

Trayectos, sentidos y políticas de la formación docente continua: aportes desde una experiencia en una universidad pública en Argentina (2010-2024)

Trajectories, Meanings, and Policies of Continuing Teacher Education: Insights from a Public University Experience in Argentina (2010–2024)

Ileana Ramirez¹
Nicolás Federico Cáceres²

Resumen

Este trabajo aborda la formación docente continua en el ámbito universitario, tomando como caso de estudio el Programa de Formación Docente Continua (PFDC) de la Universidad Nacional del Nordeste. La investigación propone reconstruir los trayectos, los sentidos y los saberes producidos en torno a la formación pedagógica de los docentes universitarios. Desde una estrategia metodológica de estudio de caso, se profundiza en el PFDC como una experiencia significativa que visibiliza la complejidad de la identidad docente universitaria y la necesidad de formación didáctica y pedagógica para el ejercicio profesional, recuperando en el análisis diversas fuentes documentales. Los resultados destacan el papel del PFDC como una respuesta institucional a la necesidad de formación docente, reconociendo su aporte al desarrollo de competencias pedagógicas y su consolidación como una fortaleza institucional y el análisis concluye que construir una política de formación docente universitaria requiere considerarla en un entramado más complejo de otros condicionamientos a la vez que contemplar las expectativas de los actores involucrados, y atender a las condiciones materiales e institucionales.

Palabras clave: formación docente; universidad pública; carrera académica, profesionalización docente

Abstract

This paper addresses continuing teacher training at the university level, using the Continuing Teacher Training Program (PFDC) at the National University of the Northeast as a case study. The research proposes to reconstruct the paths, meanings, and knowledge produced around the pedagogical training of university teachers. Using a case study methodological strategy, the PFDC is examined in depth as a significant experience that highlights the complexity of university teacher identity and the need for didactic and pedagogical training for professional practice, recovering various documentary sources in the analysis. The results highlight the role of the PFDC as an institutional response to the need for teacher training, recognizing its contribution to the development of pedagogical competencies and its consolidation as an institutional strength. The analysis concludes that building a university teacher training policy requires considering it within a more complex framework of other conditions, while also considering the expectations of the actors involved and addressing the material and institutional conditions.

Keywords: Teacher Training; Public University; Academic Career; Teacher Professionalization

Fecha de recepción: 03-07-2025
Fecha de evaluación: 06-08-2025
Fecha de evaluación: 03-10-2025
Fecha de aceptación: 15-10-2025

Introducción

En este artículo presentamos discusiones en torno a la formación docente continua. Abordamos la temática a partir del estudio, como caso, del Programa de Formación Docente Continua (en adelante PFDC), programa central de la Universidad Nacional del Nordeste, que inicia sus acciones en 1999, con el propósito de acompañar y fortalecer la profesionalización del cuerpo docente de esa universidad. Proponemos una lectura sobre trayectos recorridos, los sentidos construidos y los saberes producidos en su desarrollo. Además, exploramos las dimensiones que la configuran como un campo específico y las particularidades que adquiere en el marco de una universidad pública en Argentina.

Nuestro lugar de enunciación reconoce dos pertenencias. Por un lado como investigadores de una universidad pública que somos parte de un proyecto de investigación³ acreditado; y por otro como integrantes del equipo que coordina el PFDC. Los avances presentados en esta oportunidad tienen como horizonte los siguientes interrogantes: ¿Qué aspectos inciden en la construcción de una política institucional de formación docente en una universidad pública? ¿Qué dimensiones configuran la formación pedagógica de la docencia universitaria?

Organizamos la presentación en cuatro partes. Para comenzar, resulta relevante realizar una presentación del contexto y las misiones que asume el PFDC en sus inicios, comprender el proceso de creación y desarrollo del mismo como política institucional y, a su vez, analizar los sentidos y saberes construidos sobre la formación docente continua. Es por ello que realizamos una presentación de algunos mandatos que dieron origen al programa en cuestión.

En segundo lugar, presentamos una lectura que recupera los informes de evaluación institucional y evaluación externa, destacando las relaciones sostenidas entre formación docente, carrera académica y calidad educativa, como un elemento central en las condiciones y regulaciones que asume el trabajo docente en la universidad.

Continuamos con la presentación de una periodización de etapas y configuraciones del programa, analizando las resoluciones de funcionamiento anual de las propuestas, buscando indagar en los sentidos y los propósitos del PFDC en su implementación en el periodo que abarca desde 2010 a 2021.

Por último, abordamos a la formación docente como eje de constitución de una política institucional a partir de repensar y resignificar las acciones de gestión del PFDC llevadas a cabo desde mediados del 2022 hasta el 2024.

Metodológicamente, nuestro trabajo sostiene un enfoque cualitativo-hermenéutico (Cifuentes, 2011) y de corte exploratorio. Adoptamos una estrategia de estudio de caso intrínseco (Stake, 1999) acerca del PFDC porque entendemos que su institucionalización y su perdurabilidad en el tiempo presentan configuraciones y sentidos

relevantes para analizar los modos en que una universidad pública canaliza su preocupación por la formación pedagógica de su plantel docente. Para esta ocasión se presentan y analizan resultados provenientes de una revisión documental de diversas fuentes de información institucional en el recorte temporal propuesto.

Marcos teóricos-conceptuales de referencia

La formación del docente universitario

En el contexto universitario, tradicionalmente, la formación docente no ha ocupado un lugar de relevancia como condición para el desempeño en la enseñanza. Para Levy (2022) la universidad es “un territorio de disputas ideológicas, conceptuales y políticas cuyos aspectos pedagógicos, que son la esencia del trabajo de enseñar, quedan relegados a tal punto que no es un requisito tener formación docente para ser docente” (p. 14). Entendemos que, el análisis y la comprensión de la formación docente continua como objeto de estudio en este escenario, requiere considerar la confluencia de políticas, instituciones y actores en constante tensión.

En general, la identidad del docente universitario está dada por la pertenencia a un grupo profesional de origen (ingeniero, abogado, médico, etc.), donde la docencia, en tal caso, agrega algún componente, un atributo, sin modificar sustancialmente los rasgos identitarios profesionales (Souto, 2019). De esta manera la Universidad se caracteriza por una variedad de colectivos profesionales y disciplinares, con tradiciones, y estilos diferentes. Sumado a esto, podemos decir que las prácticas profesionales de la docencia universitaria también están influenciadas por las funciones sociales que asume la universidad, esto es: docencia, investigación, gestión y extensión (Demuth, 2015), aspectos que pueden llegar a abonar a la construcción de una identidad profesional borrosa del profesor universitario (Zabalza, 2007) y, por ende, el desconocimiento o negación de un corpus de saberes específicos que se necesitan aprender, como ocurre con toda profesión. En este sentido, Levy (2022) plantea que la formación pedagógica es una herramienta necesaria para el ejercicio de la enseñanza y, en consonancia, advierte que la consolidación de la formación continua, como un derecho para los docentes, es una discusión pendiente en la agenda universitaria.

Por otra parte, Finkelstein (2017) señala que, en los últimos años, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés a partir del reconocimiento de su impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el fracaso del estudiantado ha dejado de ser responsabilidad única del alumno, mediante la incorporación de otras variables, entre ellas, el sistema, la institución y el docente. Como plantea Pogré (2016), tal vez uno de los desafíos actuales de la educación superior es tomar distancia del pensamiento que entiende a la enseñanza como una actividad técnica de aplicación, porque:

Enseñar hoy en este nivel implica conjugar una posición pedagógica y política; porque no es posible pensar en enseñar sin comprender que ese acto es político. Y es un acto político porque es una toma de posición con relación a qué entiendo por educación superior como docente pero, fundamentalmente, como colectivo; a qué y cómo entendemos, o no, a la educación como derecho. (p.189)

En un trabajo previo (Cáceres y Ramírez, 2024) sostuvimos que la relevancia de la formación pedagógica del docente universitario surge inicialmente en la década de los noventa, a partir de instalarse en el sistema universitario la cultura evaluativa (Lamarra y Coppola, 2008) como instrumento de control de la calidad. Además, la relevancia de la temática debe ser comprendida en el marco de los cambios sustanciales que atraviesan las Universidades Nacionales de Argentina y que plantean el desafío de concretar transformaciones en las políticas vinculadas al gobierno, la organización, la administración y el financiamiento de las Universidades Públicas. En este escenario, las políticas de desarrollo profesional docente plantean la necesidad de la formación pedagógica y didáctica para profesionales que ejercen la docencia universitaria a partir de una base de conocimiento disciplinar diferente.

Identificamos como un antecedente en esta misma línea, la declaración mundial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) titulada, *Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción* (1998), en tanto constituyó un hito en la evolución de la educación superior en este siglo, interpelando a las instituciones universitarias a desarrollar políticas de formación del personal, con el propósito de mejorar sus competencias pedagógicas mediante programas que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la sanción de la Ley de Educación Superior (LES N° 24.521/95), en su articulado aclara que las instituciones universitarias deben garantizar el perfeccionamiento de sus docentes, de tal modo que se articule con los requerimientos de la carrera académica (Art. N° 37); por otra parte la relevancia de los procesos de cambio curricular en las universidades nacionales de Argentina y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), han establecido como uno de los criterios de la matriz evaluativa la calidad académica de los docentes, y en dicho sentido las estrategias institucionales de su profesionalización.

Siguiendo a Finkelstein (2017), la carrera profesional del docente universitario alude a varias acepciones: perfeccionamiento del profesorado; formación continua; formación permanente del profesorado; entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (*in-service training*); reciclaje de los docentes, etc. En esa misma línea Vezub (2004) plantea que los cambios en la denominación en relación a la formación docente continua obedecen a revisiones sucesivas en las conceptualizaciones, en

la manera de entender el aprendizaje de los docentes, en los sentidos que se le otorga a la formación en los procesos de transformación del sistema educativo y, particularmente, de las prácticas áulicas.

La representación de la formación docente como una “varita mágica” (Birgin, 2012) sobre los problemas educativos es una visión que poco aporta al estudio de la complejidad de los temas aquí tratados porque reduce las posibilidades de transformación de los sistemas educativos a la acción individual de los sujetos enseñantes. En cambio creemos pertinente la postura de la autora en tanto entendemos que:

La formación docente es parte de un complejo entramado de políticas docentes. La agenda de esas políticas incluye la formación, la carrera, las condiciones laborales, la participación, entre otras. Todas ellas se entranan. Es difícil hacer una delimitación precisa, ya que ellas son, por un lado, parte de las políticas educativas, pero por otro lado están intersectadas con otras, como las políticas del Estado o el empleo. (p.15)

En este devenir, el sentido de formación pedagógica debería enmarcarse en una perspectiva política- pedagógica que entienda a la formación como un derecho y un deber de los docentes, en tanto herramienta que debiera permitir la innovación en las prácticas docentes (Lucarelli, 2009) y asegurar la calidad de la formación universitaria.

Abordar en este marco la formación pedagógica de los docentes universitarios supone revisar y analizar el detrás de escena (Finkelstein et al., 2022) de los proyectos políticos que lo sostienen, con el propósito de poner en cuestión los fundamentos que los sustentan y sus modos de implementación. Poner en tensión los contenidos y formatos de dicha formación es necesario por cuanto reflejan posiciones, elecciones y demandas para configurar el ejercicio docente frente a las regulaciones normativas, las tradiciones académicas y las emergencias disciplinares.

Asimismo, las prácticas de formación continua expresan las problemáticas devendidas de los procesos de “transición” tanto de la universidad como de la profesión docente. La generación de dispositivos de profesionalización y los sentidos subyacentes a los mismos nos deberían permitir reflexionar desde qué perspectiva de lo pedagógico y lo didáctico se caracteriza en esa práctica educativa (Lucarelli, 2004) y cómo es posible analizar desde las temáticas y modelos de formación tradiciones, problemáticas y líneas de fortalecimiento que aunque muchas veces contradictorias coexisten en la realidad.

El trabajo docente y la carrera académica

Comprender los cambios acontecidos en el mundo y su impacto en el escenario universitario permite reconocer las demandas que se plantean a las instituciones de educación superior y a las prácticas docentes universitarias. Como lo mencionamos

en el apartado anterior, con el surgimiento del «Estado-evaluador» en Argentina se dio lugar a procesos de acreditación de carreras o programas de estudio, encuadrado en un sistema de estándares que incluye la necesidad de que profesores y profesoras reciban capacitación pedagógica a través de una oferta institucional (De Viscenzi, 2012). Para Rodera y Walker (2023), se renueva el interés por la evaluación en 2010, en el marco de las discusiones y de la aprobación del Convenio Colectivo del Trabajo (CCT), configurando de este modo un escenario a nivel nacional para la definición de la carrera docente en la docencia universitaria, lo que ha puesto en evidencia la complejidad que conlleva la práctica de los docentes universitarios.

Es elocuente el planteo de Edelstein (2014) cuando señala que “cobra fuerza, a su vez, la necesidad de generar estrategias e instrumentos efectivos para reorientar el trabajo académico y por ende el desempeño y la formación del profesorado” (p. 30), que se oriente hacia una transformación tanto en el núcleo de su tarea profesional, la enseñanza, como en las diferentes funciones universitarias y en su participación en la vida institucional.

Para profundizar en dicha complejidad, retomamos el sentido de Trabajo Docente Universitario (TDU) en tanto categoría teórica. Para Walker (2017), el TDU es entendido como una práctica social, que coloca a los/as profesores/as en una trama de múltiples relaciones con otros sujetos, con saberes específicos, con instituciones particulares y con la sociedad en general. Desde este punto de partida, avanzamos en entender que la carrera académica se constituye en una de las dimensiones de abordaje al estudio del TDU y, la formación docente continua aparece como un elemento del sistema regulador.

Para la docencia universitaria, la carrera docente en las universidades nacionales, supone la puesta en marcha de mecanismos formales de acceso y promoción que descansan primariamente en la validez del mérito académico (García de Fanelli y Moguillansky, 2014). La Ley de Educación Superior y las tradiciones propias de la academia avalan que el procedimiento para acceder a un cargo docente y para ser promovido a un cargo superior sea a través de la institución del concurso público y abierto de antecedentes académicos y oposición (Walker, 2016).

Para Rovelli, Fare y Lenz (2016), en la configuración de la docencia universitaria, la formación o capacitación docente es mencionada de manera general en las ordenanzas, tanto aludiendo a lo disciplinar como a lo pedagógico propiamente dicho. Según sus planteos, los casos en los que se hace mención a la formación de posgrado son pocos.

En este punto, resulta relevante señalar que la carrera académica no se desarrolla en un sentido lineal, ya que en ella se ponen en juego tensiones propias de los sujetos (concursantes y evaluadores), la institución con sus normas y mecanismos de regulación, y la generación de políticas de regulación a nivel del sistema macro-

universitario en vinculación con otros sectores como los Estatales y gremiales. Sin embargo, el desarrollo de la carrera académica como herramienta de configuración del TDU, acompaña la construcción de sentido sobre el mismo. De allí que compartimos con Walker que el TDU, se constituye como una “práctica social compleja, heterogénea y específica que se despliega de manera desigual según la posición ocupada en el campo universitario -resultado de las luchas previas, las estrategias y los capitales invertidos y las propiedades ligadas a dicha posición -en términos de condiciones, regulaciones, derechos y responsabilidades” (Walker, 2023, p. 25).

La articulación posible entre trabajo docente y carrera académica es una puerta que habilita a pensar en las transformaciones que se realizan de unos mecanismos de regulación institucional en diálogo con procesos que reconfiguran el trabajo docente universitario desde las prácticas y las coyunturas de los propios actores y las instituciones. En la actualidad la promulgación del Convenio Colectivo de Trabajo y las nuevas regulaciones laborales; los impactos de la pandemia, la virtualización de la enseñanza (Walker, 2023) y la larga ausencia de una agenda política para la universidad (Suasnábar, 2023) imponen unos desafíos a la configuración del TDU y su evaluación que es preciso analizar y reconocer en perspectiva de los derroteros que ha seguido en nuestra historia reciente.

Luego de los planteos realizados, nos interesa señalar que la formación docente constituye un elemento más para pensar y evaluar la calidad académica de los docentes. Cuando los procesos de evaluación simplifican las estrategias institucionales sólo a la formación, se ignora que la figura del docente universitario, en términos de Zabalza (2011), está conformada por la dimensión personal, la dimensión profesional y la dimensión laboral. En consonancia con lo planteado previamente debemos diferenciar las prácticas de formación docente de la noción de desarrollo profesional. Al respecto Imberón (2024) argumenta:

El desarrollo profesional es un conjunto de factores que posibilitan o impiden que el profesorado avance en su vida profesional. La mejora de la formación ayudará a ese desarrollo, pero también, de manera muy decisiva, la mejora de los otros factores (salario, estructuras de poder, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación y estructura laboral). (p. 217)

Por último, queremos mencionar que la formación de los docentes se constituye en un espacio privilegiado, muchas veces sobrevalorado, de intentos de profesionalización de la docencia universitaria y actúa como una parte del mecanismo de regulación y evaluación del personal y de la institución en su conjunto. Nuestra posición no implica avanzar en desmedro de la evaluación como práctica legítima de mejora en la organización, sino que planteamos que estos diversos instrumentos y estrategias se mueven en enfoques diversos y que necesitan ser expresados en

los contextos en los cuales emergen para dar cuenta de sus sentidos, orientaciones y dificultades (Cáceres y Ramírez, 2024).

Descripción de las decisiones metodológicas

Nuestro trabajo sostiene un enfoque cualitativo-hermenéutico (Cifuentes, 2011) y de corte exploratorio. Un rasgo importante de este tipo de investigaciones es que se caracterizan por la utilización simultánea de diversos métodos y técnicas de recolección de evidencia empírica, por lo cual el trabajo de campo involucra el enfrentamiento a una variedad de fuentes y materiales significativos, cuya combinación brinda riqueza y profundidad a la investigación (Di Virgilio et al., 2007).

Adoptamos una estrategia metodológica de estudio por caso. La elección del caso es resultado del recorte temático, y el acento se ubica en la profundización del conocimiento sobre el objeto, en tanto “el objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso.” (Skate, 1999, p. 17). Decidimos abocarnos al PFDC porque entendemos que su institucionalización y su perdurabilidad en el tiempo presentan configuraciones y sentidos relevantes para analizar los modos en que una universidad pública canaliza su preocupación por la formación pedagógica de su plantel docente.

En esta investigación definimos un estudio por caso intrínseco, donde el PFDC, tiene para nosotros un interés como política institucional para ser pensada y comprendida en su desarrollo. Es importante señalar que este tipo de estudios “tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 218). Los mismos autores sostienen que el caso puede estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, o un proceso social, que siempre es construido a partir de un determinado, subjetivo y parcial recorte empírico y conceptual de la realidad social que conforma un problema de conocimiento.

Para esta oportunidad, nos abocamos a un trabajo de revisión documental, donde recuperamos y organizamos parte del archivo físico y digital del PFDC. Nos ocupó, a partir del trabajo con dichas fuentes, analizar el recorrido, las configuraciones y las tensiones que ha ido asumiendo el PFDC como política institucional.

Siguiendo a Ruiz (2012) el texto es como un campo del que se extrae información a través de la lectura según categorías del estudio. Este proceso “se dirige a obtener significado, comprender y desarrollar conocimientos empíricos, establecer relaciones, reconstruir eventos o situaciones e identificar determinadas prácticas” (Revilla Figueroa, 2020, p. 6). Nos preguntamos por los sentidos de formación docente que explicitaban las resoluciones, los fundamentos vertidos, las decisiones informadas,

y sobre todo por cómo se reconfiguraban las estructuras y las misiones del PFDC en el tiempo analizado.

Trabajamos con producciones institucionales tanto de la UNNE como de la CONEAU, que corresponden a los Informes de Autoevaluación Institucional, Informes de Evaluación Externos, y documentos de gestión. Nos interesó vislumbrar, descripciones y sentidos sobre la relación entre formación pedagógica y el desarrollo de la carrera académica, como un elemento central en las condiciones y regulaciones que asume el trabajo docente en la universidad y el lugar que fue construyendo el PFDC como espacio institucional de viabilización de estas demandas. Para avanzar en ese sentido, trabajamos sobre las siguientes fuentes documentales:

1. Res. N° 690/1998 CS-UNNE. Aprobación del Programa de Formación Docente Continua de la Universidad Nacional del Nordeste.
2. Primer Informe de Autoevaluación Institucional (1998)
3. 1º Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste (1999)
4. Segundo Informe de Autoevaluación Institucional (2008)
5. 2º Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste (2011)
6. Tercer Informe de Autoevaluación Institucional (2021)
7. 3º Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste (2022)
8. Planes Estratégicos de Desarrollo Institucional (1º 2012-2020; 2º 2020-2030)

Luego, analizamos 11 resoluciones del PFDC aprobadas por el Consejo Superior de la Universidad en el periodo 2010 hasta el 2021, estos documentos cumplen la doble finalidad de habilitar el funcionamiento anual del PFDC y, a su vez, desarrollar una agenda de formación en diversas temáticas y enfoques sobre la docencia universitaria. Nuestro recorte temporal se constituye a partir de la disponibilidad de la fuente. Se analizaron dos categorías centrales en los documentos: los objetivos de planificación anual del programa y la definición de temáticas en cada año. Del análisis de esas fuentes se construyeron periodizaciones en el lapso de tiempo estudiado. Este proceso se realizó considerando las categorías referidas con la intención de mostrar los temas de interés y las decisiones de gestión institucional en la materia. Con este escenario, avanzamos en reflexionar sobre los sentidos construidos sobre la formación docente continua. Sostenemos también que estos períodos reflejan transformaciones en conceptualización y relevancia de la formación docente continua de los docentes universitarios.

Por último trabajamos sobre la sistematización de ciertas prácticas en el período 2022-2024, que han intentado repensar la función del programa de formación docente

en la universidad y que han dado lugar a un nuevo marco normativo y a una nueva estructura de implementación del mismo.

Resultados y discusiones

Como lo venimos desarrollando en este trabajo, la implementación de las políticas de evaluación y aseguramiento de la calidad educativa en las universidades dieron lugar a diferentes estrategias frente a diversos problemas de la vida institucional. En este caso, alrededor de la formación docente, la UNNE ha dado respuesta a esta demanda mediante la creación y desarrollo del PFDC, que nació en 1998 y comenzó a desarrollar sus acciones al año siguiente. Su creación configuró una estrategia de profesionalización del personal docente universitario, a la par de los procesos vinculados a la evaluación de la calidad universitaria y a los mecanismos de regulación que se generan en consonancia, por un lado, y en relación con ello, la instalación del cambio curricular como campo de prácticas en las instituciones en pos de mejorar los procesos de enseñanza y sus impactos en los aprendizajes de los estudiantes.

A continuación presentamos el recorrido que hemos reconstruido en nuestra investigación, sobre los orígenes del PFDC entendido como política de profesionalización docente, y el análisis que realizamos a partir del trabajo con fuentes documentales. Por último, presentamos reflexiones sobre las decisiones de gestión tomadas en el último periodo de PFDC, las cuales adquieren sentido en el marco de esta parte de la historia de este programa que presentamos.

A propósito del origen del PFDC de la UNNE

El PFDC es creado en el ámbito institucional el 18 de noviembre de 1998, pero comienza sus actividades en 1999. Es deudor de los procesos de cambios institucionales realizados en la década de los 90 en dicha universidad y que fueron plasmados en documentos tales como: “Lineamientos de Política Universitaria 1994-1998”, donde se presentan aspectos vinculados con el mejoramiento de las condiciones de excelencia del desempeño docente; y el documento base denominado “Programa de cambio curricular”, que instala el proceso de revisión de los planes de estudios en toda la universidad.

En consonancia con esto, el PFDC establece como metas elevar la calidad académica de la docencia universitaria, poniendo el foco en la “dimensión pedagógica de la formación docente”, y propone “revalorizar la función docente, redimensionar su lugar en el conjunto de funciones de la institución universitaria (...) crear condiciones para concretar en el aula los cambios proyectados en los nuevos planes de estudio (...)” (Res. N° 690/98 C.S). Esto evidencia que, desde sus inicios, la preocupación estuvo focalizada en la dimensión pedagógica de la formación docente, atendiendo

sobre todo a la práctica de la enseñanza.

En parte estos sentidos se fueron plasmando en la estructura que se estableció para el funcionamiento del PFDC durante los primeros cinco años. Según la resolución de creación, estuvo compuesta por cursos de posgrado y por dos carreras de posgrado. Esta última instancia con una duración de dos años y medio y dividida en dos tramos: Especialización en Docencia Universitaria y Maestría en Docencia Universitaria. Hay que remarcar que todas las propuestas de formación organizadas desde este programa, revestían carácter de gratuidad para las y los docentes de la UNNE, siendo éstos sus únicos destinatarios.

Los recorridos formativos fueron pensados a la luz de los diagnósticos que se generaron a partir del Programa de Cambio Curricular, que en sus inicios da cuenta de la presencia de profesionales externos a la universidad, quienes cumplieron funciones de asesoramiento y también advirtieron las dificultades en torno a la docencia universitaria y la necesidad de pensar mecanismos de fortalecimiento de la misma.

En la resolución de creación se plantea su origen a partir de grandes ejes temáticos sobre los cuales debe versar la formación de los y las docentes de la universidad, a saber:

- Universidad y sociedad
- El análisis institucional de la Universidad
- Los procesos de la formación en la institución universitaria
- La profesión del docente universitario.
- El currículum universitario
- La programación de la enseñanza.
- La evaluación y la investigación

En la enunciación de estos grandes temas observamos la vinculación con el propósito de ofrecer a la docencia universitaria conocimientos específicos para el desarrollo de la enseñanza y para abordar, científicamente, los nuevos problemas del aula universitaria.

De lo planteado hasta aquí, observamos a la formación continua configurada como una “política de actualización docente derivada de la necesidad de implementar reformas educativas” (Vezub, 2004, p. 4). Vera Godoy establece que esto se denomina como la modalidad clásica en donde “el perfeccionamiento docente es una pieza clave que antecede a la implementación de la reforma y garantiza su aplicación” (en Vezub, 1990, p. 8).

Desde este lugar reconocemos la dificultad de medir impactos o de encontrar sentidos homogéneos entre el plan y la realidad, sabido es que en la realidad las políticas se complejizan, las acciones encuentran desarrollos amplios y muchas veces

enfoques diferentes perviven y disputan sentidos. Pero resulta relevante reconocer la forma en la que la universidad pública ha construido, en un entramado de procesos, una posición sobre la formación docente y atribuyó unas misiones en su carácter fundacional para la profesionalización de la docencia universitaria.

La mirada hacia el PFDC desde los informes de evaluación externa y autoevaluación

El trabajo con los informes de evaluación externa y autoevaluación nos acercan a las decisiones institucionales que se asumieron en relación al TDU y la vinculación, o no, entre las demandas de la Formación Continua y la Carrera Académica de los y las docentes. Asimismo, nos permite conocer los modos en que se configuró el espacio institucional designado para ocuparse, de manera centralizada, de la formación docente de las y los profesores universitarios.

Este abordaje desde lo descriptivo y en cierto punto desde lo prescriptivo nos pone en evidencia unos recorridos complejos que son producto de coyunturas, dificultades estructurales y demandas que surgen tanto de la mirada interna como externa.

En el año 1993 surge en la UNNE el Programa Integral de Autoevaluación como resultado del consenso sobre la necesidad, a nivel institucional, de realizar un análisis global que posibilite identificar fortalezas, recompensarlas y potenciarlas, así como identificar y subsanar las debilidades. En 1994, se crea el Sistema de Evaluación Permanente, desde allí, se organiza y consolida un proceso con una fuerte vocación integradora y de representatividad.

Será a partir del ejercicio de estas prácticas evaluativas que la universidad comienza a poner en marcha los denominados “Programas centrales”, entre ellos el de Formación Docente Continua, con el propósito de atender problemáticas específicas de la institución.

Respecto de la evaluación externa, el primer informe data de 1999. En el mismo, se identifican las dificultades y las deficiencias en relación con la enseñanza y se avanza en la configuración de una estrategia para mejorar la situación planteada en el diagnóstico elaborado. En relación al PFDC, es presentado como espacio que canaliza las instancias de formación específica. Observamos en el informe la siguiente recomendación,

Diseñar e implementar una política de capacitación y calificación para docentes y no docentes. En gran medida esto ocurre actualmente con los cursos de especialización en docencia universitaria. Estos cursos no sólo permiten elevar el nivel cualitativo de sus participantes, sino que operan como foros de discusión e intercambio donde se ponen de manifiesto diversas visiones de la institución y se logra unificar criterios en torno a problemas comunes. (Informe de evaluación externa, 1999, p. 55)

Además, se plantea la recomendación de continuar con las mejoras de la formación pedagógica permanente a partir de los programas de formación docente, al mismo tiempo que sugiere incrementar el estímulo para la obtención de títulos de posgrado y destaca que no se encuentra en desarrollo una política de evaluación docente. Esto nos permite pensar en la integralidad que requiere pensar la formación docente, no solo en las acciones de capacitación sino en su entramado con otras políticas como las mayores titulaciones y la incidencia en su valoración como profesional.

En 2008 se presenta el segundo informe de autoevaluación institucional. Allí se señala que desde 2002, el PFDC desarrolla actividades de formación de corta y mediana duración, de alcance masivo, y que se ha mantenido como una estrategia institucional continua de acciones de diferente índole, propósito, duración y cantidad de destinatarios, orientadas siempre al mejoramiento de la enseñanza en el ámbito de la Universidad. En la sección “Articulación entre el grado y el posgrado”, se valora como un recurso importante para la mejora de la calidad de la enseñanza la carrera de posgrado en docencia universitaria, realizada desde el PFDC.

En la misma línea, la Universidad destaca que en relación con su cuerpo docente:

La evaluación general de la ejecución del Programa de Formación Docente Continua evidencia su importante contribución al mejoramiento de la calificación pedagógica del cuerpo académico. Las acciones del Programa ejercen un efecto demostrativo que se concreta en demandas permanentes de formación docente y la disposición favorable para elevar el nivel de la docencia. (p. 73)

En lo referente al informe de evaluación externa del 2011, también reconoce la importancia de los programas centrales como estrategias de mejoramiento y, específicamente, el PFDC es valorado como una fortaleza. Asimismo, se señala que en el año 2005 se aprueba por Resolución N°191/05 del Consejo Superior de la Universidad, el Régimen de Carrera Docente, instalando de manera formal la importancia de la formación y la mayor estabilidad en el cargo. El informe advierte sobre la aplicación de esta resolución con diferentes grados de avance en las unidades académicas, además plantea la necesidad de ampliar la difusión de esta normativa a todos los sectores de la Universidad.

En el eje de Posgrado (p. 72) se informa que el PFDC promueve la formación de posgrado en docencia universitaria para el personal de la UNNE. Esto se conforma de cursos de posgrado, especialización y maestría. De las entrevistas, realizadas en el marco del proceso de evaluación, surge que el programa ha resultado un importante recurso para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, con aceptación generalizada entre los profesores adjuntos y auxiliares, aún cuando no completen la carrera. En este sentido, se señala que la carrera de Especialización en Docencia Universitaria tuvo dos cohortes entre 2000-2002 y 2001-2003 obteniendo esta se-

gunda cohorte 108 graduados. Posteriormente, en el año 2004 se crea la Maestría en Docencia Universitaria con 55 cursantes que se encontraban en proceso de realización de la tesis.

También se reconoce la presencia de ejes problemáticos que refieren al desarrollo de propuestas que no se vinculan con el diagnóstico realizado y que, “entre los obstáculos para la implementación efectiva de los cambios curriculares propuestos, se menciona el deficiente sistema de información, difusión, participación y capacitación interna relativo a los nuevos planes de estudio” (Segundo Informe de Evaluación Externa, 2011, p. 26). Además, “Tanto docentes como estudiantes, en las entrevistas mantenidas, manifiestan la necesidad de una mayor formación pedagógica de los docentes” (Segundo Informe de Evaluación Externa, 2011, p. 46).

En este sentido, el informe concluye señalando en la línea de acción: Docencia en el punto 12, la necesidad de:

Promover el Programa de Formación Docente mediante la mejora de la atención de la formación docente inicial, la incorporación de graduados recientes a las actividades de docencia, la continuidad de los espacios y eventos de intercambio de experiencias innovadoras, de revisión de la práctica pedagógica y didáctica, los cursos de formación continua y las reuniones de docentes de carreras afines dentro y entre distintas facultades que permitan lograr acuerdos y favorecer la creación de nuevas iniciativas. Asimismo, aumentar la difusión interna y mejorar los canales de comunicación de las actividades desarrolladas por el Programa. (2º Informe de Evaluación Externa, p. 130)

Por otra parte, para el periodo evaluado entre 2009 y 2019, las fuentes primarias son el tercer informe de autoevaluación institucional y el tercer informe de evaluación externa. En ambos se reconoce, nuevamente, el trabajo del PFDC como parte del conjunto de programas centrales, en acciones vinculadas a la interacción con las unidades académicas, al encuadre de estas en los lineamientos de política académica de la gestión.

Resultan interesantes ciertas asociaciones que se realizan. En el informe de autoevaluación se mencionan los avances realizados en términos de desarrollo del Posgrado en la Universidad y el fortalecimiento del Programa UNNE Virtual. Esto es importante porque desde sus orígenes el PFDC estuvo vinculado a la formación de posgrado en la Universidad, de hecho, casi todas sus propuestas tuvieron ese formato, permitiendo comprender que la profesionalización estuvo entendida desde ese lugar. En relación con UNNE Virtual, si bien es un programa central en sí mismo y en la actualidad cuenta con una autonomía diferente, en el período evaluado el PFDC se hace cargo de vehiculizar la formación en temáticas vinculadas con el uso de aulas virtuales, planificación en entornos virtuales de aprendizaje y sobre el rol del tutor en la educación virtual.

Para tener en cuenta además, en el tercer informe de evaluación externa, encontramos en el punto de Docencia, la siguiente recomendación, “Integrar las propuestas de formación docente continua de la UNNE con el propósito de favorecer la oferta de titulaciones de posgrado por parte de la universidad” (p. 81). Ello podría ir en consonancia con que en el período informado la Universidad da cuenta a través del PFDC solo de cursos de posgrado, ya no se habla de carreras de mediana o larga duración.

Por último debemos mencionar que accedimos a algunos documentos de planificación de la gestión central de la Universidad durante los períodos 2014-2018 y 2018-2022; además de los Planes Estratégicos de Desarrollo Institucional 2012-2020 y 2020-2030. Si bien en ellos no se hace mención específica al PFDC, aparecen indicios del mismo en ejes denominados: Formación y desarrollo del conocimiento; Gestión del Conocimiento; Articulación e integración académica; la preocupación recurrente por la formación académica del personal de la Universidad. No se alcanza un nivel de explicación detallado, pero se menciona en general esa presencia en la institución.

Decisiones en torno a la formación pedagógica para la docencia de la universidad (2010-2021)

En el apartado anterior evidenciamos el origen del Programa de Formación Docente Continua vinculado con la misión de acompañar la profesionalización docente en torno a la enseñanza en la universidad, y recorrimos desde el plano de documentos institucionales las características y los desarrollos que asumió el mismo en pos de mejorar la calidad educativa.

A partir de ahora nos abocaremos a una reconstrucción en torno a períodos del PFDC, desde sus normativas de funcionamiento, con la intención de mostrar el desarrollo del programa en el lapso de tiempo analizado.

Mencionamos, también, que una de las grandes apuestas en la primera etapa del PFDC fue la creación de las carreras de posgrado Especialización y Maestría en Docencia Universitaria. Con el tiempo esto se diluye en el sentido que la carrera de Especialización pasa a ser gestionada por una de las Facultades de la Universidad y la Maestría no desarrolla una segunda cohorte. En este contexto, el PFDC adopta una organización caracterizada por un sistema de cursos de posgrados.

Según la Res. 961/11 CS-UNNE, en 2010 se inicia la tercera etapa del PFDC que presenta como propósito “fortalecer el Programa de Formación Docente Continua, a través de la implementación de diversas acciones de formación docente permanentes y no permanentes, que aborden la formación general y específica, destinada al mejoramiento de las prácticas docentes universitarias, teniendo en cuenta la complejidad de roles y funciones que la atraviesan”. En este enunciado observamos un nuevo abordaje sobre la formación que tensiona el sentido de formación pedagógica con

el de formación permanente.

Al decir de Imbernon (2011) “la formación pedagógica del y la docente universitaria debería pasar por favorecer en el debate y la construcción de unas bases reales sobre las cuales construir los proyectos ligados a proyectos de formación intentando eliminar al mismo tiempo los procesos de atomización, gremialismo e individualismo en el trabajo profesional.” (pp. 388-389). Sin embargo, la formación permanente nos remite a lo que Vezub (2009) comprende como un “proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas” (p. 920), sentido construido en los ‘70 en el marco de los desarrollismos y los discursos internacionales que instalaron la articulación entre trabajo, profesión y capacitación.

Para este punto, trabajamos con once resoluciones aprobadas por el Consejo Superior de la Universidad, y que dan cuenta de la aprobación anual de las actividades que desarrolla el PFDC y de las propuestas de formación implementadas cada año. El periodo que abarcan estas resoluciones va desde el 2010 al 2021.

Del análisis de estos documentos identificamos 4 periodos. Los describimos a partir de la articulación entre los planteos de sus objetivos y de las temáticas que constituyeron las ofertas de formación que, en todo el periodo estudiado, adquirieron el formato de curso de posgrado.

El primer periodo abarca desde 2010 a 2014. Los objetivos presentan la preocupación por fortalecer al PFDC, mediante acciones de formación permanente y no permanentes que apunten a la formación general y específica para la mejora de las prácticas docentes universitarias.

Las temáticas de formación que aparecen constantes se vinculan con la evaluación, la enseñanza y su relación con la planificación. Hay cursos que comienzan a introducir la formación para la virtualidad mediante ofertas sobre la función del tutor y las TICs como apoyo a la presencialidad. Desde el 2011, se evidencia la preocupación por la docencia novel mediante el ofrecimiento de cursos sobre introducción a la docencia universitaria. Aparece una oferta que está vinculada con la dimensión del trabajo docente y refiere a la formación de jurados de concursos y comisiones evaluadoras de carreras docentes.

Algunas ofertas resultan disruptivas al pensar la práctica docente universitaria, tal es el caso de cursos sobre lengua extranjera, principalmente inglés y cursos sobre dirección y evaluación de tesis de grado, y el taller de elaboración de tesis de maestrías y doctorados. El año 2014 merece una atención particular, el mismo es denominado el año de las didácticas y en la oferta predominan cursos sobre didáctica específica. Este abordaje no se repite en otros años.

El 2015 es el segundo periodo. En el documento resolutivo no se mencionan objetivos para ese año, pero en sus considerandos establece un cambio de para-

digma en la formación, desde uno centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje. En este periodo se profundiza la formación para la virtualidad. Además, las temáticas dan continuidad a las ya trabajadas en el periodo anterior: introducción a la docencia universitaria, evaluación. Hay continuidad en la formación en idioma extranjero, en temáticas relacionadas con la investigación y en la formación para jurado de concursos.

La tercera etapa abarca desde 2016 a 2019. Aquí los objetivos cambian de sentido y de eje de atención, la preocupación es poder contribuir al desarrollo profesional del docente universitario promoviendo la práctica reflexiva continua. Se introduce el sentido de gestión académica. Este periodo se caracteriza por manifestar la preocupación por el currículum. Aparecen propuestas de cursos sobre internacionalización del currículum y enfoques actuales del currículum. Se sostienen las ofertas de idiomas y las de investigación educativa. En 2019 aparecen cursos disruptivos, con temáticas sobre discriminación y violencia, las culturas del gran Chaco y Guaraní. El año 2020 no registra actividad.

El año 2021, es el cuarto periodo. Registramos un cambio en los objetivos planteados que ponen foco en la formación en pedagogía universitaria. Se ofrecieron dos cursos: evaluación y gestión de las aulas virtuales.

Si bien no nos interesa aquí abordar la cuestión nominal entre las diferentes categorías señaladas, es necesario tener presente que cada “modelo teórico de formación docente parte de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y de qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente.” (Aramburuzabala et al., 2013, p. 347). Cada modelo implica una posición respecto de los elementos que se incluyen y se excluyen en la configuración del oficio docente y el tipo de articulaciones que se plantea entre estos componentes (Vezub, 2013), y a su vez la definición de unos “perfiles docentes” que expresan un conjunto de rasgos esperables en el desempeño de los profesores (Alliaud y Vezub, 2014).

En ese mismo sentido la delimitación de aquello que se incluye y se excluye, en el campo de formación como recorrido también expresa énfasis y coyunturas institucionales para tratar los saberes considerados valiosos para el conjunto de la docencia universitaria.

Desarrollo del Programa Post Pandemia (2022-2024)

En este punto, nos interesa desarrollar algunas consideraciones en torno a las nuevas configuraciones y desafíos que asume el PFDC luego de la pandemia por Covid-19. Entre los desafíos presentados, se encuentra la pretensión de revisar sus mandatos fundacionales a la luz de los nuevos escenarios educativos.

Proponemos una lectura sobre un recorrido de gestión, recuperando sentidos,

decisiones, acciones realizadas en el camino de conducir este programa desde mediados del 2022 hasta el 2024, como una forma también de aportar a la discusión sobre la construcción de una política institucional de formación docente desde un programa central de una universidad pública.

Desde que asimismo la gestión del PFDC, encontramos rasgos estructurales y tradiciones que habían formado parte del mismo desde su constitución. Con ese panorama comenzamos a proyectar el desarrollo de este programa, teniendo como horizonte algunos mandatos centrales que demandan reactualizar la relevancia de la formación pedagógica en la docencia universitaria. En un trabajo de síntesis, identificamos etapas que agrupan nuestro recorrido en la gestión del PFDC.

Inicialmente identificamos una etapa en la cual fuimos adentrándonos a las prácticas que se venían realizando en este contexto. Esto implicó, en una primera parte, aceptar propuestas de cursos de capacitación para la docencia universitaria. Los cursos de posgrado siguieron siendo el formato privilegiado de la oferta de formación.

En este contexto, comenzamos a realizar algunos cuestionamientos en torno a las ofertas que generamos, principalmente nos preocupaba el impacto que estos cursos tenían en las prácticas docentes. Esto se argumentaba en que observamos que los cursos de posgrados venían a atender aspectos considerados urgentes de la formación, pero que a nuestro entender constituían un campo disperso e inconexo de temáticas, entonces nos preguntamos, ¿Qué más nos dice esa urgencia? ¿Qué es lo que realmente hay que fortalecer en la práctica docente universitaria?

Nos preocupaba, también, caer en una lógica instrumental de la formación docente desde la cual, “la capacitación se dirige a suplir las lagunas de la formación, tapar agujeros, compensar ineeficiencias ya sea que éstas se atribuyen a la débil preparación inicial o a los cambios ocurridos últimamente en la sociedad y en el currículum, frente a los cuales urge la actualización de las competencia, habilidades y conocimientos de los docentes” (Vezub, 2004, p. 5).

La pregunta que se instalaba allí era repensar los sentidos con los cuales se definían temáticas y perfiles de formación y cómo eso se involucraba en un proceso más amplio de formación del personal docente de la universidad.

Para intentar clarificar un poco el panorama, una acción central que destacamos fue la definición e implementación de una encuesta de demandas de formación que se aplicó a la docencia de la universidad, que fuera contestada por 250 docentes.

La información obtenida allí nos permitió avanzar en una forma de gestión más cercana a las necesidades de formación y desarrollar propuestas que intenten dar respuestas a las mismas, intentando comprender cuáles eran las preocupaciones en torno a la práctica.

Las principales temáticas de formación que emergen son: didáctica general, eva-

luación, investigación educativa, educación virtual, pedagogía, inteligencia artificial.

Como resultado de esa encuesta en 2023, generamos 7 cursos de posgrado y un taller, de los

cuales dos fueron realizados en colaboración con otras áreas de la universidad como la Secretaría General de Extensión y la Dirección General de Bibliotecas de la Universidad.

Los resultados de la mencionada encuesta, también fueron insumo para comenzar a ordenar una estructura de trabajo en el marco del PFDC, así como avanzar en actualizar sentidos vinculados al funcionamiento del PFDC. Esto se plasmó en un nuevo documento Marco, aprobado por RES - 2023 - 890 - CS # UNNE, luego de 25 años.

En el documento se tuvieron en cuenta los planteos realizados en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional-PEDI-; y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la UNESCO, como un intento de canalizar claramente los aportes del Programa a la estructura institucional, considerando a su vez su inserción en la Secretaría General Académica de la Universidad y en consecuencia los lineamientos de mejora y desarrollo planteados en la autoevaluación institucional y en la evaluación externa de CONEAU.

Entre las resignificaciones realizadas podemos plantear que se presentó al PFDC como política académica, que se propone trabajar por la construcción de una política de profesionalización docente entendida como la acción de:

Recuperar el conocimiento práctico, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados, construyendo un saber que parte de los problemas más detectados en la práctica y de las condiciones institucionales de la organización específica, que a su vez, pueda nutrirse y articularse con el saber experto acumulado, con la teoría y la investigación educativa.
(Vezub, 2004, p. 5)

Con este marco, esta nueva resolución propone definiciones nuevas en dos sentidos, por un lado en términos de los propósitos del PFDC establece:

- Contribuir al desarrollo profesional de la docencia universitaria de la Universidad Nacional del Nordeste, consolidando la formación docente como una estrategia institucional continua, destinada al mejoramiento de las prácticas docentes universitarias y al fortalecimiento de la excelencia académica.

- Generar y difundir conocimiento científico en relación con la formación docente continua en el contexto universitario.

- Avanzar en la modernización y digitalización de los procesos de gestión de la información.

En segundo lugar, establece ejes prioritarios de formación: Formación Docente

Continua y Contextos Sociales Actuales; Formación Pedagógica y Didáctica; Formación en Investigación Educativa; Formación Curricular; Condiciones del Trabajo Docente.

A su vez este programa desde su actualización, incorpora explícitamente en su perfil de destinatarios a los docentes noveles, se les reconoce un lugar de participación en las propuestas como docentes en formación. También se incluye a los egresados adscriptos, de esta manera la institución asume la formación pedagógica desde los primeros espacios de inserción laboral.

La segunda etapa la denominamos de fortalecimiento. Avanzábamos en el tiempo y en el desarrollo de nuestras acciones y se comenzaba a instalar con mayor fuerza la preocupación sobre el impacto de la formación que ofrecemos. En este sentido nos preguntábamos si las propuestas realmente estaban atendiendo a las necesidades de la docencia universitaria y si existía algún cambio en las propias prácticas docentes. Esta preocupación, a su vez, se argumentaba en algunos datos que nos alertaban por ejemplo, los relativamente altos índices de deserción de las ofertas (que son gratuitas para la docencia de esta universidad), algunos datos que mostraban una preocupación mayor de los y las cursantes por la cantidad de certificados posibles a obtener que por los espacios de formación, las áreas temáticas representadas por facultades que no registraban participación en las propuestas.

Tratando de dar respuesta a estos planteos, desarrollamos dos diplomaturas superiores que se construyeron considerando las temáticas que emergieron de la encuesta de demandas de formación que realizamos. Ambas se constituyen en una oferta de mediano plazo, organizadas en 5 seminarios, por lo que el cursado se extiende por 5 meses.

El propósito de ambas propuestas, más allá de sus particularidades, fue ofrecer un recorrido de formación que genere unas condiciones para que el docente cursante pueda procesar los contenidos trabajados en un entorno de acompañamiento. Son propuestas de formación general que están atravesadas por el trabajo sobre la propia práctica docente en la universidad.

Entendemos que con estas propuestas, nos acercamos un poco a un modelo de formación que acompaña el desarrollo profesional, “entendido como un proceso autónomo y de construcción de conocimientos compartidos, en el que los docentes son responsables de reflexionar e indagar sobre sus rutinas y concepciones para desnaturalizarlas y objetivarlas en función de la transformación de su práctica” (Vezub, 2004, p. 7). Intentamos iniciar un camino que centralice esfuerzos en áreas prioritarias y que comience siempre un proceso sistemático de desarrollo en áreas y prioridades institucionales, pero que también considere las demandas reales de formación, para mejorar la práctica docente universitaria.

Por último, queremos mencionar que en esta etapa identificamos, como acción

relevante, todo el aprendizaje que implicó para esta gestión iniciar el proceso de digitalización del sistema de gestión. Siendo ésta una política institucional, desde el PFDC debimos actualizar los circuitos de inscripción y certificación de los recorridos de formación, esto nos ha permitido ofrecer mayor agilidad y transparencia la información institucional, datos de suma relevancia para pensar la proyección de la Universidad y su constante evaluación.

En consonancia con las recomendaciones realizadas en los informes de evaluación institucional, una acción central de nuestra gestión está vinculada con la difusión de las propuestas de formación, pero también de los sentidos que vamos construyendo sobre la formación continua. En este sentido se revitalizó la figura del programa en la plataforma institucional y se dio una identidad visual al mismo de manera conjunta con el área de Comunicación Institucional.

En segundo lugar, estábamos convencidos que debíamos ampliar las formas y los dispositivos de formación para llegar a más docentes. Es por ello que elaboramos un boletín informativo que tiene como propósito socializar las acciones realizadas en el marco del PFDC. Además, se propone compartir con la comunidad de docentes de la UNNE las discusiones actuales en torno a la formación y a la práctica docente en contextos universitarios. Es por ello que una de las secciones presenta sugerencias de lecturas.

Por último, elaboramos un proyecto de investigación, porque en el tiempo que avanzábamos con nuestro trabajo, comenzamos a tener necesidad de respuestas, tanto sobre la historia del programa como sobre los sentidos de la formación continua en universidad. En el marco de este proyecto estamos realizando la reconstrucción de la historia institucional del programa y de sus alcances y desafíos.

Conclusiones

El presente trabajo se propuso reflexionar sobre los trayectos y los sentidos de las políticas de formación docente tomando como caso el Programa de Formación Docente Continua de una universidad pública en el nordeste de Argentina. Procuramos atender desde el caso a diferentes momentos que evidencian sus sentidos, características y desafíos para pensar la profesionalización de docentes universitarios como territorio de trabajo.

A partir de la revisión documental indagamos en los modos en que una universidad pública canaliza su preocupación por la formación pedagógica de su plantel docente. Recurrimos a fuentes institucionales de distinta naturaleza, informes de evaluación institucional, informes de evaluación externa, documentos de gestión, resoluciones y normativas internas. En el desarrollo, realizamos diferentes periodizaciones para mostrar sentidos y configuraciones en tramos distintos de implementación del PFDC.

En relación a sus orígenes, entendemos que el PFDC constituyó un proyecto y se materializó en una propuesta que evidencia la complejidad de la identidad del docente universitario, donde se reconoce la necesidad de la formación didáctica y pedagógica para el ejercicio profesional. Sostenemos que no es tarea sencilla plantear una definición de formación docente continua en el estado de avance actual de la investigación, pero identificamos que el campo se encuentra marcado por contradicciones y dualidades que solo cobran sentido en relación con el contexto que lo sostiene.

Al analizar los informes institucionales de evaluación, observamos que la preocupación por la formación pedagógica de la docencia de la universidad fue derivada al PFDC; programa nacido de la institucionalización del proceso de cambio curricular.

Observamos que es una constante en los documentos analizados, el señalamiento del PFDC como una fortaleza y su contribución al desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes. También, se valoran positivamente los avances vinculados a la carrera docente, tal es el caso del reconocimiento de la sanción del Régimen de Carrera Docente donde se explicita el requerimiento de mejora en la formación. Aunque allí asoma la problemática constante de la vehiculización efectiva de las necesidades de formación en concordancia con lo planteado en los nuevos planes de estudio.

Asimismo, los informes de evaluación externa muestran que los avances en relación con la carrera académica no fueron acompañados por el desarrollo de ciertas condiciones propias de la configuración del trabajo docente, tales como el incremento en las dedicaciones exclusivas a los docentes, la actualización de los salarios, entre otros aspectos (informes de evaluación externa 1999, 2011, 2022). Entonces, entendemos que la apuesta por la mejora de las condiciones para la carrera académica de la docencia de esta universidad no estuvo acompañada con la mejora en las condiciones laborales.

Por otra parte, como mencionamos el PFDC en su puesta en marcha de manera sostenida por 25 años de funcionamiento atravesó diferentes períodos. En sus inicios pensó en recorridos más amplios como la Especialización y la Maestría en Docencia Universitaria. Luego en el período analizado 2010-2021 identificamos una preocupación por el fortalecimiento del PFDC, y temáticas relacionadas con la práctica docente vinculadas con la enseñanza, la evaluación, el currículum, y la educación virtual, aunque estas preocupaciones no se ven claramente procesadas en las temáticas que se definen para la formación continua en las propuestas implementadas.

Para finalizar y recuperando nuestros interrogantes iniciales, respecto de los aspectos que inciden en la construcción de una política institucional de formación docente, nuestro recorrido de gestión nos permite, en un primer momento, compartir con Birgin (2012) el sentido de que, pensar la construcción de una política de

formación continua para la docencia universitaria, en este caso, hay que hacerlo en la articulación con el entramado de las políticas educativas, como así también, resulta imprescindible considerar las expectativas de autoridades, de docentes, de la organización institucional, de las tradiciones, y de las condiciones materiales que posibilitan o impiden estas innovaciones.

Se avanzó en la organización y en la proposición de algunas alternativas al estado inicial de asunción donde nos encontrábamos con cursos aislados, abriendo paso para pensar ejes centrales y propuestas de mediano plazo. Ello es algo significativo porque la dimensión central de gestión para nosotros está asociada a la propuesta académica. Sin embargo no se han podido trascender los formatos clásicos por sus limitaciones presupuestarias y por la mercantilización de la formación académica.

A la agenda clásica de los problemas de la formación docente (didáctica, evaluación, currículum), parecen hoy sumarse otras, vinculadas a los sujetos, las TICs, a las funciones sustantivas de investigación y extensión, entre otras. Esto nos habla de una complejización del rol docente universitario y de la necesidad de repensar los circuitos de formación. De qué cuestiones podemos ocuparnos y en qué medida ellos hacen al trabajo docente universitario en el aula como preocupación primordial.

Notas

¹ Profesora en Ciencias de la Educación (UNNE). Doctora en Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Directora del Proyecto de investigación “Estudio sobre la Formación Docente Continua. Definiciones, alcances y desafíos a partir de la creación del Programa de Formación Docente Continua en la Universidad Nacional del Nordeste”. Profesora Adjunta en el Seminario Educación y Diversidad Cultural, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste. ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-7252-6891> E-mail: ileana.rz@gmail.com

² Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Doctorando en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Becario de investigación de posgrado en el Instituto de Investigaciones en Educación en la UNNE. ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5896-9813> E-mail: nicolasfedericocaceres@gmail.com

³ Proyecto de Investigación 23H007 “Estudio sobre la Formación Docente Continua. Definiciones, alcances y desafíos a partir de la creación del Programa de Formación Docente Continua en la Universidad Nacional del Nordeste”. Acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica - UNNE (Res. N° 1146/23- CS- UNNE). Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades, Resistencia - Chaco. Argentina. Directora: Dra. Ileana Ramírez. Periodo: 2024- 2027.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46.
- Aramburuzabala, P., Hernández Castilla, R., & Ángel-Uribe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (3), 345-357.
- Birgin, A. (2012) La formación, ¿Una varita mágica? En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 13-28). Editorial Paidós.
- Cifuentes, R.M. (2011) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Editorial Noveduc
- Cáceres, N. y Ramírez, I. (2024) El trabajo docente universitario. Un abordaje normativo sobre las condiciones institucionales para el desarrollo de la carrera académica. En actas de *IX Encuentro nacional y VI latinoamericano La Universidad como objeto de investigación Reconfiguraciones en la agenda académica, disputas en torno a la dimensión lo público y debates sobre el futuro de la universidad*. Universidad Nacional de la Plata ISSN 3072-6689.
- Demuth, P. (2015). Conocimiento y praxis docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 95-123.
- De Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula*, 18, 111–122. <https://doi.org/10.14201/8875>
- Di Virgilio, MM, Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, CM y Plotno, GS (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología* , 5 (9), 90-110.
- Edelstein, G. (2014) “¿Qué docente hoy en y para las universidades?”. En, *InterCambios*, N° 1, junio. ISSN 2301-0118
- Finkelstein, C. (2017). ¿Cómo se forman los docentes universitarios? Configurando Redes en el Mercosur. *Integración Y Conocimiento*, 6(1). <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v6.n1.17138>
- Finkelstein, C., Lucarelli, E., Da Cunha, M. I., Collazo, M., Marin, P., & Cascante, N. (2022). Abriendo fronteras en la formación pedagógica de los docentes universitarios. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 230-258. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.542>
- García de Fanelli, A., & Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina Obstáculos en la carrera académica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (), 1-18.
- Imbernón, F. (2011) La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 36, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 387-395. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil.
- Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1>

- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis, I. (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa (pp. 213-238). Editorial Gedisa.
- Lamarra, N. y Coppola, N. (2008) La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Volumen 1, Número 3* (e).
- Congreso de la Nación Argentina. (1995). Ley 24.521 de Educación Superior. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Levy, E. (2022). El derecho a la formación docente en la universidad. Un debate latente para una política pendiente. En: Morandi, G. y Levy, E. *Formación docente universitaria: un desafío postergado* (pp. 11-52). CLACSO.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação , XXVII* (54), 503-524.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: las innovaciones en las aulas*. Miño y Dávila
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (5-9 de octubre 1998, París) Declaración: *La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final*. Recuperado de unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_6404cddb-1160-4844-8aab-22f3b657ea85?_=116345spa.pdf&to=141&from=1
- Pogré, P. (2016). Enseñar en la universidad: una oportunidad para el trabajo reflexivo y en colaboración. En Insaurralde, M (comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos* (pp. 185-193) Editorial Noveduc.
- Revilla Figueroa, D. (2020) El método de investigación documental. En Sánchez Huarcaya, A. (coord.) *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp. 07-22) Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rovelli, L.; De La Fare, M.; Lenz, S. (2016). Expansión y nuevas configuraciones en los regímenes de carrera académica/docente en las Universidades nacionales de la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior* (12), 162-178
- Rodera, J. y Walker, V. S. (2023). Formación y evaluación de la docencia universitaria: aportes para su estudio en la Universidad Nacional del Sur. *Encuentro Educativo. Revista De investigación Del Instituto De Ciencias De La Educación*, 4(1), 46-72.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto (Biblioteca CCSS Q180.55 M4 R94)
- Souto, M. (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad. EISSN 2545-7667 (Vol. XVI No 16 pp. 1-16)* DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Suasnábar, C. (2023). Los escenarios futuros de la universidad argentina: entre los desafíos "glonacales", la inercia de las tendencias sistémicas y la larga ausencia de una agenda de política. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35 (1), 179-205.
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente. Algunos conceptos para su abordaje. *Revista del IICE*, N° 22, 3-12. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de

Buenos Aires.

- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIV, 42, (pp. 911-937).
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. Análisis comparativos de políticas educativas. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO. Buenos Aires, Argentina.
- Walker, V. (2016). Evaluación y carrera académica/docente: la perspectiva de los actores de dos universidades argentinas. *Revista Del IIICE*, (40), 49-66. <https://doi.org/10.34096/riice.n40.4132>
- Walker, V. (2017) El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. Universidad Nacional de la Pampa; *Educación, Lenguaje y Sociedad*; 14; 14; 12-2017; 1-35
- Walker, V. (2023) Configuraciones del Trabajo Docente Universitario en Argentina: tendencias de largo plazo y cambios recientes. *Revista Pensamiento Universitario*, No21.
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação (Santa Maria. En línea)* , 36 (3), 397-423.

Referencias de resoluciones y documentos institucionales

Informes de autoevaluación institucional

Secretaría General de Planeamiento y Sistema de Evaluación Permanente. (1998) *Primer Informe de Autoevaluación Institucional Universidad Nacional del Nordeste* . Tomo I: https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/Informe-Autoevaluacion-Institucional-TOMO-I_compressed.pdf Tomo II: <https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/Informe-Autoevaluacion-Institucional-TOMO-II-2.pdf>

Secretaría General de Planeamiento y Sistema de Evaluación Permanente. (2008) *Segundo Informe de Autoevaluación Institucional Universidad Nacional del Nordeste*. <https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/InformeAutoevaluacionInstitucional2008.pdf>

Yanda, G. (coord.) (2021) *Tercer Informe de Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional del Nordeste*. <https://autoevaluacion.unne.edu.ar/autoevaluacion-institucional-3-infome/>

Informes de evaluación externa

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (1999) *1º Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste*. https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/INFORMECONEAU1999_compressed.pdf

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2011) *2º Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste*. https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/INFORME_DE_EVALUACION_EXTERNA2009.pdf

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2022) *3º Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste.*

<https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/IF-2022-89648901-APN-DEICONEAU.pdf>

Resoluciones

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (1998) *Aprobación del Programa de Formación Docente Continua de la Universidad Nacional del Nordeste* (Nº 690/1998) {Resolución} 18 de noviembre de 1998.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2010) *Programa de Formación Docente Continua – Cronograma 2010 y 2011* (Nº 514/10) {Resolución} 11 de agosto de 2010.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2011) *Programa de Formación Docente Continua - Cronograma 2012* (Nº 961/11) {Resolución} 07 de diciembre de 2011

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2014) *Programa de Formación Docente Continua - Cronograma 2014.* (Nº 092/14) {Resolución} 26 de marzo de 2014.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2015) *Programa de Formación Docente Continua - Plan de acción 2015.* (Nº149/15) {Resolución} 25 de marzo 2015.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2016) *Programa de Formación Docente Continua - Plan de acción 2016.* (Nº190/16) {Resolución} 13 de abril 2016.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2017) *Programa de Formación Docente Continua - Plan de acción 2017.* (Nº 178/17) {Resolución} 05 de abril 2017.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2018) *Programa de Formación Docente Continua - Plan de acción 2018.* (Nº 218/18) {Resolución} 11 de abril 2018.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2019) *Programa de Formación Docente Continua - Plan de acción 2019.* (Nº 246/19) {Resolución} 24 de abril 2019.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2021) Curso de posgrado Pueblos Indígenas y Educación Superior en Argentina (Nº 055/21) {Resolución} 17 de marzo 2021.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2021) Propuesta integral de capacitación en el marco del Programa de Formación Docente Continua (Nº 111/21) {Resolución} 07 de abril 2021.

Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste (2023) Documento Marco del Programa de Formación Docente Continua de la Universidad Nacional del Nordeste (Nº 890/23) {Resolución} 18 de octubre de 2023. <https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/Res-890.23.pdf>

Planes Estratégicos

Universidad Nacional del Nordeste (2012) Plan Estratégico de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional del Nordeste 2012-2020, aprobado por Resolución N° 1005/12 Consejo Superior. <https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/PlanEstrategico2012-2020.pdf>

Universidad Nacional del Nordeste (2020) Plan Estratégico de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional del Nordeste 2020-2030, aprobado por Resolución Nro. 451/20 Consejo Superior. https://www.unne.edu.ar/wp-content/uploads/PEDI_2020-2030.pdf