educación en forma gratuita y abierta a jóvenes de todo el mundo, de religión, gramática, árabe, matemáticas, astronomía, medicina, entre otras ciencias. Alumnos ilustres como el Papa Silvestre II (945-1003), el polímata Averroes⁵ (1126 - 1198), el filósofo, médico, astrónomo y rabino Maimónides⁶ (1135-1204), y Nicolas Clénard (1495-1542), profesor de la Universidad Católica de Lovaina en Bélgica y reconocido arabista, entre otros, se nutrieron en Al-Qarawiyyin.

La organización de este tipo de institución educativa propia del mundo árabe musulmán africano y asiático, también se desarrolló en Europa, en Al-Ándalus⁷. Mahdi (2023) resalta que Al-Ándalus superó el resto de territorios europeos en cuanto a expansión y perfeccionamiento de las ciencias y contribuyó al florecimiento de ciudades como Córdoba, Sevilla y Granada. Las madrasas cumplieron un papel fundamental en Al-Ándalus, donde los maestros fueron los encargados de la transmisión, difusión y construcción del conocimiento. La educación superior se centraba en el estudio del Corán⁸, las artes, ciencias y poesía. La educación, tanto superior como en el nivel básico, fue fundamental para la expansión de la lengua árabe en la península y con la arabización se propagó el conocimiento. Los maestros eran profesionales en la educación quienes habían obtenido una licencia para ejercer la

² El Magreb (en árabe al-Mağrib) es una región del norte del Continente Africano, formada por Mauritania, Marruecos, Argelia, Túnez y Libia.

³ Madrasa, (del árabe romanizado madrasah) es la denominación en la cultura árabe de cualquier tipo de escuela, religiosa o secular. El uso más extendido es para designar escuelas musulmanas de estudios superiores.

⁴ Fátima al-Fihri fue la hija del reconocido comerciante árabe Muhammad al-Fihri, quién se trasladó con su familia desde Túnez a Marruecos durante el reinado marroquí de Idrís II. El complejo fue un regalo a la comunidad y transformó a la ciudad de Fez en un centro del saber.

⁵ Averroes es la latinización del nombre árabe Abū al-Walīd' Muhammad ibn Aḥmad ibn Muhammad ibn Rušd.

⁶ Latinización de nombre Moshé ben Maimón en hebreo o Musa ibn Maymun en árabe.

⁷ Denominación utilizada para referirse a todo el territorio peninsular ibérico que quedó bajo dominio árabe musulmán durante la Edad Media, desde el año 711 hasta 1492.

⁸ El Corán (o Qurán) es el libro sagrado del islam.

profesión, aunque el prestigio y reconocimiento se ganaba en las aulas y en los debates con colegas. La educación se basaba en la memorización y en la capacitación de los estudiantes más avanzados en la tradición de comentar los textos estudiados mediante la escritura y lectura en las clases, como así también se fomentaba el debate entre alumnos (Duarte, 2016). En este breve recorrido histórico por la educación superior en el mundo árabe del Mediterráneo en la Edad Media, podemos identificar la importancia de las instituciones educativas en los territorios donde se emplazaron, el impacto positivo provocado en cuanto a educación, universalización, desarrollo y difusión del conocimiento en vastas áreas del saber.

En cuanto al mundo occidental europeo, Buchbinder (2008) explica que las universidades tienen su génesis en las escuelas de las catedrales cuya función era instruir al clero y enseñar las Sagradas escrituras. La primera fue la Universidad de Bologna, fundada en 1088 y pronto le siguieron París y Oxford, entre otras. La Universidad de Bologna es la primera institución considerada como universidad (en el sentido que la conocemos en la actualidad) ampliando el sentido del saber mucho más allá de lo dogmático. Era independiente de la educación eclesiástica (impartía estudios seculares), fue la primera en expedir títulos académicos de alto nivel e incluyó la palabra *universitas* en su creación (*universitas* en sentido de lo universal, lo comunitario, lo colectivo). El objetivo central de estas universidades europeas en la Edad Media fue la transmisión del conocimiento de diversas disciplinas, con la finalidad de contribuir a la organización de la sociedad cristiana. Las primeras universidades se organizaban en facultades (Artes o Filosofía, Medicina, Derecho y principalmente, Teología), organización que continúa en el presente.

En la Era Moderna (entre los siglos XV y XVIII), las universidades seguían conservando rasgos medievales, siendo sumamente conservadoras y con fuertes vínculos con la Iglesia, lo cual provocó que quedaran en la ribera de las grandes corrientes políticas, científicas e intelectuales de la modernidad. La producción científica estaba a cargo de las Academias como también la formación de los profesionales (Buchbinder, 2008). Resulta paradójico que, con el advenimiento de la modernidad, donde la razón prima sobre la fe y el conocimiento y las artes dotan a la humanidad de belleza y saber, la Universidad como institución se asemejara más a una escuela clerical medieval.

Recién en la Era Contemporánea (desde fines del siglo XVIII hasta la actualidad), las universidades europeas comenzaron un proceso transformador donde se desligaron de la influencia de la Iglesia

definitivamente e incorporaron los nuevos conocimientos, disciplinas y avances científicos; evolucionaron siguiendo dos modelos: el alemán y el francés. El primero, impulsado por el geógrafo, humanista y naturalista Alexander von Humboldt⁹ consideraba a la universidad como el lugar de producción y aprendizaje de las ciencias, y el segundo establecía como función principal de las altas casas de estudio la formación de profesionales y era el Estado quien entregaba el título habilitante para cada profesión. Esta evolución y modelos son aplicables también a las universidades americanas. En más de mil años de historia, la universidad como institución ha ocupado una función fundamental en la sociedad y también en el territorio donde se encuentra emplazada, por su incidencia en las esferas sociales, culturales, políticas y económicas. Muchos aspectos de la universidad como organización han cambiado a lo largo del tiempo y otros se han mantenido casi constantes, como la relación entre el docente y los estudiantes, ya que el hecho educativo sigue siendo el epicentro de la vida universitaria, en cualquier latitud y cultura.

1.2. La Universidad de los siglos XX y XXI. Consideraciones sobre las características de las universidades argentinas

El sistema universitario argentino cuenta con una amplia cobertura a nivel nacional y una oferta educativa diversa, tanto de gestión nacional, como provincial y de gestión privada. De acuerdo a la Síntesis de Información Universitaria 2020-2021 publicada en 2021 por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, el sistema de instituciones universitarias según tipo y sector de gestión se compone de la siguiente manera:

Sector de gestión	Total	Universidades	Institutos Universitarios
Estatal Nacional	61	57	4
Estatal Provincial	7	6	1
Privado	68	52	16
Internacional	1	0	1
Suma	137	115	22

⁹ Alexander von Humboldt (1769-1859) es considerado el padre de la geografía moderna y precursor de la actual concepción paisajística de la geografía.

Para analizar la importancia de la universidad argentina como institución, se debe comprender su desarrollo y características a lo largo del tiempo. Buchbinder (2008) señala que la historia de la universidad argentina se encuentra intrínsecamente ligada a los procesos evolutivos que han caracterizado a las universidades occidentales. En la República Argentina, la primera fue la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), cuando en las primeras décadas del siglo XVII, los jesuitas abrieron el Colegio Máximo para impartir clases de filosofía y teología. En 1613 se iniciaron los Estudios Superiores en el Colegio Máximo de Córdoba y en 1621 fue autorizado a conferir grados, lo que fue ratificado por Felipe IV en 1622, siendo considerado el año de su fundación al redactar su reglamento y con la potestad de expedir títulos con validez oficial. La segunda universidad argentina creada en 1821 por decreto del gobierno provincial fue la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se organizó en principio en departamentos (a diferencia de la clásica división en facultades), donde se estudiaba Medicina, Ciencias Exactas, Primeras Letras, Estudios Preparatorios, Jurisprudencia y Ciencias Sagradas. En la segunda mitad del siglo XIX, la Universidad comenzó un proceso de liberalización y desarrollo de estudios científicos en un sentido moderno, con la consecuente pérdida del saber eclesiástico y en 1880, la UBA pasó a depender del Estado nacional. A fines del siglo XIX, ambas universidades se organizaron siguiendo el modelo francés, donde el objetivo principal fue formar profesionales, respondiendo a las necesidades de un Estado comandado por una oligarquía liberal.

En 1918, la Reforma Universitaria signó profundamente la historia de la universidad argentina, en sintonía con el espíritu modernizador de la época. La Reforma impulsada por estudiantes de la UNC dispuso que el gobierno de las universidades sea potestad de los profesores y los estudiantes (los actores nucleares de la vida académica), e impulsó un proceso de modernización de los planes de estudio. Este hito fundacional de la autonomía universitaria y fortalecimiento institucional atravesó a la pequeña élite de estudiantes de las clases acomodadas de la sociedad (y un pequeño porcentaje de clase media), que tenían acceso a la educación superior universitaria; asistir a la universidad en la primera mitad del siglo XX era un privilegio de clase.

Décadas después, en 1947 durante el primer gobierno peronista, se aprobó la Ley 13031 sobre el régimen universitario (“Ley Guardo”), con el objetivo de reorganizar el sistema de educación superior regulando las universidades argentinas actualizando la normativa anterior, la Ley 1597¹⁰ (“Ley Avellaneda”), en vigencia desde 1885. Esta nueva ley consideraba el otorgamiento de becas por parte del Estado para que los estudiantes pudiesen acceder a la enseñanza superior de forma gratuita abriendo un camino para la universalización de la educación universitaria. Pis Diez (2019) explica la importancia de la normativa para las políticas implementadas en pos de la democratización de la educación superior:

En consonancia con esta medida inicial, durante el decenio peronista se llevaron adelante una serie de políticas que permitieron avanzar en lo que denominamos como la democratización social de la educación superior: estos son la eliminación de los aranceles y la gratuidad de los estudios universitarios (en 1949/1950), la supresión del examen de ingreso (en 1953) y la creación de la Universidad Obrera Nacional (en 1952) (p. 27)

En concordancia con la coyuntura internacional de la segunda posguerra, donde se produjo un aumento general en la matrícula universitaria en Occidente ampliando el derecho a la educación a vastos sectores antes limitados y/o excluidos como las mujeres y las clases populares, estas medidas en nuestro país provocaron un incremento fenomenal en la matrícula universitaria en los años subsiguientes “de acuerdo al conocido trabajo estadístico de Daniel Cano (1985), la matrícula de la educación superior universitaria pasó de 52.011 en el año 1946 a 138.249 para 1955, es decir, que casi se triplicó en ese lapso” (Pis Diez, 201, p.31).

Pero, paralelamente a la ampliación en el acceso y la gratuidad universitaria se produjo en 1947 la intervención de las universidades mediante la Ley 13031, que suprimió la autonomía y la participación estudiantil en el gobierno universitario. Durante los dos primeros gobiernos peronistas se visibilizó la tensión entre la democratización en el acceso y el control del gobierno sobre actividades en la educación superior universitaria.

¹⁰ La Ley 1597 de Estatutos de las Universidades Nacionales, sancionada el 26-06-85, estableció las bases del sistema de educación universitaria en Argentina. La normativa ordenaba a los Consejos Superiores de las Universidades de Córdoba y de Buenos Aires dictar sus correspondientes estatutos, designar un rector por un período de cuatro años y pudiendo ser reelecto, elegido por la Asamblea Universitaria, la creación de un Consejo Superior, la creación de facultades, la designación de los profesores por el Poder Ejecutivo (propuestos por las facultades), y la fijación de las condiciones de admisibilidad para los ingresantes.

En 1955 fue derrocado el gobierno de Juan Domingo Perón mediante un golpe de Estado por la autodenominada “Revolución Libertadora”, profundamente antiperonista, dando comienzo a una etapa dictatorial donde se disolvió el Congreso, se prohibieron los partidos políticos y se inició la persecución de militantes y sindicalistas. Los cambios políticos también afectaron a las universidades, donde se produjeron cambios significativos, particularmente en la UBA. A partir del golpe, los estudiantes reformistas y sectores tradicionalistas y conservadores retomaron el poder promoviendo la recomposición de los valores de la Reforma de 1918 y un proceso de cambios con el fin de actualizar programas de estudio y modalidades de gestión. Comenzó una etapa de impulso a la investigación y a la extensión, marcado por la importancia otorgada a las dedicaciones exclusivas para los docentes y la creación de institutos de investigación. En pos de la concreción de un nuevo modelo científico, se crearon nuevas carreras en la UBA, como Psicología y Sociología y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y se internacionalizó la producción científica a través del contacto con centros de producción de conocimiento en el exterior, favorecido por un sistema de becas y acuerdos con entidades extranjeras como la Fundación Ford. Estas acciones modernizadoras trajeron consigo diversos problemas en la universidad como institución, como el conflicto “laica o libre” debido al Art. 28. del decreto ley establecido por el gobierno de facto en 1955 pero que aún no había sido reglamentado. Este artículo que disponía que las universidades privadas podían expedir títulos habilitantes, se enfrentaba a la sólida tradición pública y laica de la educación argentina, sostenida por los reformistas y demás sectores, que buscaron impedir esa resolución. Finalmente, en 1958 el gobierno de Frondizi derogó el artículo en cuestión mediante la Ley 14557 sobre el régimen de universidades privadas, que abrió el camino a la creación de universidades privadas y dispuso que podían expedir títulos y diplomas, pero la habilitación para el ejercicio profesional quedaba bajo supervisión de organismos públicos designados por el Estado Nacional. A partir de entonces se fueron creando diferentes universidades privadas como la Universidad del Salvador y la Universidad Católica, entre otras. Este período, comprendido entre los años 1955 y 1966 estuvo marcado por cambios significativos en el entramado universitario. En el caso de la UBA fue conocido como la “edad de oro” debido a la modernización académica y científica que experimentó esa casa de estudios (Unzué, 2020a).

En 1966 un nuevo golpe de Estado cerró el ciclo dorado, cuando fue destituido el presidente radical Arturo Illia. El nuevo gobierno dictatorial, autodenominado “Revolución Argentina” y liderado por el Gral. Juan Carlos Onganía emprenderá una férrea lucha contra la politización en la universidad.

Bajo la Doctrina de Seguridad Nacional¹¹, la política universitaria de Onganía apuntó a la despolitización de docentes y estudiantes para “terminar con la subversión”. En este marco, la dictadura promulgó en 1967 la Ley 17245 (orgánica de las Universidades nacionales), que prohibía toda actividad política de centros de estudiantes y promovía un gobierno de la universidad a cargo de rectores y decanos, terminando con el gobierno tripartito que incluía a estudiantes. Asimismo, en 1968 el decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA, Alberto C. Taquini (hijo), presenta su plan para “modernizar las instituciones políticas”, en el cual se incluye la creación de nuevas universidades en distintas regiones del país, con la finalidad de desconcentrar al estudiantado de las universidades nacionales y promover el desarrollo de más carreras en las universidades privadas. El objetivo era reducir la hegemonía de la UBA, debilitar la politización del movimiento estudiantil e incrementar la cantidad de estudiantes en carreras científicas. Asimismo, las universidades deberían tender a la departamentalización y a la construcción de ciudades universitarias o *campus* (Unzué, 2020a). El diagnóstico era que existía un sobredimensionamiento de las universidades existentes por lo cual se proponía la descentralización y diversificación del sistema universitario junto a la creación de instituciones más chicas. Lo que aconteció también, fue el fortalecimiento de la politización, tanto de docentes como de estudiantes, en el contexto general de radicalización político ideológica que atravesaba América Latina durante los años sesenta y que se profundizó hacia finales de la década.

En mayo de 1973 comienza una nueva etapa, con la llegada al ejecutivo de un nuevo gobierno peronista con la asunción de Héctor Cámpora como presidente de la nación. Una de las primeras medidas fue la intervención de las universidades nacionales para ponerlas “al servicio del pueblo y la nación” para superar la etapa elitista y alinear la vida universitaria de acuerdo a los objetivos políticos del proyecto nacional. Se implementó una articulación distinta entre la universidad y la sociedad mediante las experiencias de extensión universitaria, se adoptó el ingreso irrestricto lo que duplicó la cantidad de ingresantes entre 1972 y 1974, se reformaron planes de estudio como también las formas de enseñanza y evaluación (Unzué, 2020a). En esta etapa, el Estado adquiere un rol central para revertir la idea tradicional de “universidad isla”, apartada de la cultura y las necesidades del pueblo.

¹¹ La Doctrina de Seguridad Nacional (DSN) fue una estrategia militar impulsada por el gobierno de Estados Unidos en el marco de la bipolaridad, con la finalidad de contener la expansión del comunismo en América Latina. Se aplicó en Argentina en las décadas del sesenta y setenta para justificar la proscripción del peronismo y los golpes de Estado en las décadas mencionadas.

En marzo de 1974 se promulgó la Ley 20654 de Universidades Nacionales conocida como “Ley Taiana”, en alusión al Ministro de Cultura y Educación que se desempeñó desde la asunción de Cámpora (luego desplazado del cargo durante el gobierno de Isabel Perón). La normativa reconocía la autonomía, el autogobierno y la libertad de cátedra en las universidades, daba inicio a un proceso de renovación de autoridades, establecía la incompatibilidad de la docencia con el desempeño de funciones jerárquicas o de asesoramiento a empresas extranjeras o multinacionales, entre otras cuestiones. En 1974, bajo la presidencia de Isabel Martínez de Perón, el Ministro Taiana es reemplazado por Oscar Ivanissevich quien ocupará el cargo por un año. En septiembre del mismo año, se intervino por decreto la universidad, se desplazaron las autoridades de la UBA y se anularon todas las reformas anteriores (la tensión entre los sectores de la izquierda y la derecha del peronismo que se daba hace años, se radicaliza durante este período). El Estado de sitio declarado a fines de 1974 intensifica la represión en las universidades y se produce la expulsión de miembros de la comunidad educativa. Alberto Ottalagano, interventor de la UBA restablece el ingreso restrictivo mediante cupos y exámenes y el decanato pone en práctica medidas de control interno con asistencia de la policía junto al nombramiento de un cuerpo de celadores para supervisar a los estudiantes. Además, para el ingreso se dispone la aprobación de tres materias niveladoras (Geografía, Historia e Idioma Nacional), y la obligatoriedad de los estudiantes de presentar certificados de domicilio y de antecedentes expedidos por la Policía Federal (Unzué, 2020a). En agosto de 1975, Pedro Arrighi asume el Ministerio de Educación y designa a Eduardo Luis Mangiante como nuevo rector. En el mes de noviembre, para evitar que se realicen las elecciones estudiantiles, Arrighi dispone el cierre de las universidades de Buenos Aires, La Plata y Córdoba y en 1976, fija un cupo de ingreso para la UBA.

El 24 de marzo de 1976 se produjo el último golpe de Estado en nuestro país. El autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” sumió al país en la dictadura más sangrienta en toda su historia. En este período se profundizó y sistematizó la persecución y la represión en las universidades (debido a que los claustros eran considerados “focos de subversión”), que habían comenzado en el período anterior. Estudiantes, docentes y no docentes fueron expulsados, perseguidos, secuestrados y en muchos casos desaparecidos por el terrorismo de Estado. A pocos días después del golpe, mediante la Ley 21276, las universidades quedaron bajo control del Poder Ejecutivo Nacional, se suprimió toda actividad política y gremial y se designaron interventores militares y civiles (ligados al gobierno), en las casas de estudio. Nuevamente, se apuntó a una reestructuración y reordenamiento general del sistema de educación superior que, en este caso, buscaba orientar la vida universitaria de acuerdo a

los objetivos de la dictadura (“eliminar a la subversión” y “reconstruir los valores nacionales y cristianos”). Esto también implicó cesantías masivas, un férreo control político e ideológico, modificación de planes de estudio y programas de materias, expulsión de la investigación hacia ámbitos extra académicos y la imposición de sistemas de control en cada casa de estudio. Con el propósito de revertir la masificación de las décadas anteriores, se tomaron medidas como la fusión de universidades y carreras, exámenes de ingreso eliminatorios, establecimiento de cupos por carrera, arancelamiento, obligación de presentar certificado de buena conducta por parte de los estudiantes. Durante el gobierno dictatorial se produjo un significativo descenso del presupuesto universitario y comenzó un proceso de expansión de la matrícula en el sector privado. En 1980, la Ley 22207, sobre el régimen orgánico para el funcionamiento de las Universidades Nacionales, estableció la designación de rectores por el presidente, la designación de decanos por el Ministerio de Educación y la designación de profesores mediante concurso. Además, dispuso la posibilidad de arancelamiento, la incompatibilidad entre el ejercicio docente y cargos políticos o manifestación de declaraciones públicas. La nueva ley anti reformista, implicó la subordinación de las universidades al gobierno, la restricción a la autonomía y no reconocía la participación estudiantil en el gobierno universitario expresándose contra la política universitaria general del gobierno de facto (Pis Diez, 2019; Unzué, 2020a).

En diciembre de 1983 con el regreso de la democracia, las universidades nacionales son nuevamente intervenidas. El Gobierno del presidente electo, Raúl Alfonsín, anuncia la reconstrucción de una universidad democrática, pública, gratuita, autónoma, cogobernada y tripartita, con libertad de cátedra e ingreso irrestricto (Unzué, 2020a). El Decreto Presidencial 154/83, dispuso el otorgamiento de potestades a los rectores y decanos normalizadores, el restablecimiento de los estatutos universitarios vigentes (anteriores al 29 de julio de 1966), la suspensión de los concursos universitarios en marcha y el reconocimiento de los centros de estudiantes electos el año anterior. También se crea en 1985, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), por Decreto Presidencial 2.461/85. El Consejo (que se sostiene principalmente por los aportes de sus miembros), tiene por funciones la promoción de actividades de interés para el sistema público de educación superior y la coordinación, consulta y propuesta de políticas y estrategias de desarrollo universitario y es órgano

de consulta obligada en la toma de decisiones de trascendencia para el sistema universitario.¹² En 1985 se crea el Ciclo Básico Común (CBC), en la Universidad de Buenos Aires, bajo dependencia del rectorado, convirtiéndose en la mayor unidad académica recibiendo a los ingresantes de todas las carreras. En 1986 se implementa el programa educación a distancia, UBA XXI, permitiendo la cursada de materias de forma no presencial. También se reforman planes de estudio y se crea la Secretaría de Ciencia y Técnica y se inaugura la programación científica Universidad de Buenos Aires Ciencia y Tecnología (UBACyT).

La década de 1990 trae consigo una nueva política universitaria que transformará en gran medida la educación superior, ya que el gobierno justicialista aplicará recetas neoliberales en todos los órdenes de la vida nacional. Se crea en 1993 la Secretaría de Políticas Universitarias y en 1995 se aprueba la Ley 24521 de Educación Superior (LES), que establece la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), constituyendo un contrasentido en cuanto al achicamiento y desguace del Estado propuesto e implementado por el Ejecutivo. Nuevamente, se intenta disminuir la preeminencia de la UBA y se impulsa la creación de universidades en Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), como las universidades de La Matanza (1989), Quilmes (1989), General San Martín (1992), General Sarmiento (1993), Tres de Febrero (1995), y Lanús (1995). Accinelli y Macri (2015) resaltan que un rasgo común de estas universidades es, que a diferencia de las universidades más antiguas que llevaban el nombre de la región o provincia, este nuevo grupo de instituciones adopta el nombre de la ciudad o partido donde se ubican, reflejando así una mayor identificación con el ámbito local y una intencionalidad en cuanto a una mayor vinculación con el entorno (explicitado en los estatutos universitarios). La UBA, en conflicto con el Ejecutivo por los intentos de injerencia en su funcionamiento y frente al nuevo panorama de ampliación del sistema universitario nacional, respondió mediante una importante oferta de servicios pagos, constituida por cursos de posgrado, pasantías, consultorías y cursos de extensión, entre otras acciones (Unzué, 2020a).

Con la reforma de la Constitución Nacional en 1994 (Ley 24430), donde en el Art. 75. 19.¹³, se garantiza los principios de gratuidad y equidad de la educación pública, también se explicita la

¹² El CIN, integra el Consejo de Universidades (que preside la autoridad educativa a nivel nacional), junto con el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), y representantes de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES).

¹³ <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24430-804/texto>

autonomía y autarquía de las universidades nacionales, lo que conlleva a que todas las universidades implementen acciones para generar recursos propios. Con ese fin, se crearon nuevos posgrados arancelados y la ampliación de la oferta de cursos y talleres abiertos a la comunidad desde extensión universitaria.

Luego de la crisis del 2001, el advenimiento del kirchnerismo buscó fortalecer el papel del Estado como garante de los derechos ciudadanos y promotor del bienestar común en todo el territorio nacional. A partir del 2003, se establece una nueva dinámica entre el gobierno y las universidades, caracterizada por un incremento constante de los fondos asignados a la educación superior, (revirtiendo las políticas de la década de los noventa), en pos de la calidad en cuanto al mejoramiento y no como eficacia, la pertinencia (en cuanto a las relaciones entre la universidad y el entorno y no con el mercado), y la inclusión (reflejada en el programa de Bienestar Universitario y las distintas becas) en las universidades (Accinelli y Macri, 2015). En el año 2009, se aprueba el Programa de Diagnóstico y Evaluación de la Expansión de la Educación Superior con el fin de obtener la promoción, planificación y participación de la expansión de la educación superior. Otro hito destacable de la gestión kirchnerista es la creación de nuevas universidades públicas. Entre el 2007 y el 2015 se crearon 16 universidades nacionales de gestión estatal:

Año	Institución universitaria
2007	Universidad Nacional del Chaco Austral Universidad Nacional de Rio Negro
2009	Universidad Nacional Arturo Jauretche Universidad Nacional de Avellaneda Universidad Nacional de Moreno Universidad Nacional de José Clemente Paz Universidad Nacional del Oeste Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur Universidad Nacional de Villa Mercedes
2014	Universidad Nacional de los Comechingones Universidad Nacional de Rafaela Universidad Nacional de Hurlingham

2015	Universidad Nacional de Alto Uruguay Universidad Nacional de San Antonio de Areco Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz Universidad Nacional Guillermo Brown
------	--

Producción propia siguiendo los datos obtenidos en Strah (2018)

También se creó el Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (2007), el Instituto Universitario de Seguridad Marítima (2008), y en 2014 se creó la Universidad de la Defensa Nacional (que reunía al Instituto Universitario del Ejército, el Instituto Universitario Naval y el Instituto Universitario de la Marina). Strah (2018) señala el impacto de las acciones implementadas en el sistema universitario durante los dos mandatos de Cristina Fernández de Kirchner:

En ningún otro período de tan pocos años el sistema universitario logró dicho nivel de expansión, y en ningún otro país de la región la matrícula universitaria en universidades de gestión estatal resultó ser tan importante. La creación de estas nuevas universidades modificó el mapa del sistema universitario argentino, pero principalmente generó la posibilidad de que nuevos sujetos se incorporen a un espacio de formación superior: primera generación de estudiantes universitarios, mayores de treinta años, y madres y padres son algunos de los grupos sociales que se han visto beneficiados por esta política pública de educación superior (p. 2)

A fines de 2015, Mauricio Macri asume la presidencia de la Nación. El gobierno de Cambiemos (una coalición de partidos de corte neoliberal) llegó al poder con el objetivo de replantear políticas aplicadas durante el kirchnerismo, incluidas las referentes al sistema educativo universitario. Debido a un proceso inflacionario, se desactualizaron los presupuestos y salarios en el sector universitario, se interrumpieron programas específicos dejando obras de infraestructura inconclusas, demoradas o directamente canceladas, se sub ejecutaron partidas presupuestarias y, mediante el Decreto 336/2016 se suspendieron la mayoría de los contratos entre el Estado Nacional y las universidades públicas. Esta coyuntura provocó una serie de demandas y huelgas durante todo el mandato del macrismo por parte de la comunidad educativa (Unzué, 2020b). Entre 2016 y 2019 se produjo una tendencia al estancamiento del presupuesto universitario; en 2019 el descenso fue del orden del 10%.

(Observatorios y Equipos de Investigación en Educación, 2018) También se redujo la inversión realizada por el Estado Nacional en las UUNN que cayó de 0,85% del PBI en 2015 a 0,76% en 2018 (IEC CONADU, 2018)

En 2019, asume la presidencia Alberto Fernández desde la coalición de tendencia peronista y progresista (Unión por la Patria), con un plan que se diferenciaba de la gestión anterior en cuanto al rol del Estado y las políticas públicas en todos los sectores, incluyendo el educativo. Pero, a los tres meses de la asunción, el gobierno tuvo que poner pausa a los planes a mediano y largo plazo para abocarse a la gestión de la pandemia mundial de COVID-19 en un contexto socioeconómico adverso. Esto se tradujo en un aumento del déficit fiscal debido al incremento del gasto público de emergencia, particularmente para sostener empleos y salarios, y por la caída abrupta de la recaudación tributaria por la merma de la actividad (Unzué, 2020b).

Las universidades suspendieron las clases presenciales debido a las medidas dictadas por el ejecutivo para evitar la propagación del virus y organizaron sus actividades de forma remota para asegurar el derecho a la educación. En tiempo récord, se adecuó la tecnología existente en las universidades para incorporar a la totalidad del alumnado a la modalidad virtual de enseñanza. Pasada la etapa más crítica de la pandemia, se pusieron en marcha acciones para ampliar el sistema universitario argentino. A partir de agosto de 2022, las comisiones de la Cámara de Diputados de la Nación iniciaron el tratamiento de los proyectos de ley para la creación de tres nuevas universidades nacionales: la Universidad Nacional de Pilar, la Universidad Nacional del Delta y la Universidad Nacional de Saladillo. En el año 2023, se aprobó por ley la creación de la la Universidad Nacional de Río Tercero, Universidad Nacional del Pilar, la Universidad Nacional del Delta y la Universidad Nacional de Ezeiza. Pero en el 2024, se paralizó la apertura de las nuevas universidades durante el gobierno de Javier Milei (a excepción de Universidad Nacional de Río Tercero), debido al achicamiento del presupuesto educativo y otras medidas tendientes al debilitamiento del sistema universitario enmarcado en un ataque explícito al sentido, la función e importancia del sistema de educación universitaria en la República Argentina.

En este recorrido, se observa cómo las universidades argentinas se ven afectadas por el contexto sociopolítico y las condiciones macroeconómicas (Unzué, 2020b). Queda evidenciado que durante los gobiernos neoliberales, donde se implementa una liberalización económica favorecedora de

intereses foráneos junto a un abismal achicamiento del Estado (con las consecuencias nefastas que conlleva para los intereses de la Nación, su fortalecimiento, competitividad e independencia), el sistema universitario es un campo de batalla donde se visibiliza la pugna entre la educación universitaria comprendida como un derecho y el mecanismo habilitante para el ascenso social, y la educación entendida como un servicio que solo pueden adquirir aquellos privilegiados que puedan pagarla. Las experiencias adversas a lo largo de la historia demostraron el fuerte anclaje de la tradición universitaria argentina, en cuanto a la defensa identitaria de la institución y la generación de acciones innovadoras en respuesta a las problemáticas coyunturales.

Capítulo II. El profesorado universitario

2.1. El ingreso de profesionales a la docencia de nivel superior universitario

Para ejercer la docencia en la educación superior universitaria argentina no es necesario ser docente o contar con alguna capacitación específica en didáctica y pedagogía. Según el Art. 36. de la Ley 24521 de Educación Superior, los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, ergo, cualquier profesional que obtenga un título universitario de grado o superior puede ejercer la docencia universitaria. Como está indicado en la Introducción de este trabajo, tanto en el Art. 74., como en el 75. de la Ley 26206 de Educación nacional, se especifica que todo lo referente a la formación docente está contemplado para todos los niveles y modalidades educativos, algo no contemplado en la Ley de Educación Superior, lo cual es un contrasentido. Londoño (2015), explica que aunque las universidades tengan diversas funciones (formación, investigación y extensión), la docencia sigue siendo la actividad fundamental. Se presenta una incongruencia en cuanto al marco legal que regula la actividad docente universitaria teniendo en cuenta la centralidad de la enseñanza en la vida institucional de las altas casas de estudio. La problemática referida al marco legal requiere un análisis mediante bibliografía específica del campo jurídico, lo cual no es el objetivo de este trabajo (sí lo es, visibilizar y evaluar las consecuencias que acarrea en la función docente de nivel superior universitario). Me enfocaré en analizar las características de la docencia universitaria ejercida por profesionales no docentes y las problemáticas y desafíos que ello acarrea para la comunidad educativa universitaria y la identidad docente.

La organización académica de las universidades argentinas se basa en el modelo alemán, estructurado en disciplinas y cátedras (priorizando las disciplinas) con una sustancial estratificación jerárquica del profesorado, el cual en su gran mayoría no se dedica de forma exclusiva a la enseñanza universitaria. Walker (2021), señala que la estructura ocupacional docente en las universidades nacionales presenta una marcada jerarquización, conformando una pirámide en la que los cargos de menor categoría y poca dedicación componen una base muy ancha y aquellos cargos de mayor responsabilidad y prestigio se concentran en la fina cúspide. El predominio de los cargos con dedicación simple, histórico en el sistema de universidades argentino (10 horas semanales), explica las múltiples fuentes laborales que tiene gran parte del cuerpo docente. Otra característica es el elevado porcentaje de

contratación docente interina (por un tiempo estipulado) que, según la Ley de Educación Superior 24521 (LES), no debería superar el 30%.

De acuerdo a los últimos datos de la Subsecretaría de Políticas Universitarias del período 2022-2023, la distribución porcentual de cargos docentes universitarios según dedicación en el año 2023 es la siguiente: el 69,5 % de los docentes universitarios tienen dedicación simple, el 17,4% dedicación semi exclusiva y el 10,0% dedicación exclusiva (el 3,0% restante figura como “otros”). En relación a la distribución porcentual de cargos docentes universitarios según categoría para el mismo año, el 29,1% tiene el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos (JTP), el 26,9% es Ayudante 1°, el 24,5% es Adjunto, el 8,3% es Titular, el 5,1% es Ayudante 2° y el 3,1% es Asociado (el 3,0% restante figura como “otros”)¹⁴.

Sobre la profesión académica en Argentina, Marquina y Fernández Lamarra (2008) explican cómo es el sistema formal de acceso y permanencia en las universidades para conformar el cuerpo docente; la claridad de su exposición amerita una cita *in extenso* del proceso que describen:

El histórico y tradicional mecanismo del concurso de antecedentes y oposición es el que impera en la mayoría de las instituciones, en el cual la institución hace un llamado abierto para la ocupación de un cargo, y la selección se realiza a través de un jurado de pares, con cargos de mayor jerarquía, que tiene como tarea evaluar las condiciones de los candidatos. En el caso de cargos para profesores, la duración de los concursos alcanza a 6 – 7 años, momento en el cual vuelve a convocarse un concurso abierto para el mismo cargo. En el caso de los auxiliares, el período es menor. El concurso docente le da al interesado el status de “regularidad” o estabilidad por el tiempo de duración del concurso. Este status implica que el docente no puede ser removido –salvo por causa extrema y que ha adquirido la “ciudadanía universitaria” que le permite elegir y ser elegido en las diferentes instancias de gobierno universitario. Así, la complejidad de este mecanismo de “concurso” está dada por su doble implicancia de calidad para la actividad académica y de incidencia política. En los últimos años, sobre todo a partir de las reformas de los ‘90, se han implementado innovaciones en los sistemas de acceso a los cargos, especialmente en las nuevas universidades creadas por entonces. En algunos casos se ha

¹⁴ Fuente: Sistema RHUN (Recursos Humanos de Universidades Nacionales), correspondiente al mes de septiembre de 2023. Departamento de Información Universitaria. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2022-2023.pdf

optado por una variación de la modalidad de concurso, en la que al momento de la finalización del período, el jurado evalúa el trabajo realizado por el docente a cargo y se decide su renovación. Otras universidades han optado directamente por sistemas de contratación de docentes, renovables anualmente, al igual que en la mayor parte de las universidades privadas (p. 6).

El sistema del concurso abierto de antecedentes y oposición trae aparejadas varias problemáticas en cuanto a su implementación, debido al propio mecanismo y su burocratización sumado a la incertidumbre en cuanto a las fechas de los concursos públicos, dando como resultado un bajo porcentaje de docentes concursados. Es por ello, que los mecanismos informales de carrera, como la apertura de concursos “a medida” y el patronazgo, son los más utilizados ya que dan respuesta a las problemáticas del sistema de concurso formal (Claverie, 2015). El profesional que ingresa en el plantel docente de una universidad cuenta con los conocimientos propios de su formación especializada en un saber disciplinar y su experiencia como alumno de la institución donde obtuvo su titulación; la experiencia que adquiere con el tiempo de ejercicio de la docencia se transforma (en el mejor de los casos y casi de forma intuitiva), en un saber pedagógico y didáctico.

2.2. Ciclos de complementación y posgrados en docencia de la educación superior

La necesidad de formación de los profesores universitarios no aparece como una preocupación en la historia de la universidad argentina sino hasta la década de 1990 debido a las transformaciones institucionales que la universidad contemporánea ha transitado, con la consecuente masividad y la incorporación de nuevos sectores sociales (Ceresani y Mórtola, 2018). En concordancia con el escenario internacional en los albores del nuevo milenio, esta inquietud también está presente en la comunidad de países y organismos internacionales. En la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, de la UNESCO¹⁵ (1998), se resalta la importancia de la educación superior para el desarrollo económico y sociocultural y para la construcción del futuro para el que las nuevas generaciones deben estar preparadas con nuevos conocimientos, competencias e ideales. También señala las dificultades y desafíos de la educación superior, en cuanto a la

¹⁵ Tal como se presenta en su página web: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) es el organismo dedicado a conseguir el establecimiento de la paz mediante la cooperación internacional en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información. La Constitución de la UNESCO se adoptó en Londres en 1945 y entró en vigor en 1946.

financiación, la mejora y conservación de la calidad de enseñanza, la formación basada en competencias y una mejor capacitación del personal, entre otros.

En cuanto a la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aún más las misiones y valores fundamentales de la educación superior para el mejoramiento en conjunto de la sociedad, explicita que mediante la capacitación del personal docente se contribuye al desarrollo y mejora de la educación en todos los niveles (UNESCO, 1998). El Art. 10. a), de la Declaración, sobre el personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior, subraya que una enérgica política de formación del personal es un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior, y que se deberían establecer claras directivas sobre los docentes de la educación superior para que se ocupen principalmente por la enseñanza y no ser, de acuerdo a los términos utilizados en el documento de la UNESCO, únicamente “pozos de ciencia”. Además, indica que se deberán tomar medidas en cuanto a la mejora y actualización de las competencias pedagógicas mediante programas de formación del personal con el fin de estimular la innovación constante de los métodos de enseñanza y aprendizaje y los planes de estudio, y que aseguren condiciones financieras y profesionales apropiadas para los docentes con el objetivo de garantizar la excelencia en la enseñanza y la investigación.

A fines del siglo XX, la producción académica sobre el sistema de educación superior en nuestro país se centró en la figura del profesional que ejerce la función docente (sin los conocimientos teóricos pertinentes del ejercicio docente), y las políticas de capacitación y formación que ofrecen las instituciones universitarias en pos de la profesionalización docente. La reflexión crítica sobre las prácticas docentes en la educación superior (aunque de desarrollo más reciente), apunta hacia la consolidación de un campo de estudio específico, donde la pedagogía y la didáctica universitarias adquieren una configuración particular. Las universidades de nuestro país comenzaron a implementar propuestas formativas con el objetivo de dotar a los profesionales que ejercen la función docente de conocimientos sobre pedagogía y didáctica de la enseñanza en respuesta a la necesidad de profesionalización docente en el nivel superior. La oferta académica de formación se concentra en cuatro propuestas: especializaciones en docencia universitaria, maestrías en docencia universitaria, profesorados adscriptos a títulos de grado y profesorados como ciclos de complementación curricular. Según la Ley 24521 de Educación Superior, es función de la CONEAU la acreditación de las carreras de grado y posgrado conforme a los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades.

Ceresani y Mórtola (2018) señalan que las especializaciones en docencia universitaria son el formato más extendido por su presencia en el sistema universitario nacional. En la caracterización general de criterios por tipo de carrera de los Posgrados Acreditados de la República Argentina (CONEAU, 2022) está indicado que el objetivo de la especialización es profundizar el dominio de un tema o dentro de un campo profesional o de diferentes profesiones y que en las especializaciones donde el área a profundizar sea la práctica profesional se incluirá un fuerte componente de práctica intensiva (p. 445). Los seminarios ofertados en estas especializaciones son casi exclusivamente, del campo de la pedagogía y la didáctica de la enseñanza. Por ejemplo, el plan de estudios de la Especialización en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, consta de 10 seminarios de los cuales el 90%, forman a los estudiantes para la función docente (el porcentaje restante en este caso corresponde al seminario de Lectura y escritura académicas)¹⁶. Estos parámetros son similares en todos los planes de estudios de las universidades que ofrecen este tipo de formación.

Para las maestrías, su objetivo es proporcionar una formación académica y/o profesional. También profundizar el conocimiento teórico, metodológico, tecnológico, de gestión, o artístico, en función del estado de desarrollo correspondiente a una disciplina, área interdisciplinaria o campo profesional de una o más profesiones (CONEAU, 2022, p.445) Además diferencia dos tipos de Maestría: la académica, vinculada específicamente con la investigación en un campo del saber disciplinar o interdisciplinar, y la profesional, que se vincula puntualmente con el fortalecimiento y consolidación de competencias propias de una profesión determinada o un campo específico de aplicación profesional. Por ejemplo, la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Pampa, está estructurada en 12 seminarios y talleres. Exceptuando el espacio de tutoría y el taller de tesis, las 11 asignaturas restantes son exclusivamente del campo de la pedagogía y didáctica de la enseñanza¹⁷. Se observa un patrón similar en el resto de los planes de estudio en la totalidad de las universidades argentinas.

Los profesorado adscriptos a títulos de grado se complementan a la titulación profesional, aunque son independientes entre sí (se puede obtener el título de licenciatura, el título de profesor universitario o ambos) Generalmente, el profesorado cuenta con asignaturas del tipo didáctico y pedagógico que responden a la estructura disciplinar de la carrera de grado (Ceresani y Mórtola, 2018)

¹⁶ <https://www.sociales.unlz.edu.ar/index.php/plan-de-estudios-y-equipo-docente-2/>

¹⁷ https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2012_20_4YA62e5.pdf

Los profesorados adscriptos a títulos de grado presentan un punto problemático (o por lo menos cuestionable) en cuanto al tipo de formación que brindan, porque esta titulación habilita al docente a ejercer tanto en nivel medio (secundario) como en el superior universitario. Son competencias distintas las que requiere el ejercicio docente con un grupo etario entre los 12 y 18 años, que las necesarias para la comunidad de estudiantes de nivel superior con un rango etario mucho más amplio (incluso llegando a la tercera edad) y un tipo de formación específica profesional. Para ejemplificar el tipo de formación que ofrecen los profesorados adscriptos a títulos de grado es interesante analizar el esquema de asignaturas con un estudio de caso. El Plan de estudios 2024 para el Profesorado y Licenciatura en Historia de la UBA consta de 24 asignaturas comunes para ambas titulaciones (más una tesis o trabajo final según corresponda). Para la Licenciatura se suman 2 materias específicas y 1 seminario (más la tesis de licenciatura o 2 seminarios de investigación para la graduación), y para el profesorado 5 materias específicas sobre el campo educativo. Considerando los datos expuestos, sólo el 14,29% de la formación de los profesionales graduados en ambas titulaciones es específica en el campo educativo y para quienes se titularon solo como profesores, es del 17,24%.¹⁸

Por último, los profesorados como ciclos de complementación curricular son otro tipo de formación presente en la oferta educativa universitaria, destinados a profesionales titulados. Los objetivos de estos profesorados son: formar los planteles docentes de las universidades oferentes en pedagogía y didáctica y para el ejercicio docente tanto en el nivel secundario como en el superior. Este tipo de formación es de mayor significación en cuanto al saber pedagógico y didáctico que los profesorados adscriptos a títulos de grado (Ceresani y Mórtola, 2018). Por ejemplo, el profesorado universitario para nivel secundario y superior (terciario y universitario), que ofrece la Universidad Austral, consta de 27 instancias de aprendizaje (entre asignaturas, talleres, seminarios y proyectos), de las cuales 23 se enmarcan en el campo de la enseñanza, resultando un 85,19% de formación específica para el ejercicio de la docencia (el porcentaje restante corresponde a talleres sobre habilidades digitales básicas, estrategias de oratoria y redacción, junto a 2 módulos optativos no especificados), además del trabajo final para la titulación.¹⁹

¹⁸ <https://historia.filo.uba.ar/content/plan-de-estudios>

¹⁹ https://www.austral.edu.ar/educacion/educacion-grado/eedu-grado/profesorado-universitario-para-el-nivel-secundario-y-superior/?utm_campaign=EEDU_GS_AR_PU&utm_campaign=EEDU_GS_AR_Generica&gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAqL28BhCrARIsACYJvkdOhkkiA-rIe2pmp_HCwghmYDhIVM1QwmVTfUP5wVm7Q_8vdEDimlEaAjNcEALw_wcB

En un análisis comparativo entre las especializaciones en docencia universitaria, maestrías en docencia universitaria, profesorados adscriptos a títulos de grado y profesorados como ciclos de complementación curricular, queda manifiesto que las formaciones que ofrecen una oferta más completa en cuanto a los conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio de la docencia en la educación superior universitaria, son las especializaciones y las maestrías, siendo estas titulaciones las más recientes en cuanto a su creación y acreditación en el sistema educativo argentino.

2.3. La docencia ejercida por no docentes. El “profesor tradicional burocrático automatizado”

Walker señala que el carácter liberal con el que se constituyó la actividad docente en las universidades de Argentina, sumado a la función social de las altas casas de estudio como ámbito intelectual ajeno al mundo del trabajo y sus dinámicas, abonaron a invisibilizar la docencia en la educación superior universitaria como un trabajo (2021). En comparación con otras instituciones, las universidades fueron concebidas como comunidades de intelectuales, centrandó su función en la producción y transmisión de conocimiento, en detrimento de su competencia como institución educativa de formación profesional. Tradicionalmente, la profesión docente estuvo monopolizada por profesionales, intelectuales independientes que se abocaron a la investigación y la enseñanza, siendo ésta última considerada como una actividad altruista por amor al conocimiento y a las ciencias (la remuneración económica era anecdótica); conformar la comunidad universitaria significaba pertenecer a una élite intelectual que otorgaba prestigio social dentro del propio círculo de pertenencia. El paso del tiempo no ha modificado mucho el sentido y los objetivos del ejercicio de la función docente en las universidades. El profesional que ejerce la docencia universitaria, lo hace generalmente como complemento de su actividad profesional no docente, debido a la dinámica compleja del sistema de ingreso a la docencia universitaria, la disponibilidad de cargos y posibilidad de ascenso y el tipo predominante de dedicación, como fue indicado en el apartado 2.1. sobre el ingreso de profesionales a la docencia de nivel superior universitario. Debido a esto, muchos profesionales trabajan como docentes en el sistema universitario como una oportunidad exploratoria enriqueciendo su panorama laboral o, como ocurre frecuentemente, por el prestigio y respeto social y académico que otorga la función docente universitaria.

Es interesante reflexionar sobre la vocación docente en este contexto, porque todo profesional con título universitario de grado puede ejercer la docencia de acuerdo a la normativa vigente. Amén de

las problemáticas descritas sobre el contexto laboral, es un desafío pensar la existencia de la vocación docente en un trabajador que no se preparó académicamente para ejercer la docencia, con todo lo que ello implica. La vocación docente no es exclusiva de quienes se forman en docencia, pero sí predominante. Un profesional puede descubrir su vocación en el transcurso de su actividad profesional como así también en su ejercicio como docente. Pero es necesario hacer una distinción entre quienes se formaron y/forman con el objetivo de dedicar su vida profesional a la enseñanza, con años de preparación, estudio e investigación, incorporando habilidades y conocimientos didácticos y pedagógicos, de quienes no lo hicieron y no presentan interés por hacerlo. La identidad docente es una construcción, tanto individual como colectiva donde, considerando las subjetividades que la componen, existen componentes centrales que dotan de sentido la tarea: la enseñanza, la organización de la comunidad educativa, la evaluación de los aprendizajes y la gestión institucional. En la identidad docente de los profesores titulados (en todos los niveles educativos exceptuando el superior universitario donde no se exige titulación docente) tienen un lugar de primacía las dimensiones vocacional, técnica y práctica, quedando en segundo lugar la tradición académica (Vaillant, 2007). Esto no quita que la formación disciplinar debe ser excelsa para el ejercicio profesional docente de la ciencia en la que se desempeñe.

Esta singularidad sobre la docencia universitaria trae aparejada varios interrogantes: ¿cómo enseña un profesional no docente?, ¿con qué herramientas cuenta para ejercer la docencia?, ¿dónde y cómo adquiere habilidades didácticas y pedagógicas?, ¿cómo se produce el hecho educativo entre los estudiantes y un profesional no docente?, ¿cómo se desarrolla la pertenencia al cuerpo docente y a la comunidad educativa universitaria?, ¿qué motivaciones impulsan al mejoramiento de la tarea docente?, ¿qué herramientas aplica en la resolución de problemas educativos dentro y fuera del aula?, ¿cómo responde a la diversidad del alumnado? Ceresani y Mórtola (2018) explican que una forma de aprender a enseñar es mediante la observación: el profesional incorpora modelos desde su propia experiencia como estudiante y de los docentes que tuvo en su trayectoria universitaria, lo cual va a moldear su identidad profesional docente (tanto las buenas como malas experiencias dejan una huella en la percepción de la tarea educativa y la condicionan). Este tipo de formación pedagógica es la denominada “artesanal tradicional” (Ceresani y Mórtola, 2018; Peralta, 2023), donde se aprende con la práctica del ejercicio docente. Entonces, el profesional que ejerce la docencia se convierte así en autodidacta, incorporando habilidades y conocimientos mediante ensayo y error y nutriéndose de las experiencias del cuerpo docente mediante la socialización en la institución. En algunos casos,

descubren una vocación docente hasta entonces desconocida que los impulsa a obtener algún tipo de titulación en educación superior para profesionalizar su tarea.

Pero en general, los profesionales ya incorporados al cuerpo docente de las universidades, con varios años en función, siguen realizando su labor con magros (en algunos casos ninguno) conocimientos y habilidades didácticas y pedagógicas, siendo una problemática muy enquistada en el profesorado universitario afectando negativamente al hecho educativo, la calidad educativa y la identidad docente. Este modelo de profesional que ejerce la docencia universitaria puede denominarse como “profesor tradicional burocrático automatizado”: su función se centra en el cumplimiento del calendario académico en cuanto a las fechas de clases e instancias de evaluación, la presentación de programas y planificaciones en tiempo y forma, y, en cuanto al hecho áulico, se limita a exponer un saber específico de su expertise de forma conferencial, frente a un alumnado que toma apuntes sobre la exposición (y en el mejor de los casos, se habilita un espacio para consultas), actividad que se repite en todos los encuentros. En este caso como señala Carlino (2005), la tarea académica en la que los profesores sitúan a los alumnos durante la clase, es la de tomar apuntes mientras se escuchan sus explicaciones y, fuera de la institución, se espera que los estudiantes lean la bibliografía obligatoria de la temática trabajada. El rol docente al que ha sido naturalizado es el de transmisor de información siendo verdaderamente quien más aprende (por la propia repetición conceptual o si investiga cuando prepara de la clase), y el del alumnado de receptor del saber, porque no está contemplado para ellos, el análisis e intercambio de conocimiento y la enseñanza de procesos y prácticas discursivas.

Este modelo de docencia sigue respondiendo al modelo de organización institucional universitario predominante en la historia de la universidad, incluso en las primeras etapas de la era contemporánea (Tenti Fanfani, 2007). Claramente, la forma de ejercicio de la docencia del profesor tradicional burocrático automatizado es problemática y más aún en el siglo XXI. La enseñanza universitaria demanda un conjunto de competencias que incluyen la configuración de la clase, la responsabilidad, la eficacia en la instrucción, la creación de instrumentos evaluativos, el compromiso institucional, el conocimiento del alumnado, la atención a la diversidad y la organización y planificación de la enseñanza (Cano, 2005; Comellas, 2000, como se citó en Ceresani y Mórtola, 2018), y centralmente porque la acción pedagógica es en esencia una relación de comunicación. La acción de comunicar, implica correspondencia entre dos o más personas y no puede darse esa relación si no habilita la presencia de un otro mediante la acción cognitiva.

La práctica docente, como toda práctica social, presenta particularidades que la definen como altamente compleja debido a la multiplicidad de dimensiones que contiene el escenario singular donde se produce y su contexto, entre ellas, la cantidad de estudiantes y su diversidad etaria es una de las más significativas (Edelstein y Coria, 1995). Asimismo, la heterogeneidad del alumnado es siempre un desafío para los docentes, porque implica la puesta en práctica de habilidades y competencias académicas, didácticas y pedagógicas que aseguren la transferencia y el intercambio en el proceso de enseñanza. Por ello, las capacidades referidas al lenguaje verbal y paraverbal junto al lenguaje no verbal son herramientas indispensables en la práctica docente. La modulación de la voz es una competencia que debe estar incorporada en el docente; el cambio de tono, volumen, ritmo, los silencios, el énfasis y las variaciones, la pronunciación y la velocidad de la voz, son habilidades que el profesional de la educación aprende durante su formación y luego con la práctica va perfeccionando. El lenguaje verbal y paraverbal se complementan con el lenguaje no verbal, mediante las expresiones faciales, los gestos y movimientos corporales que contribuyen al sentido del mensaje o idea que se quiere transmitir. Retomando la figura del profesor tradicional burocrático automatizado, un desafío importante es que algunas de estas prácticas descritas pudieran ser incorporadas en su quehacer áulico. Es menester profundizar las discusiones sobre la didáctica en el sistema de educación universitario para reformar prácticas de enseñanza y crear nuevas, que respondan a las particularidades y necesidades de la comunidad educativa, poniendo en el foco del debate y en los actores sociales más significativos que dan sentido a la universidad: los estudiantes y los docentes.

Capítulo III. La docencia universitaria en el siglo XXI: hacia una resignificación y profesionalización

3.1. La universidad en el tercer milenio

Desde el siglo IX la universidad como institución fue testigo y partícipe del proceso civilizatorio, acompañando y generando cambios sociales, culturales, políticos y económicos en todo el mundo. Asimismo, también es una institución sumamente tradicionalista. Esta contradicción es reconocida como la paradoja de Hesburgh: “la universidad se cuenta entre las instituciones más tradicionales de la sociedad, pero es, al mismo tiempo, la institución responsable de que nuestra sociedad sea una de la más cambiantes de toda la historia” (Clark, 1983, p.182, como se cita en Brunner, 1994). La tensión entre la tradición y la innovación es una constante en la historia de la universidad y sigue generando hasta la actualidad, una oportunidad dialéctica que impulsa la transformación institucional.

De Sousa Santos (2007) caracterizó a la universidad de fines del siglo XX como una institución en conflicto, atravesada por una crisis multifacética que afectó su hegemonía, su legitimidad social y su organización institucional. La universidad, otrora bastión de la producción de conocimiento y formación, experimentó una pérdida de hegemonía a finales del milenio pasado. La creciente demanda por profesionales técnicos y científicos, sumada a la aparición de nuevas instituciones de educación superior, socavó su posición dominante en el campo académico. Por otro lado, la contradicción entre especialización y democratización generó una crisis de legitimidad en una universidad masificada, y la tensión entre la autonomía universitaria junto a las demandas de eficiencia y productividad y la dependencia financiera del Estado terminó configurando la crisis institucional. En nuestro país, la subordinación financiera es lo más preocupante porque la autonomía (institucional y académica), puede ejercerse cuando la educación y la investigación son entendidas como un bien público y son garantidas por el Estado. Pero en gobiernos neoliberales donde el achicamiento del Estado es principio rector, la universidad como institución debe luchar por su supervivencia frente a los embates financieros y discursivos.

El siglo XXI trajo consigo la aceleración de las transformaciones de la sociedad global, como nunca antes en la historia de la humanidad. El ritmo vertiginoso del capitalismo informático de alcance global obliga a las instituciones tradicionales a adaptarse (a pesar de sus resistencias), a las demandas

cambiantes del sistema mundo. Esta nueva etapa del capitalismo, que surge en el último cuarto del siglo XX, se define como el resultado de la implementación productiva de los medios electrónicos de procesamiento, comunicación y almacenamiento de información digital y su vinculación al trabajo de conocimiento moderno y del alcance del sistema productivo resultante de la globalización (Dabat, 2009). La característica relevante del capitalismo informático que nos interesa analizar es la emergencia del trabajo de conocimiento en la economía mundo, que refiere a nuevas formas de especialización y calificación definidos por la relación con los nuevos medios de producción de esta etapa. En la economía del conocimiento del capitalismo informático el sector científico educativo desarrolla actividades en pos de la producción del conocimiento y la formación de los trabajadores (Dabat, 2009:67, como se cita en Sztulwark, 2023). La interrelación entre los medios de producción y el sector científico-educativo genera dinámicas sociales caracterizadas por la exigencia de una alta productividad, pero también por tensiones y conflictos inherentes. El conocimiento se posiciona como un factor productivo clave transformando las dinámicas de innovación y competitividad en la etapa actual del capitalismo.

En respuesta a los nuevos requerimientos de la economía del conocimiento y la reestructuración de los mercados de trabajo, las universidades ampliaron y también especializaron su oferta educativa, por ejemplo, con más carreras en el campo de la informática. Además, las altas casas de estudio internacionalizaron sus actividades con el fin de incrementar la cooperación académica y ampliaron sus actividades de extensión en el proceso de adaptación a las características y demandas del tercer milenio. En cuanto a la enseñanza, también denotan un alto grado de adaptabilidad las variadas formas de cursada: presencial, semipresencial, recursantes, sincrónica, híbrida y a distancia, entre otras (la Universidad Nacional de La Matanza por ejemplo, ofrece todas las modalidades mencionadas²⁰). Las altas casas de estudio también ofrecen capacitación al cuerpo docente con la finalidad de adaptar su ejercicio a la tecnologización de las diversas modalidades de cursada. Pero todavía queda pendiente una profunda revisión del quehacer didáctico y pedagógico de los docentes universitarios que siguen implementando en la actualidad, prácticas de enseñanza que fueron diseñadas para estudiantes del

²⁰ En la cursada presencial la totalidad de las materias se cursan en forma presencial; en la semipresencial se cursa la mitad de las materias de forma presencial y la otra mitad de forma sincrónica o asincrónica por medio de la plataforma Teams y consiste en cursar el 50 por ciento de las clases de manera presencial en la UNLaM y el otro 50 por ciento de forma sincrónica o asincrónica por medio de Microsoft Teams y el sitio Materias Interactivas en Línea (MIeL) de la universidad; la modalidad recursante es de cursada asincrónica o sincrónica a través de Teams y/o MIeL; la cursada a distancia se realiza de manera asincrónica por MIeL y/o plataforma Teams y la híbrida alterna la mitad de las clases en forma presencial en la UNLaM y la otra mitad de forma sincrónica por Teams (E11, 2024).

siglo XX. El modelo del “profesor tradicional burocrático automatizado” con su técnica unidireccional de enseñanza aprendizaje donde se asume como fuente y dador de todo conocimiento, hacia un alumnado receptivo pasivo (Torres, 2021), ha cumplido su ciclo en las instituciones universitarias.

3.2. Resignificar y profesionalizar la docencia universitaria

La docencia universitaria es una práctica socialmente situada y atravesada por cambios políticos, económicos y socioculturales. La enseñanza universitaria del siglo XXI debe dar respuestas a las demandas de un alumnado masificado y diverso para garantizar el acceso a una educación de calidad que sea realmente democratizadora. El estudio de la didáctica en la educación superior debe traspasar el estadio académico en el que se encuentra en cuanto a la producción de material bibliográfico (muy necesario, por cierto), y ser uno de los pilares en el planeamiento estratégico situacional de las universidades, para llevar a cabo acciones significativas sobre la profesionalización docente y la mejora de la calidad educativa. La didáctica no se limita a un conjunto de técnicas, sino que se posiciona como un saber que problematiza la enseñanza, explorando los procesos que subyacen a la acción docente y que favorecen el aprendizaje significativo. Un buen docente es aquel que puede amalgamar su conocimiento disciplinar con el saber pedagógico y habilidades didácticas. Debe estructurar su quehacer en base a la tríada docente (disciplina científica, didáctica y pedagogía) para que pueda suceder realmente el hecho educativo, que se presenta como el mayor reto para la educación universitaria en la actualidad. El trabajo del docente universitario debe promover la familiarización de los estudiantes con los fundamentos del conocimiento, el aprendizaje de lenguajes y métodos propios de la disciplina que enseña, fomentar el razonamiento y el pensamiento crítico, facilitar herramientas para la comprensión del entorno y la resolución de problemas y fortalecer e incrementar las capacidades de interacción social (Brunner, 1994; Carlini, 2005).

Londoño (2015), en su trabajo sobre las miradas desde el estado del arte en la docencia universitaria, menciona los desafíos didácticos y pedagógicos que conlleva la labor del docente universitario en el tercer milenio: la distinción entre el saber sabio y el saber enseñado “como un problema para la didáctica universitaria, en aras de ubicar perspectivas de enseñanza que vayan más allá del contenido académico” (p.52), la importancia de la tarea comunicativa del docente en la interacción y mediación pedagógica, el manejo de situaciones problemáticas, la implementación de las TIC con criterio

didáctico para estudiantes de nivel superior y la integración de la investigación en el aula como un espacio formativo para los docentes para fomentar la comprensión y reflexión sobre los desafíos pedagógicos en pos de su mejoramiento.

La transmisión de saberes y la producción de conocimiento son prácticas colectivas. Los alumnos que transitan su experiencia universitaria aprenden a argumentar, discutir y discernir, a desarrollar el pensamiento crítico, además de adquirir los conocimientos académicos específicos de la carrera en la que eligieron formarse. Ser estudiante universitario también es incorporar el lenguaje propio de la educación superior (en lo que refiere a la lectura y escritura académica), así como diversas formas de sociabilización dentro del ámbito educativo, recursos que los estudiantes también aplicarán a otros ámbitos por fuera de la institución. La finalidad de la educación es, en esencia, el desarrollo integral del ser humano. Es por ello que la tarea docente es fundamental. La tarea docente debe ser consciente, reflexiva y preparada para que la transmisión y construcción del conocimiento se produzca desde un enfoque grupal y una didáctica situada. Al respecto, Peralta (2023) señala la importancia del análisis de Mazza sobre la tarea del docente universitario; tarea comprendida como una creación dinámica y colectiva de significado producto de la interacción y colaboración entre diversos actores:

La tarea es un efecto de sentido (Mazza 2014), producto del encuentro de actores como construcción de sentido, la tarea se despliega en la existencia temporal de los eventos de la clase. El sentido surge en el encuentro entre seres humanos y se construye en un espacio de intermediación entre ellos y la realidad material y simbólica con la que se enfrentan. No pertenece con exclusividad ni a los sujetos que lo construyen ni a la realidad con la que trabajan. Es un “efecto” del encuentro (Deleuze, 2005 cit por Mazza 2014). (p.3)

La tarea docente es una labor que está en constante construcción, cada clase es diferente, aunque se trate del mismo alumnado. Los profesores titulados (particularmente en nivel medio) lo saben, porque durante su formación como profesionales de la educación transitan diversos espacios de formación y talleres donde adquieren conocimientos, herramientas y habilidades didácticas y pedagógicas (además de las disciplinares), para poder llevar a cabo su tarea en las más diversas condiciones y estudiantado, considerando imprevistos y situaciones de crisis.

A modo de ejemplo, es interesante analizar el Plan Curricular Institucional del Profesorado de Educación Superior en Geografía del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires²¹. La Estructura Curricular está organizada en torno a tres campos de conocimiento, con el objetivo de lograr una formación integral y comprehensiva en cuanto a los contenidos disciplinares de la ciencia geográfica como a las modalidades didáctico-metodológicas elegidas. El Plan de Estudio del Departamento de Geografía está organizado en tres grandes campos de formación: Campo de la Formación General (CFG), Campo de la Formación Específica (CFE), y Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP)²². Cada uno consta de numerosas asignaturas, seminarios, talleres, trabajo de campo, prácticas docentes y de la enseñanza (junto a la residencia pedagógica), que los estudiantes deben aprobar para obtener la titulación²³. El objetivo de cada campo de formación amerita una cita *in extenso* para comprender el alto grado de formación de los profesores de nivel medio en la institución:

Campo de Formación General: está orientado a desarrollar la formación humanística en sentido amplio y a conformar los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos necesarios para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes.

Campo de Formación Específica: comprende el estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad para la que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos en el nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Campo de Formación en la Práctica Profesional: propone el aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.

²¹ RESOL-2015-1548-MEGC.

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/11/e091a1f64a5a8c6e80d7e49280f5e7efef885add.pdf>

²² El Campo de la Formación General junto al de Formación en la Práctica Profesional constituyen el 39.1% de la estructura curricular y el 60,9% restante es del Campo de la Formación Específica.

²³ El CFG está compuesto por 16 unidades curriculares, el CFE por 27 y el CFPP por 6, dando como resultado un total de 49 unidades curriculares en la carrera.

El alto nivel de instrucción de los profesores titulados de nivel medio en los tres campos de formación puede ser tomado como guía para la construcción propia de un profesorado universitario profesionalizado de excelencia educativa. La revisión de los planes de estudio de los posgrados puede ser el inicio de la actualización y mejoramiento de la formación existente para los profesionales que ejercen la docencia y aspiran mejorar sus prácticas de enseñanza.

La identidad del docente universitario tradicional no se cimienta en la enseñanza (sentido medular de la docencia, como sí ocurre en los demás niveles educativos), sino que se erige en torno a las actividades del tipo científico-profesional que otorgan un mérito académico “acreditable” (Ceresani y Mórtola, 2018). Considerando que la tarea fundamental en la docencia es enseñar, es menester la resignificación y profesionalización de los profesionales que ejercen la docencia, para construir una verdadera identidad del docente universitario. Se infiere necesaria una formación específica en el campo de la enseñanza de nivel superior universitario, como también la formación integral humanística para dotar de conocimientos y habilidades a los profesionales para la labor docente. Es un gran desafío resignificar y profesionalizar el cuerpo docente universitario considerando lo arraigado de la identidad docente tradicional y que, además, muchos también realizan actividades de gestión e investigación junto con el dictado de clases (TDU).

El siglo XXI trajo consigo cambios políticos, económicos y socioculturales que, con el transcurso de sus primeras décadas, se han acelerado. La universidad del tercer milenio requiere docentes preparados con habilidades y competencias que den respuesta a un estudiantado atravesado por los conflictos inherentes de la época que transitan. Vaillant (2007) explica que la construcción de la identidad profesional docente comienza en la formación como educador, en el caso de todos los niveles educativos (a excepción del superior universitario), y continúa durante la totalidad de su ejercicio. La identidad docente se edifica, por eso requiere tanto de un proceso individual como colectivo de naturaleza dinámica y compleja que configura las representaciones subjetivas sobre la profesión docente.

La identidad de un docente no es única ni homogénea, sino más bien un conjunto diverso de representaciones profesionales que varían según el contexto laboral, las experiencias personales y el recorrido profesional de cada individuo. También, la identidad profesional docente se manifiesta común a todos los docentes referenciada por el contexto educativo donde ejerce su labor, donde el

profesor se reconoce y es reconocido como parte de un cuerpo docente. La identidad docente también comprende el sentido de pertenencia con la comunidad educativa y el territorio donde está emplazada y ejerce su influencia la universidad donde se desempeña. La historia, la idiosincrasia de la población local, las problemáticas y desafíos son rasgos identitarios únicos que no se replican en otros territorios; el profesor no puede estar dissociado del entorno situacional donde trabaja.

Debemos construir una identidad propia latinoamericana que germine desde la riqueza de la diversidad y brote en cada país mediante las singularidades de sus pueblos. La construcción de la identidad del docente universitario argentino del siglo XXI debe despojarse de las estructuras estáticas tradicionales impregnadas que desconocen lo propio y edificarse desde nuestro suelo. El filósofo y profesor argentino Rodolfo Kusch²⁴ propuso, en su obra producida entre las décadas del cincuenta y setenta, un cambio fundamental en la forma de abordar el estudio de la identidad y la cultura en el continente americano, mediante un giro epistémico que cambie la perspectiva eurocéntrica para estudiar la cultura americana desde sus propias raíces tomando en cuenta su diversidad y complejidad. Kusch exploraba la identidad ontológica del ser latinoamericano partiendo de la distinción entre “el ser” y “el estar”, que desde la lógica occidental “el ser” encarna lo objetivo y “el estar” lo emotivo, que no puede corroborarse de forma objetiva. Desde nuestra perspectiva y entendimiento latinoamericano, “el estar” se comprende como una ontología de la afectividad que devela la esencia de nuestra existencia (Cepeda, 2010). Para acercarnos más al pensamiento de Kusch, Araujo (2024), sintetiza la idea del “estar siendo”:

La noción del estar-siendo es clave en la obra de Rodolfo Kusch puesto que da cuenta de la forma primordial en que las culturas originarias y el pueblo americano viven su relación con el mundo. En este sentido, la idea del estar siendo es una forma de entender la realidad en la que se vive, en la que la identidad es dinámica y está en constante construcción. En contraposición a la concepción occidental del ser como algo fijo y determinado, el estar siendo es una forma de vivir el ser como un proceso en constante cambio y adaptación a las circunstancias. (p.129)

La identidad del profesor universitario puede construirse en clave kuscheana: un docente que “es y está siendo” superando el estadio del meramente “ser” o del solo “estar”, en cuya esencia se integre

²⁴ Günter Rodolfo Kusch (1922-1979) fue un antropólogo, filósofo y profesor argentino. Se desempeñó como docente en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Salta, escribió obras de teatro, numerosos artículos en diarios y revistas y elaboró cientos de ensayos, muchos de los cuales formaron parte de libros de su autoría.

lo objetivo, la interpelación y la emotividad (un *estar* con sentido). “Y es que el *ser* no puede darse sin el *estar*, porque en este último se da la vida en mayor proporción que en aquél. Aquél surge del *estar*. El *estar* brinda al *ser* los elementos para su dinámica” (Kusch, 2007, p. 202). El profesor del siglo XXI se vislumbra así “con - sentido” y “con - movido”, que baja de la tarima automatizada desde donde “está” como algo circunstancial y rompe la barrera del “ser” para sí mismo; el profesor es interpelado por la otredad que lo conmueve y moviliza comprendiendo que su identidad es construida de forma constante, no sin conflicto y en comunidad. Desde esta mirada, se abre un nuevo horizonte en la resignificación de la identidad docente universitaria, donde el profesor “es y está siendo” como posibilidad y potencia.

Considerando las problemáticas y desafíos de la coyuntura actual, en una sociedad fragmentada y regida por el individualismo exitista que implica una obturación de la solidaridad, entonces, ¿cómo se resignifica la profesión docente universitaria?, ¿que habilita una nueva identidad? Claramente, constituye un enorme desafío y requiere la participación de diversos actores sociales, políticos, económicos y culturales. Fanfani (2007) observa que para una nueva identidad del trabajo docente es necesario descubrir una nueva articulación entre la profesión, la vocación y la politización. El enfoque científico racional del oficio se debe robustecer para potenciar las habilidades y capacidades del docente en la solución de las problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje. El conocimiento didáctico y pedagógico en el marco de una formación humanista dotará al profesor del siglo XXI de saberes y herramientas que se combinarán con la dimensión racional y técnica de su profesión, en pos de una enseñanza verdaderamente emancipadora, democratizadora, comunitaria y solidaria. El profesor del tercer milenio debe hacer carne la dimensión política de la práctica docente (Rancière, 2002), como así también la misión servicial que implica. Servicial se refiere a “que sirve con cuidado, diligencia y obsequio” (Real Academia Española, s.f., definición 1), en consonancia con la mirada kuschiana sobre la identidad docente.

Lineamientos de intervención

El ejercicio de la docencia universitaria se presenta como un gran desafío en la actualidad. Implica una revisión profunda de la práctica docente para configurar una nueva identidad, donde la función tradicional de la universidad como institución del saber (para construirlo y transmitirlo) se amalgame con un profesorado con sólidos conocimientos didácticos y pedagógicos y de mirada humanista, para abordar las características, problemáticas y horizontes que trae aparejado el tercer milenio. La figura del “profesor tradicional burocrático automatizado” debe cuestionarse mediante un análisis crítico, para que pueda surgir una nueva identidad del docente universitario.

Giroux (2001) propone que una forma de repensar el trabajo docente en general es considerar a los profesores como “intelectuales transformativos” (p. 64), categoría perfectamente aplicable a la docencia en las altas casas de estudio. El profesor universitario es por naturaleza un intelectual, que se ha formado en un campo de la ciencia y se desempeña como docente de nivel superior, con la finalidad de transmitir y construir conocimiento en y con la comunidad educativa donde pertenece (la dinámica docente trans-forma y está socialmente situada). El profesor intelectual transformativo es la categoría que puede enmarcar la nueva identidad del docente universitario en el tercer milenio. Ahora cabe preguntarse, ¿qué acciones deben llevarse a cabo para la transmutación del profesor tradicional en intelectual transformativo?, ¿de qué forma pueden verse afectadas sus prácticas docentes en el nuevo paradigma?, ¿cómo se reconoce a sí mismo desde una nueva identidad? La respuesta está en la educación. El sistema universitario debe promover enérgicamente la formación docente para los profesionales que conforman el profesorado y facilitar las condiciones (tanto económicas como organizativas) para que los trabajadores puedan formarse en la propia institución universitaria donde ejercen (o tener la posibilidad de elegir si trabajan en más de una).

La universidad como institución debe incrementar la promoción de los posgrados ya existentes mediante una difusión más efectiva por los canales de comunicación institucional y se deben redoblar esfuerzos en cuanto a la realización de congresos y seminarios referidos al campo de la didáctica y pedagogía en la educación superior. Por otro lado, el mayor incentivo a publicaciones e investigaciones sobre la educación superior junto a la creación de nuevos espacios institucionales (inter e intra departamentales), cuya función sea trabajar sobre las características y problemáticas de la enseñanza universitaria, contribuirán a la concreción de una nueva identidad y profesionalización

del docente universitario. Dotar a los profesionales de conocimientos, herramientas y habilidades didácticas y pedagógicas mediante una formación profundamente humanística posibilitará el surgimiento de una nueva forma de hacer docencia, única y particular de la educación superior y sentará las bases identitarias del profesor universitario del siglo XXI.

Reflexiones finales

El interés sobre la formación didáctica y pedagógica de los docentes universitarios se ha incrementado durante el siglo XXI. Probablemente, estemos ante el surgimiento de una didáctica y pedagogía universitaria como un campo específico de las ciencias de la educación (Ceresani y Mórtoła, 2018). Es una oportunidad única para repensar el ejercicio docente de nivel superior y sentar las bases de un nuevo profesorado universitario. Tanto en el ámbito internacional como nacional, la profesionalización del cuerpo docente universitario se presenta como una necesidad en respuesta a los desafíos de la enseñanza superior en el tercer milenio.

La etapa actual del capitalismo informático demanda trabajadores jóvenes altamente calificados, especializados y productivos que respondan a un mercado laboral cada vez más competitivo. Estas exigencias producen un fuerte impacto sobre las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales afectando profundamente las identidades colectivas e individuales (Fanfani, 2006). El ritmo acelerado del mundo contemporáneo está signado por la inmediatez; el exitismo es el nuevo ideal cultural que ha calado hondamente en los jóvenes del siglo XXI. Estamos ante una gran crisis identitaria de la enorme mayoría de nuestros estudiantes, lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué implicancias tiene en nuestro ejercicio docente?, ¿cómo respondemos desde nuestro quehacer profesional a estas problemáticas?, ¿cómo educamos para la justicia y el fortalecimiento de los lazos sociales en una sociedad fragmentada y exitista? La necesidad de un nuevo profesorado universitario se inscribe en este contexto sumamente complejo.

A lo largo de los siglos, la universidad ha sido un actor clave en la construcción de la civilización y su progreso acompañando o impulsando cambios culturales, políticos y económicos. En su devenir histórico ha sabido adaptarse a los nuevos tiempos y conservado su tradición más arraigada: la construcción y transmisión del conocimiento. La tensión entre tradición e innovación siempre ha sido la oportunidad para su reinención. Este diálogo constante entre lo antiguo y lo nuevo es lo que impulsa su desarrollo y su capacidad para seguir contribuyendo al progreso de la sociedad. La educación universitaria del siglo XXI debe afrontar los desafíos y problemáticas actuales en pos de la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria. La generación de un planeamiento estratégico situacional (PES) universitario que tenga entre sus objetivos primordiales la profesionalización del cuerpo docente proyectará un horizonte de posibilidades.

La búsqueda de una nueva identidad docente universitaria que, amalgame el saber científico con conocimientos pedagógicos y didácticos propios del ámbito de la educación superior, es un camino en el que el sistema universitario ha dado sus primeros pasos en las últimas décadas del siglo XX. La producción académica se ha centrado en analizar la figura del profesional docente y en las políticas de capacitación y formación que ofrecen las universidades mediante las carreras de posgrado. En el siglo XXI, se debe avanzar hacia una intensificación de la formación didáctica y pedagógica que ofrecen las especializaciones y maestrías en docencia de nivel superior, conjuntamente con una mayor difusión y acceso para el cuerpo docente de todas las instituciones educativas. El docente universitario del tercer milenio será un intelectual transformativo con firmes conocimientos científicos y una sólida base de saberes, herramientas y habilidades didácticas y pedagógicas adquiridas mediante una formación humanística, que transmita y genere conocimiento con y para la comunidad educativa en pos de la construcción de una sociedad más justa, soberana, democrática y plural. Un profesor transformador, que no es indiferente a las problemáticas del mundo actual y que está socialmente situado siendo parte del territorio donde se desempeña (un profesor qué “es y está siendo”), y es consciente de las preocupaciones e incertidumbres de su estudiantado.

El profesor universitario del siglo XXI tendrá más y mejores herramientas para el ejercicio de su labor educativa. La figura del docente tradicional automatizado y despersonalizado quedará como un recuerdo del camino recorrido, parte de la rica historia en la búsqueda de mejores horizontes porque, como sostiene Brunner (1994), “somos parte de las inercias del pasado, las contradicciones del presente” y, también, promotores de las oportunidades del futuro. La identidad del profesor intelectual transformativo estará signada por su trabajo pedagógico, mediante el cual se posibilitará el hecho educativo en un ambiente de respeto y confianza. Cornú (1999) explica que la confianza es una apuesta a lo desconocido. Presenta un doble aspecto porque es una categoría ética y también una perspectiva política que no puede imponerse o reclamarse. “Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo.” (p.19).

Es urgente trabajar desde la enseñanza en la generación y el fortalecimiento de los lazos sociales, más aún en la actualidad, con una sociedad fragmentada y exitista que parece querer despojarse definitivamente del sentido de comunidad. La enseñanza es también, un acto de fé y constituye la esencia de la sociabilidad, es posibilitadora y potenciadora.

El profesor universitario del tercer milenio será receptivo, habilitador y acompañante en la búsqueda de conocimiento y alentará la reflexión crítica de sus estudiantes guiándolos durante todo el proceso de aprendizaje, porque solo se puede construir saber siendo y estando interpelados por lo meramente humano.

“Aprender y enseñar, discípulo y maestro, entienden finalmente que están, meramente están, y juntos van chapoteando el saber, encontrando algunos aciertos fundantes que satisfagan el hambre que va desde el pan hasta la divinidad. Es decir, aprendiendo a vivir. Enseñar, finalmente, tiene que ver con saber estar y responder acogiendo la interpelación del otro” (Cullen, 2009, p. 62).

Fuentes

Agencia Islámica de Noticias. Fátima al Fihri, fundadora de la primera universidad del mundo. <https://www.ain.com.ar/news-19637-fatima-al-fihri-fundadora-de-la-primer-universidad-del-mundo>

CONADU, I. (2018). Ajuste y oscuridad en el presupuesto Universitario. Análisis del proyecto de ley de presupuesto 2019. <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/INFORME-DEL-PROYECTO-DE-PRESUPUESTO-UNIVERSITARIO-2019.pdf>

Consejo Universitario Nacional. Presentación institucional. <https://www.cin.edu.ar/institucional/>

Constitución de la Nación Argentina [Const]. Art. 75. 19. Enero 3 de 1995 (Argentina) <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24430-804/texto>

Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción (1998). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

Decreto 336 de 2016. Registro de Convenios del Estado Nacional con las Universidades y otras entidades educativas. Creación. (2016) Poder Ejecutivo Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-336-2016-258519/texto>

ElI. Descubrí las distintas modalidades de cursada que ofrece la UNLaM (24 de febrero 2024) <https://www.elldigital.com.ar/universidad/descubri-las-distintas-modalidades-de-cursada-que-ofrece-la-unlam/#:~:text=Esas%20son%3A%20presencial%2C%20semipresencial%2C,sincr%C3%B3nica%20Teams%20y%20a%20distancia.>

La UBA cumple años. Universidad de Buenos Aires. (sábado 12 de agosto de 2023) <https://www.uba.ar/ubanoticias/noticias/75>

Ley N^a 1597 de Estatutos de las Universidades Nacionales. 1885.
<https://www.coneau.gob.ar/archivos/554.pdf>

Ley N^a 24.521 de Educación Superior. 1995.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm#:~:text=%E2%80%94%20La%20ense%C3%B1anza%20superior%20universitaria%20estar%C3%A1,integra%20el%20Sistema%20Universitario%20Nacional.>

Ley N^o 26.206 de Educación Nacional. 2006.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021. Secretaría de políticas universitarias. Ministerio de Educación. República Argentina.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2020-2021_sistema_universitario_argentino.pdf

Posgrados Acreditados de la República Argentina. Edición 2022. (2022) CONEAU.
www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2022/05/Catalogo-Posgrados-Acreditados-2022.pdf

Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 1 de febrero de 2025, de <https://dle.rae.es/servicial?m=form>

Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2022-2023. República Argentina. Ministerio de Capital Humano. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Políticas Universitarias. Departamento de Información Universitaria. Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria Secretaría de Políticas Universitarias (2023).
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2022-2023.pdf

Resolución 1548 de 2015 [Ministerio de Educación del GCBA] Plan Curricular Institucional. Profesorado De Educación Superior En Geografía. Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín

V. González”. 22 de octubre de 2015.

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/12/11/e091a1f64a5a8c6e80d7e49280f5e7efef885add.pdf>

UNIFE, F. U., CCC, A. A., & UNDAV, U. Y. U. (2018). El presupuesto educativo entre 2016 y 2019. Degradación del financiamiento y debilitamiento de las políticas Nacionales. Universidad de Belgrano (2018). Horas de clase, cargos docentes y nivel de conocimientos de los alumnos argentinos. Centro de Estudios de la Educación Argentina, 7(68).
<https://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Informered.pdf>

Universidad Austral. Profesorado Universitario para Nivel Secundario y Superior. Plan de estudios.
https://www.austral.edu.ar/educacion/educacion-grado/eedu-grado/profesorado-universitario-para-el-nivel-secundario-y-superior/?utm_campaign=EEDU_GS_AR_PU&utm_campaign=EEDU_GS_AR_Generica&gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAqL28BhCrARIsACYJvkdOhkkiA-rIe2pmp_HCwghmYDhIVM1QwmVTfUP5wVm7Q_8vdEDimlEaAjNcEALw_wcB

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Plan de estudios 2024.
<https://historia.filo.uba.ar/content/plan-de-estudios>

Universidad Nacional de Córdoba. Historia. Orígenes. <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/or%C3%ADgenes>

Universidad Nacional de La Pampa. Maestría en Docencia Universitaria. Plan de estudios.
https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_uploads/media/uploads/pdf/4_7_2012_20_4YA62e5.pdf

Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Especialización en Docencia para la Educación Superior. Plan de Estudios. <https://www.sociales.unlz.edu.ar/index.php/plan-de-estudios-y-equipo-docente-2/>

Bibliografía

Accinelli, A; Macri, A. (2015). La creación de las universidades nacionales del conurbano bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, (11), 94-117. https://uai.edu.ar/media/42455/ganadores-2016_la-creaci%C3%B3n-de-las-universidades-del-conurbano-bonaerense.pdf

Aguerrondo, I. (2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa. *Revista Brasileira de Política e Administração da educação*, 23(3), 463-481. <https://core.ac.uk/download/pdf/303979028.pdf>

Araujo, Z. M. (2024) Del estar-siendo y el pensamiento popular en la obra de Rodolfo Kusch. Algunas pistas para analizar los movimientos sociales latinoamericanos. En Soto Pimentel, V. y Gradin, A. (Comp.) *Movimientos sociales en y desde América Latina: interpretaciones y conceptos para pensar sus saberes, propuestas y conflictos*. (125-151). Buenos Aires: TeseoPress Design. <https://todossomoscolombia.org/wp-content/uploads/2024/08/Libro-Movimientos-sociales-en-y-desde-America-Latina.pdf>

Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Brunner, J. J. (1994). Desafíos de innovación en la docencia universitaria. Serie Educación y Cultura No. 45. Documento de trabajo. FLACSO, Programa Chile. <https://flacso.cl/biblioteca/product/desafios-de-innovacion-en-la-docencia-universitaria/>

Brunner, J.J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III (7), 130-143. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129031008.pdf>

Brunner, J.J., Mollis, M. y Tiramonti, G. (2021). Entrevista a José Joaquín Brunner y Marcela Mollis. *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*,

IESALC/UNESCO. *Propuesta Educativa*, 1 (55), 103-114.
<https://www.redalyc.org/journal/4030/403068897008/403068897008.pdf>

Buchbinder, P. (2008). La universidad: breve introducción a su evolución histórica. UNLVirtual, Universidad Nacional del Litoral, 1.
http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion_adicional/311_escuelas_psicologicas/docs/evolucion_historica_educ_sup.pdf

Carlino, P. (2005). *La escritura en el nivel superior. Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cepeda, J. (2009). Problemas de Metafísica y Ontología en América Latina. *Hallazgos. Revista de Investigación*, 6(11), 51-74.
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1729/1877>

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. (Coord.) *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. (85-106). Buenos Aires: Teseo.
https://www.academia.edu/39253247/La_formaci%C3%B3n_de_las_y_los_docentes_universitarios_as_en_torno_a_los_saberes_pedag%C3%B3gicos_y_did%C3%A1cticos_La_construcci%C3%B3n_de_instituciones_educativas_inclusivas

Clark, B. (1992). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (1ª ed. en inglés, 1983). (4-41)
<http://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/12-ago-Clark.pdf>

Claverie, J. (2013). La universidad como organización: tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión. *Gestión y Gerencia*, 7(1), 4-27.
https://www.academia.edu/5462643/La_Universidad_como_organizaci%C3%B3n_tres_enfoques_para_el_an%C3%A1lisis_de_sus_problemas_de_gesti%C3%B3n

Claverie, J. A. (2015). Trabajo y condiciones de carrera para los docentes de las universidades nacionales de la Argentina: El problema de la movilidad. *Trabajo y sociedad*, (25), 59-73. <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/25%20CLAVERIE%20Julieta%20Trabajo%20y%20Condiciones%20de%20Carrera.pdf>

Cornú, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G. y otros. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires. Novedades Educativas. (19 a 26) https://amsaferosario.org.ar/amsafe_control/files/galeria/cornu_la_confianza_en_las_relaciones_pedagogicas.pdf

Cullen, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. <https://ia801602.us.archive.org/22/items/cullen-c.-entranas-eticas-de-la-identidad-docente/Cullen%20CC.%20Entran%CC%83as%20e%CC%81ticas%20de%20la%20identidad%20docente.pdf>

Dabat, A. (2006), Capitalismo informático y capitalismo industrial. Acercamiento al perfil histórico del nuevo capitalismo, *Economía Informa*, FEUNAM, núm. 338, 34-39 <http://132.248.45.5/publicaciones/reseconinforma/pdfs/338/06alejandrodabat.pdf>

Dabat, A. (2009), Economía del conocimiento y capitalismo informático. Notas sobre estructura, dinámica y perspectivas de desarrollo. En Dabat, A. y Rodríguez, J., (Coord.), *Globalización, conocimiento y desarrollo. La nueva economía del conocimiento. Estructura y problemas*, Tomo I. México: IIEC-UNAM. (57-75) https://www.proglocode.unam.mx/files/A.%20Dabat%20-%20Eco.%20del%20conocimiento%20y%20cap.%20informatico0001_0.pdf

De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA. (13-70) https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La%20universidad%20siglo%20xxi_RevistaUmbralles.pdf

De Sousa Santos, B., Bernal, C., & Villegas, M. G. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Santafé de Bogotá: Siglo Del Hombre Editores, Facultad de Derecho Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/DE%20LA%20MANO%20DE%20ALICIA_Boaventura%20de%20Sousa.pdf

Duarte, F. D. B. G. (2016) El sistema de educación en al-Ándalus. *Aláandalus. Revista de cultura, sociedad y ciencia*. Instituto ALMENARA para el progreso y desarrollo de Andalucía N° 6, 67-71.
https://issuu.com/almenaraasociacioncultural/docs/revista_alandalus_n6

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Fernández Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*, 35, 39-71.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/875/1660>

Fernández Lamarra, N. [et al.] (2018). *La educación superior universitaria argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Libro digital, DOCX Archivo Digital: online ISBN 978-987-4151-44-5.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006310.pdf>

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*. 15, 60-66.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38883380/GIROUX_Henry_Los_profesores_como_intelectuales_transformativos-libre.pdf?1443142322=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DHenry_Giroux_Los_profesores_como_intelec.pdf&Expires=1738941730&Signature=APKP~Q2IxvzWC~qdxctJMM0eJBL8xYPhYHAUENaWFXdfxZ8E28Xiy0ZOzcHOksqLe53i4axq6nmbdowWG8YZvSnhkiBMBx4MiBRXI4BuKzKcvNY8Zg-Pe1WXc0ytST2h1QpBJewE~KPF-VqTV82AY6b901~2UNbh~flkgP2VidNPanl5mrgbLcms09StNIPinDaBa~~60in09OmWOJP6-j2vd4i8X8Skky4NXrECdq4CifulVsg6vH-4x6nr8L09QR7Ux5VHh9EGTApzxNi~P4P~LG5S5IDRLpiI5O5PGD-

[tVjf5mJefDhkqaovuBoon~kUe92CI9RPAkGvv3~VVGw &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://ifdc6m-juj.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio/500/534/Rodolfo%20Kusch%20GEOCULTURA_HOMBRE_AMERICANO.pdf)

Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Recuperado de: https://ifdc6m-juj.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio/500/534/Rodolfo%20Kusch%20GEOCULTURA_HOMBRE_AMERICANO.pdf

Kusch, R. (2007). *Rodolfo Kusch: obras completas*. Tomo I. https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_Argentina/Obras_completas_1-Rodolfo_Kusch.pdf

Kusch, R. (2007). *Rodolfo Kusch: obras completas*. Tomo II. https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofos_Argentina/Obras_completas_2-Rodolfo_Kusch.pdf

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós. https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Litwin-El_Oficio_de_Ensenar.pdf

Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Itinerario Educativo*, 66, p. 47-85. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/2214/1937>

Mahdi, F. Z. (2023). La enseñanza en Al-Ándalus: La madraza como centro de educación. En Toro Francisco (Coord.). *Estudios de Frontera 12. Monarquía y ciudades de frontera. Homenaje a Manuel García*. (271-276). Diputación Provincial de Jaén. <https://medievalistas.es/wp-content/uploads/2023/07/20.pdf>

Marquina, M. y Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. V Jornadas de Sociología de la UNLP, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6219/ev.6219.pdf

Mohamed, IH y Hamad, TA (2022). Universidad Al-Qarawiyyin, el hito intelectual más destacado Establecimiento, denominación, importancia. *Revista de la Universidad de Humanidades de Tikrit*, 29 (1, 3), 162–175. <https://doi.org/10.25130/jtuh.29.1.3.2022.08>

Peralta J. (2023). Los roles del docente en el sistema Universitario Argentino. *Campo Universitario. Revista de Educación Superior*. 4(7), 1-11. <https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/85/138>

Pis Diez, N. M. (2019). La supresión del cobro de aranceles universitarios en Argentina (1949/1952/1954). Posiciones y oposiciones en torno a una pieza clave del “modelo peronista de universidad”. En Benente, M. (Comp.). *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca: la gratuidad de la educación superior a 70 años*. 1a ed. José C. Paz: Edunpaz (19-42) https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/149559/CONICET_Digital_Nro.39f61a51-f59e-4c70-aa0d-634157a073a8_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Rancière J. (2002). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones. <https://xpsicopedagogia.com.ar/wp-content/2018/03/El-Maestro-Ignorante-Ranciere.pdf>

Strah, M. (2018). Creación de universidades nacionales (2007-2015): reconfiguración del sistema de educación superior argentino. *Question*. 1(60), e098. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/4856/4009>

Sztulwark, S. G. (2023). Capitalismo informático y economía del conocimiento en la obra de Alejandro Dabat. *Economía Informa*, FEUNAM, núm. 440. <http://www.economia.unam.mx/assets/pdfs/econinfo/440/03Sztulwark.pdf>

Tenti Fanfani, E. T. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En Tenti Fanfani (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, (119-142). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

[https://www.academia.edu/84873789/El Oficio de docente vocaci%C3%B3n trabajo y profesi%C3%B3n en el siglo XXI Tenti Fanfani Emilio](https://www.academia.edu/84873789/El_Oficio_de_docente_vocaci%C3%B3n_trabajo_y_profesi%C3%B3n_en_el_siglo_XXI_Tenti_Fanfani_Emilio)

Unzué, M. (2020a). *Profesores, científicos e intelectuales: la Universidad de Buenos Aires de 1955 a su Bicentenario*. Buenos Aires: CLACSO-IIGG.
<https://www.cedinpe.unsam.edu.ar/sites/default/files/pdfs/unzue-universidad.pdf>

Unzué, M. (2020b). La universidad argentina resiliente, ¿nuevos escenarios en el horizonte? *Universidades*, 71(85), 65-80.
<https://www.udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/277/285>

Vaillant, D. (2007). La identidad docente. I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado (1-12).
http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf

Walker, V. (2021). Configuraciones del trabajo docente universitario en Argentina: tendencias de largo plazo y cambios recientes. *Pensamiento Universitario*, 21(21). 23-37.
<https://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2023/05/08/configuraciones-del-trabajo-docente-universitario-en-argentina-tendencias-de-largo-plazo-y-cambios-recientes/>

Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*. (5), 68-80.
<https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>