

Título: Saberes y profesionalización docente universitaria

Autora: Silvina Justianovich | Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata | sjustianovich@gmail.com

Desde dónde partimos

El presente trabajo se encuentra escrito en el marco del *IX Encuentro nacional y VI latinoamericano La Universidad como objeto de investigación* en hostiles semanas para la universidad pública de nuestro país. El año académico 2024 dió inicio con serias incertidumbres y dificultades concretas para el sostenimiento y trabajo cotidiano en las universidades públicas. Avanzado el año, las preguntas acerca de su funcionamiento se profundizaron y, centralmente, comenzó a instalarse como duda en el propio discurso público, la legitimidad de su función social y el sentido de su aporte. La reciente ratificación en el Congreso del veto a la Ley de Financiamiento a Universidades Nacionales por parte del Presidente de la Nación el pasado 9 de octubre de 2024 establece un nuevo hito en el escenario nacional acerca del desfinanciamiento material a las universidades y sus trabajadores docentes y nodocentes, así como también, pronuncia un jaque mate a una de las banderas sostenidas en nuestro país en relación a la formación de profesionales con sentido público, entre profundas y múltiples (otras) funciones que las universidades nacionales traccionan, cumplen, sostienen y articulan en su contexto. Sin ánimo de limitar su función a la mera formación de profesionales, en este trabajo me interesa presentar el problema objeto de reflexión desde una perspectiva que especialmente atienda a la formación profesional porque el sujeto objeto de estudio y reflexión es el profesional docente, actor clave en el proceso curricular dirigido a tal fin. Profesional que desarrolla tareas de docencia y formación, constituye un pilar para los procesos de construcción de conocimiento, contribuye a la búsqueda de respuestas y aproximaciones a problemas sociales, comunitarios, locales, entre otras funciones medulares para la formación profesional con sentido crítico y público.

Desde este lugar, tematizar los saberes vinculados a la profesionalización docente universitaria resultaría un ejercicio intelectual absolutamente inerte si no pusiera en contexto qué se está dirimiendo en relación a su función social e institucional en la escala del sistema educativo universitario, así como también, si no se ubicara la disputa batalla en el centro de la cuestión.

Esta “puesta en contexto” no pretende oficiarse de manera accesoria al tema. En tanto evento académico, la *universidad como objeto de estudio e investigación* ha dado cuenta de los múltiples atravesamientos políticos, institucionales, culturales, sociales que *su tiempo*, imprime en los modos de concebir ese objeto, estudiarlo, discutirlo y militarlo a lo largo de estas tres décadas. Desde este lugar, interesa ubicar otro plano de análisis del presente trabajo a partir de distinguir qué dimensiones atraviesan (también hoy, de manera situada y contemporánea) las resistencias y disputas en torno a la profesionalización docente universitaria. Será parte del intento de escritura de este trabajo, que la propia implicación en el tema, nos posibilite distinguir algunas de esas dimensiones como constitutivas del problema en cuestión.

Introducción y contextualización del trabajo académico

El presente trabajo académico forma parte de la investigación de mi tesis de maestría recientemente culminada. La misma tiene como objetivo principal analizar los saberes profesionales docentes tematizados por los docentes universitarios en los Trabajos Finales Integradores (TFIs) que han sido producidos en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (EDU-UNLP) en el período 2010 y 2019. Se trata de un estudio realizado desde un enfoque cualitativo, descriptivo y analítico. Los TFIs que los docentes universitarios producen en tanto requisito de acreditación final de la carrera de posgrado mencionada, se definen en esta investigación como fuentes primarias. En tanto producciones formalizadas de objetivación de un proceso de conocimiento, posibilitan la aproximación a los saberes tematizados por los docentes.

La EDU-UNLP se creó en el año 2006. Antecede a ella la “vieja” carrera docente universitaria (1988), una de las primeras de nuestro país. Se encuentra dirigida a los docentes universitarios en ejercicio de la UNLP con -al menos- dos años de antigüedad. La carrera de posgrado se define como un proyecto político-pedagógico tendiente a acompañar procesos de inclusión universitaria, promoviendo el derecho a la educación y el fortalecimiento de la educación pública y gratuita. En este sentido, la carrera ha sido pensada como una propuesta de formación a escala institucional, conformada por las 17 facultades y con representantes de cada una de ellas. Su gestión y coordinación académica se encuentra centralizada en la Presidencia de la UNLP. Esta condición, resulta ser distintiva de dicho posgrado en relación a sus equivalentes en otras universidades nacionales. Sin embargo, resulta importante destacar que el proceso de creación y fortalecimiento de proyectos político-institucionales de formación docente universitaria en “formatos de carreras” (inicialmente como “carreras docentes” y luego, como

de “carreras de posgrado” -especializaciones y maestrías en mayor medida) tuvo inicio a fines de la década de 1980. Progresivamente, avanzada la primera y segunda década de los 2000, diferentes instituciones universitarias fueron dando inicio o formalizando proyectos institucionales dirigidos a la formación docente universitaria. Nos referimos, especialmente, a proyectos formativos con perfiles dirigidos a la formación en prácticas docentes y de enseñanza, aunque podríamos hacer extensivo esta consideración también a ámbitos de gestión y/o de extensión universitaria, diseño y desarrollo de políticas académicas universitarias y/o del nivel superior en general, enseñanza en determinadas áreas, campos o disciplinas en diferentes contextos y/o niveles educativos, entre otras. (Justianovich, 2023).

El proceso de institucionalización de las propuestas de formación docente universitaria se dió de manera dispar, y no por el orientación de una política definida en tal materia de manera centralizada, como sí puede advertirse en otros niveles educativos. Contrariamente, han sido las universidades desde sus propios proyectos y horizontes formativos, las que - progresivamente- han ido configurando la formación docente en un problema sobre el cual se plantearon líneas de acción y propuestas de intervención situadas de manera autónoma. En este sentido, el rol de los sindicatos de docentes universitarios también ha sido preponderante. En muchos casos, la motorización y articulación con otras organizaciones de base y Universidades Nacionales en el armado de estructuras posibles de articulación entre instituciones y colectivos, ha sido estandarte para viabilizar proyectos de formación gratuitos, dirigidos a sus docentes en servicio de las universidades públicas. Este hecho, se torna de especial relevancia entrado en siglo XXI, aún con la advertencia y reconocimiento de las marchas y contramarchas de proyectos neoliberales y conservadores en toda la región, en disputa con proyectos democratizadores que declaman la ampliación y profundización de la base democrática de las universidades latinoamericanas. En palabras de Morandi (2023), este escenario

“se configura (...) horizonte desde el que las perspectivas pedagógicas críticas están llamadas a conformar reflexiones y propuestas en torno de los procesos de formación en las universidades, entendidas como instituciones educativas claves de un proyecto emancipador en el contexto socio histórico actual” (77).

Profesionalización docente en la universidad pública: la escritura de los saberes como condición de posibilidad

Inscrito en este estudio, el propósito de este trabajo es compartir algunas coordenadas vinculadas a la profesionalización docente universitaria que se derivan del análisis del trabajo de campo finalizado de la investigación. Asumimos este principio, desde dos premisas conceptuales y metodológicas fundantes. La primera se relaciona con la idea de que el desarrollo de este posgrado dirigido a la formación docente universitaria en servicio como política académica orientada a sus propios docentes y a la mejora de los procesos formativos, apunta a contribuir a tal profesionalización. Asumimos a la profesionalidad docente en un sentido amplio (Edelstein, 2011, 2023), la cual concibe a los docentes universitarios como *agentes curriculares significativos*; en tanto sujetos cognoscentes que disponen y se hacen de un conjunto de saberes propios y definen, respecto de él, dimensiones constitutivas sobre su práctica docente: qué y cómo, al servicio de qué propósitos y con quienes delibera, dirime y despliega tal práctica.

Este posicionamiento, pone de relieve el rol protagónico de los docentes en la construcción de conocimiento profesional especializado. He aquí, la segunda premisa de fundamental relevancia para la delimitación del presente trabajo: la relación de los docentes con los saberes que disponen y producen para el desarrollo de su trabajo profesional. Por un lado, diremos que esta relación no se reduce solo a una función de transmisión de los conocimientos formalizados, disciplinares e institucionalizados. Su práctica integra distintos saberes, con los que -como docentes- se habilitan diferentes vinculaciones en relación a su “posesión”, re-apropiación y circulación. En palabras de Tardif (2013), el saber docente es plural. En esa amalgama, y en la singularidad del ejercicio docente universitario, se advierten saberes provenientes de la *formación profesional* del proceso “formal de formación” (valga la redundancia) en el que esos docentes se han formado en sus carreras de grado (bioquímicos/as, geólogos, traductores, etc), saberes *curriculares*, saberes *disciplinares* correspondientes a los diferentes campos del conocimiento o fuentes referenciales desde los cuales las instituciones educativas definen, seleccionan, producen y asumen como los saberes de la transmisión y saberes *experienciales*, muchos de ellos, relacionados con los saberes *sobre la transmisión*.

La biografía escolar de los docentes universitarios también conforma modos de ver y asumir la enseñanza y la docencia, que configuran esquemas de actuación y posicionamientos sobre dichas prácticas y que se enlazan con los saberes experienciales. Por su propia naturaleza,

entonces, se trata de saberes introyectados, internalizados, y por ello, entendemos, estos saberes requieren de instancias reflexivas, de objetivación que distancien al propio sujeto de la propia práctica, en otros espacios de formación sobre el trabajo docente, con fines diferentes, que ayuden a la reflexividad sobre la propia práctica. La experiencia, sin reflexión mediada, no decanta en saber y esta premisa, de alguna manera, vehiculiza algunos de los horizontes formativos de procesos de formación docentes institucionales como los presentamos inicialmente.

Por otra parte, y siguiendo el planteo de Edelstein (2011) hasta no hace muchos años atrás, el trabajo de enseñar en las universidades no parecía requerir de especificaciones propias, ni una formación dirigida a tal fin, como si se encuentra previsto para otros niveles educativos en nuestro país. Sin embargo, en las últimas tres décadas, el sistema educativo universitario ha experimentado -a escala sistema- un conjunto de transformaciones sin precedentes. Su ampliación y diversificación impactó profunda y especialmente en la reconfiguración de las condiciones del trabajo docente en la universidad pública y las políticas mediante las cuales vienen siendo diseñadas e implementadas propuestas de formación docente, con diferentes niveles de institucionalidad y formalización. La obligatoriedad de la educación secundaria, el ingreso de nuevos sectores a los estudios superiores, la masificación y ampliación de la matrícula de las universidades públicas en correlato con una mayor y diversificada oferta académica de la educación superior en general, el reconocimiento de la educación superior como un derecho (CRES, 2018) y, vinculado a ello, la visibilización de trayectorias universitarias plurales, contingentes, diversas, hicieron lugar a un conjunto de interpelaciones materiales, normativas, curriculares y profundamente simbólicas a las instituciones y actores universitarios, así como a las instancias de gestión y deliberación institucional académica. Estas transformaciones, traccionaron nuevas preguntas y también nuevas demandas a la docencia universitaria, así como a los procesos de formación y gestión que en estas instituciones se despliegan.

Ahora bien, además de las transformaciones que se advierten en el propio sistema educativo y de las interpelaciones de ellas a las prácticas docentes y de enseñanza universitarias, interesa situar cómo esas transformaciones posibilitaron alteraciones en los modos de concebir las prácticas de enseñanza, así como también la posibilidad de experimentaciones educativas que generaron otras condiciones para la producción de saber pedagógico situado. Siguiendo el planteo de Terigi (2018), resulta importante advertir la distinción entre la categoría de “experimentación y/o invención del hacer” y la de “producción de saber pedagógico”. La autora

sostiene que *tenemos un sistema educativo lleno de experiencias* y es la experimentación educativa una condición necesaria para la producción de saberes. Sin embargo, no contamos - de “igual modo”- con una producción de saber pedagógico correlativa a la multiplicidad y diversidad de experiencias en el ámbito educativo. En palabras de Terigi, cuando los profesores y equipos docentes dan respuesta a situaciones diversas y múltiples que desafían sus saberes profesionales, “inventan un hacer” en tanto modos de aproximación a los problemas de la situacionalidad de la práctica. Pero no necesariamente ese hacer deviene en saber (Terigi, 2018; Edelstein, 2023) La experiencia requiere ser reflexionada para que pueda producirse y sistematizarse un saber.

Desde este enfoque, atender a los sujetos, a las finalidades y a las posibilidades de producción de saber en las universidades desde el propio desarrollo profesional de sus docentes, se fue delineando en los últimos años como un problema del campo de la formación y del trabajo docente de absoluta relevancia. Importancia que no solo contribuye al campo pedagógico, sino también a los equipos de trabajo, asesoría y gestión universitaria en el acompañamiento y mejora de los procesos de formación involucrados en la universidad pública.

Por último, resaltar también que los modos en que los procesos de producción y sistematización de saber se vuelven *-o se pueden volver-* públicos para sus autores (docentes universitarios, en el caso que aquí nos ocupa), no son menores. Esto es, no resulta un paso ulterior a las condiciones de posibilidad de los docentes para producirlo, sino que es constitutivo de este proceso: quienes se forman, qué cargos en el escalafón docente tienen, en qué condiciones materiales pueden formarse, por quienes (otros docentes de la cátedra, carrera, institución) son acompañados al escribir y graduarse de la EDU, entre otras dimensiones, hacen a la estructuración de los procesos de escritura y formación docente que los tiene como protagonistas. En el trabajo de campo que sostiene a este estudio, resultó crucial la delimitación de los TFIs que los docentes universitarios realizaron en el marco de un proceso formativo institucional como lo es la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, en tanto “recorte material” del trabajo de campo. Sin embargo, asumimos que este recorte también presentó diversas dificultades metodológicas que devinieron en modos de comprender las posibilidades y limitaciones de las producciones académicas.

En los inicios del estudio, la lectura de los TFIs nos develaba que, a la vez que posibilitaría la identificación de saberes construidos por sus autores, también impondría “restricciones de acceso” propias a las lógicas y reglas de la escritura académica del contexto de producción de

dichos trabajos. Sosteníamos entonces, que el “producto material” de la escritura -el texto de los TFIs-, se tornaría “opaco” (Mirás, 2000; en Justianovich, 2021) como fuente de acceso para poder discernir saberes conceptualizados del propio campo pedagógico de saberes construidos por les docentes en dicha producción. Sin omitir la ingenuidad aparente del principio metodológico de “encontrar disponibles allí” los saberes a los que nos referimos, se corría el riesgo de avanzar en una jerarquización y/o discernimiento de unos sobre otros, que lejos se encontraba de las intencionalidades del estudio.

Por las características singulares que configuran este tipo de producciones académicas, es que resultó importante una advertencia crucial en el estudio, tanto en lo que refiere a su construcción metodológica como a teórico-conceptual: a la vez que se trata de un dispositivo de evaluación y acreditación propio del recorrido formativo de les docentes que cursan la Especialización, cobra relevancia también su valor formativo como un dispositivo específico de formación docente: la formalización de una práctica de escritura que recupere su propia experiencia y práctica como docente universitarie. Dispositivo que presenta, al menos, una doble cara: por un lado, se trata de una escritura pública sobre una práctica que excede al propio accionar, posicionamiento e ideología de la práctica docente. Entendemos por ella una práctica social e histórica, atravesada por contextos e instituciones que conforman características singulares en los escenarios de actuación en que les docentes se desempeñan como tales (Edelstein, 2014; Ros, 2014; Barcia y otras, 2017). Tanto en el plano subjetivo como colectivo, toda práctica docente supone elementos biográficos, coyunturales, de socialización profesional, de formación disciplinar y profesional. Desde esta perspectiva, se asume en la investigación de referencia que los TFIs vuelven públicas dimensiones institucionales, curriculares, normativas; dimensiones propias de la cultura institucional, de cátedra, departamental donde se inscriben las prácticas de les docentes. Así, los límites entre la escritura pública y la escritura privada, lo que puede dejarse dicho como parte de un proceso de formación (de lo que no), y de evaluación para la obtención del título de especialista, supone dilemas de compleja resolución por parte de les autores. Por otro lado, a la vez que esta práctica de escritura se vuelve objetivable para la acreditación de un trayecto formativo específico, recoloca al autore de tal producción como experto en el campo de la docencia universitaria, titulación a la que conduce la culminación de tal trayecto. Este plano subjetivo e individual de la escritura, no exime -para el objeto de estudio de nuestra investigación- la conceptualización del trabajo docente universitario como una actividad colectiva dirigida a la transformación y mejora de los procesos formativos universitarios. En este sentido, atender a la construcción de los saberes propios de la docencia

como profesión implica reconocer la complejidad y el trabajo docente su dimensión política, institucional y colectiva. Conceptualización solidaria con el principio de la educación universitaria como derecho, ya que significa que la profesión docente asume una posición dirigida al servicio de garantizar a la educación como derecho y la formación profesional como una responsabilidad de las instituciones públicas en pos de la mejora de sus sociedades.

Aportes de un estudio para la contribución de la profesionalización docente en la universidad como problema político

Tal como inauguramos en la escritura de este trabajo, compartir algunos lineamientos vinculados a la profesionalización docente universitaria que se derivan del análisis del trabajo de campo finalizado de la investigación es parte de la intencionalidad que haremos lugar en el presente apartado.

Procuramos evidenciar que contribuir a procesos de formación y profesionalización docente en la universidad pública es una responsabilidad ineludible de las instituciones formadoras, aunque no exclusiva. Asumimos esta posición desde una doble cara: tanto por los procesos de socialización profesional docente que configuran al trabajo profesional y conforma a las culturas institucionales y de trabajo, como porque en esos procesos sostenidos, se vehiculiza otro proceso de formación, vinculado al sentido crítico y público, de otros profesionales. Esta premisa, nos parece fundante para situar -parafraseando a Terigi- la formación docente como problema problema político.

En relación al proceso de formación docente universitaria, Edelstein (2014) sostiene que la interpelación de representaciones, modelos, enfoques que realizan docentes universitarios como parte del proceso formativo que transitan, posibilita nuevas maneras de pensar y hacer en sus prácticas docentes universitarias. Al respecto, plantea:

Implica una reconceptualización del conocimiento que los profesores necesitan tener como conocimiento fundamentado; es decir, qué se entiende por “conocimiento profesional” y en qué direcciones lo utilizan los profesores para informar sus prácticas. Significa asumir un nuevo marco epistémico, una nueva cultura profesional, que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente. Por cierto, sobre la base de propiciar al mismo tiempo la oportunidad de desocultar los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente. (2014: 61)

Este posicionamiento, pone de relieve el rol protagónico de los docentes en la construcción de conocimiento profesional. Asimismo, este tipo de conocimiento es personal, situado, local, relacional y, en muchas oportunidades, tácito y de oficio, pero es el que se encuentra en la base de la revalorización de la práctica y de los prácticos en la construcción de conocimiento acerca de la enseñanza (2011).

Por su parte, Perrenoud plantea:

Hay ciertamente, en la experticia de los profesionales, un cierto número de saberes que no tienen status científico, pero que tienen algo de perspicacia, de importancia y de eficacia sobre la realidad. En la construcción de los currículos de formación docente, no se suele tener demasiada consideración por esos saberes, pues no se dispone de dispositivos para hacerlos explícitos, para verbalizarlos. Los saberes eruditos clásicos tienen “mojones en las calles”, están en los libros y hay grupos de presión para defenderlos. Los saberes de los prácticos no tienen la misma legitimidad, no se conocen y no se los entiende. Habría sin embargo, que enriquecer los saberes de referencia con los saberes provenientes del mundo de los prácticos. (1994: 9)

La “denuncia” que -de alguna manera- realiza este autor, es que los saberes del “mundo de los prácticos” pueden permanecer en paralelo a los procesos de formación dirigidos a ellos y, asimismo, sostenerse devaluados por sobre la jerarquía de los “saberes eruditos”. Esta idea forma parte también de los lentes con los cuales leer el diálogo que los autores de los TFIs - docentes universitarios en ejercicio- realizan entre los aportes del “campo erudito” y la tematización de saberes profesionales que cobran fuerza en sus propias producciones, producto de su ejercicio en la práctica y de un proceso de formación institucional que los recupera, reconstruye y legitima en diálogo con los aportes del campo pedagógico-didáctico.

En vinculación con esta idea, Terigi (2013) plantea que “los docentes transmiten un saber que no producen y en ese acto producen un saber que no es reconocido como tal”. El lugar de la autoría, el reconocimiento y la transmisión es fundamental para este estudio, porque entendemos que es fundamental relevarlo “fiel” al propio proceso formativo y de escritura que los docentes universitarios realizan en el posgrado. Esta noción, medular en nuestro trabajo, se vincula directamente con la idea de Tardif cuando sostiene que los saberes docentes son saberes devaluados en relación a los saberes que posee y transmite.

Con todo, podemos afirmar que el concepto de saber es polisémico. Según los enfoques, delimitaciones disciplinares y tradiciones desde los cuales se aborde, se establecen diferentes significados. Se trata de un concepto cargado de ambigüedades e imprecisiones. Y, fundamentalmente, se trata de un concepto que no puede comprenderse -ni estudiarse, como lo fue la tarea central del estudio- por fuera de las condiciones y sujetos que le dan sentido. Advertimos una relación indisociable entre sujeto-experiencia-saber. Entre los interrogantes que orientaron este estudio, nos preguntamos, ¿todo saber puede ser verbalizable, objetivable, tematizado? ¿Con qué herramientas contamos para “acceder” al análisis de ellos en esta investigación? ¿Cuáles son las limitaciones y/o obstáculos que enfrenta este interrogante? ¿Cuál es el valor y para quién en la práctica de “volver públicos” los saberes que los docentes universitarios se hacen en la práctica de escribirlos? ¿Cómo contribuyen a su proceso de formación como docentes?

Centrarnos y preguntarnos por los sujetos, posibilitó volver públicas las voces y experiencias de quienes tematizan esos saberes (plurales y heterogéneos, personalizados y situados, en palabras de Tardif), en qué condiciones lo hacen, con qué otros, y al servicio de qué intencionalidades. Asumir el trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora (Terigi, 2013; Edelstein, 2014, Morandi, 2022) anuda unas conceptualizaciones particulares sobre los saberes profesionales de quienes ejercen dicha práctica, su direccionalidad política y ética. En acuerdo con Terigi, “la peculiar relación de los docentes con el saber tiene efectos en su posición epistémica y sobre su autoridad social”. (2013: 9)

El problema de los saberes docentes es parte del campo pedagógico-didáctico, en tanto campo académico y ámbito comprometido con la mejora de los procesos educativos en su conjunto (Silber, 2007). En concordancia con Terigi (2012), así como se viene interpelando las posibilidades de las instituciones educativas para promover otra relación entre los sujetos de aprendizaje y el saber, resulta crucial también que sea a los docentes y profesores a quienes las instituciones educativas “le hagan posible otra relación con el saber”. (2012: 11) Entendemos que este enfoque permite volver a mirar las condiciones materiales y simbólicas de discusión, producción y sistematización de los saberes en las instituciones, en tanto ámbitos públicos privilegiados para el diseño, desarrollo y deliberación de los proyectos de formación profesional en los que los docentes cumplen un rol clave.

Con todo, y a modo de cierre, interesa finalizar este trabajo con tres coordenadas vinculadas al tema que nos ocupa y a partir de la investigación realizada. En primer lugar, queremos situar la

relación entre *trabajo y profesionalización docente*. Les docentes de la UNLP que realizaron la Especialización en Docencia Universitaria -sujetos de investigación-, son trabajadores con al menos dos años de antigüedad. En tanto trabajadores, ocupan distintos cargos, funciones y responsabilidades; y cuentan con diversos recorridos formativos profesionales en los que son expertos. Esta condición de “estar siendo docentes” en ejercicio ubica a la carrera de posgrado como un proyecto sostenido de formación profesional, corriéndose de “preparaciones para” el ejercicio de la docencia, aún cuando no se trate de un título habilitante en el caso de la docencia universitaria. Asimismo, posibilita recuperar la propia práctica y autoría intelectual de los docentes, ponerla en valor y jerarquizarla a partir de diversos recorridos formales intencionados. Esta jerarquización, también supone recuperar los saberes docentes disponibles y en uso, en tanto conforman su posicionamiento, y promueve un trabajo reflexivo a partir de la escritura sobre ello. Reconocemos en ello, una condición necesaria aunque no suficiente, en tanto el proceso de profesionalización involucra otras dimensiones (salariales, curriculares, político-institucionales) que exceden a la direccionalidad política de un proyecto de formación sostenida.

Una segunda coordenada para pensar el problema de la profesionalización docente se relaciona con los modos de visibilización y publicidad de estas funciones y saberes. El actual contexto de desprecio a la función docente y al aporte público de las universidades nacionales a la mejora de su comunidad, los discursos de odio dirigidos a la docencia, nodocencia y estudiantado como “sucios”, “curreros”, así como a la “inutilidad” de su trabajo de enseñanza, formación, desarrollo científico, tecnológico y comunitario resultan golpes a un principio educativo y orgullo nacional que excede a quienes nos autopercebimos como “les universitarias” o “la universidad”. Estos discursos desafían a muy diversas acciones de resistencia, con distintos alcances e impactos. Desde los aportes aquí fundados, pensamos oportuno que los enormes y diversos trabajos dirigidos a la profesionalización docente y a la puesta en valor de lo que les docentes *saben, hacen con lo que saben y construyen nuevos saberes para la mejora de sus prácticas*, puedan trascender las escrituras académicas que se dan al respecto. En este punto, los equipos institucionales de trabajo y gestión tienen una responsabilidad de mayor escala en la política universitaria para recuperar los problemas que les docentes formulan en sus producciones, así como también las complejas lecturas que estos *se hacen* sobre lo institucional, lo curricular, la formación y la práctica profesional; los tramos críticos de la enseñanza universitaria, entre otras, en el marco de procesos formativos con otros docentes de la misma universidad. De manera coloquial, podríamos decir que los docentes solos no pueden,

pero sin los docentes, ninguna innovación educativa o propuesta de mejora vinculada a la formación y la enseñanza universitaria se puede viabilizar. En este sentido, entendemos que la escritura es una dimensión más de su posibilidad, aunque no la única. Sin embargo, sigue siendo una interpelación constante como cobran forma y se materializan, o mejor aún, que condiciones de posibilidad existen en nuestras instituciones para dar curso a innovaciones diseñadas por los propios docentes.

Una tercera coordenada que queremos establecer se relaciona con el profundo sentido de mejora de las prácticas docentes y de enseñanza como norte de las trayectorias formativas previstas en el marco de la carrera de posgrado dirigida a la profesionalización de sus docentes. A este norte previsto en el proyecto formativo institucional, podría sumarse también la escala de aquellas transformaciones que la universidad pública hoy requiere y exige. En ambos casos, se trata de abordajes colectivos, públicos y a gran escala. La mejora de las instituciones públicas y de las prácticas vinculadas al trabajo docente exige una comprensión de lo público y lo colectivo en un sentido crítico y profundo, porque sus resonancias, no implican un cambio individual, sino que redundan en la posibilidad de construir más derechos y mejores condiciones de vida y para la vida de las sociedades en donde estos sujetos e instituciones se inscriben.

Bibliografía

- Barcia, M. y López, A. (2017) *El desafío de documentar las prácticas*. En Barcia, M. DE Morais, S. López, A. *Prácticas de la enseñanza*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en SEDICI-UNLP: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Edelstein, G. *Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad*. En Revista *Política universitaria*, N° 1, mayo 2014. IEC, Instituto de Estudios y Capacitación - CONADU. Disponible en: https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356_politica-universitaria-1-2014.pdf
- Edelstein, G. (2023) *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza*. Problematizaciones desde la docencia en la universidad. Editorial de la Universidad

Nacional de La Plata, La Plata. Disponible en:
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161611>

- Justianovich, S (2021) Proyecto de tesis. Maestría en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
- Justianovich, S. (2023) *Posgrados dirigidos a la formación docente universitaria. Tradiciones, horizontes y disputas de proyectos político-pedagógicos en tensión*. XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO “Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente. Existir, resistir y construir nuevos horizontes” en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Septiembre de 2023, La Plata.
- Levy, E. y Morandi, G. (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IEC-CONADU. Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171387/1/Formacion-docente-universitaria.pdf>
- Morandi, G. y Úngaro, A. (2014). *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Plan de estudios de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: https://unlp.edu.ar/ensenanza/capacitaciondocente/especializacion/especializacion_en_docencia_universitaria_organizacion_academica-4176-9176/
- Ros, M. (2014). “*Las prácticas docentes en la universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia*”. En Morandi, G y Ungaro, A. *La experiencia interpelada*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Silber, J. (2007) “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”. En Vogliotti, A., de la Barrera, S. y Benegas, A. (Eds.) *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Tardif, M. (2014). *Saberes del docente y su desarrollo profesional*. 1a ed. - E-book
Madrid: Narcea Ediciones.
- Terigi, F. (2012) “La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional”. En: Birgin, A. . *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2013). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. En: Saberes docentes: que debe saber un docente y por qué. Editorial Santillana. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/152167/los-saberes-docentes-formacion-elaboracion-en-la-experiencia-e-investigacion-viii-foro-latinoamericano-de-educacion-2013>
- Terigi, F (2018). Conferencia “Sobre la producción de saber pedagógico en la experiencia” en el marco del 1º Congreso Internacional "Educación e Inclusión desde el Sur". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IEeS6lpZV6M>