

Transformaciones culturales y desafíos para las prácticas docentes y los procesos de formación en la Universidad

Glenda Morandi, Mónica Ros,
Ana Ungaro y Silvina Justianovich

Introducción

Pensar la docencia y su formación en la universidad nos plantea la necesidad de reflexionar sobre las transformaciones respecto de los sentidos que asumen las instituciones, así como de los sujetos y las prácticas culturales y sociales que en su interior se despliegan.

Se torna relevante, en este sentido, situar el contexto y los procesos socio-históricos de formación, recuperando algunas reflexiones que están dando cuenta de problemáticas actuales que atraviesan a los procesos institucionales y de formación. En este sentido, pensar los procesos de enseñanza y las prácticas docentes implica reconocer sus transformaciones y tensiones en el contexto de las nuevas lógicas de producción y circulación del conocimiento y los cambios en las subjetividades contemporáneas. Al mismo tiempo, situados desde una perspectiva de la educación concebida como un derecho social, se torna importante señalar que las prácticas de enseñanza se configuran como una de las prácticas institucionales cruciales tendientes a garantizar procesos educativos más justos e inclusivos.

Desde este lugar, es pertinente citar algunas reflexiones en torno de los procesos educativos en general, y específicamente universitarios, que hicieron que los modelos de enseñanza universitaria se vieran conmovidos o interpelados. Es posible señalar: los debates respecto del estatuto de la ciencia como práctica sociohistórica; el trasvasamiento de los límites disciplinarios; la vinculación entre la direccionalidad de la formación y las realidades sociales concretas; las transformaciones en las culturas juveniles más vinculadas con la

Glenda Morandi
Dirección de capacitación y docencia. Universidad
Nacional de La Plata
glenda.morandi@presi.unlp.edu.ar

lógica audiovisual, entre algunos de los más relevantes. Ellos impactaron en la producción a nivel académico y tuvieron cierta huella en las prácticas curriculares concretas, en relación a perspectivas que pusieron el acento en los procesos de flexibilización curricular, la relación entre teoría y práctica, las relaciones entre la investigación y la formación, los requerimientos de las prácticas profesionales, la dimensión ética y la diversificación de los perfiles de egresados.

En el marco de estos contextos, transformaciones y debates nos proponemos ordenar algunos aportes conceptuales con el fin de construir algunas reflexiones y posiciones respecto de los desafíos de las prácticas docentes en la universidad.

El derecho a la educación superior y sus implicancias en los procesos de formación en la Universidad

La enseñanza universitaria -en sus dimensiones institucional, curricular y en las lógicas que adquieren las prácticas docentes- se ha visto interpelada en las últimas décadas por procesos de transformación de diversa índole.

Por un lado, la consolidación de proyectos político-sociales que sitúan a la educación como un derecho de los sujetos y los grupos sociales ha contribuido a la recuperación de las aspiraciones de inclusión a la universidad de sectores más amplios y heterogéneos (en relación a las condiciones socioeconómicas, etarias, étnicas, trayectorias educativas previas, sujetos con discapacidades, entre otros) de la sociedad.

Para gran parte de las instituciones de educación públicas, la inclusión y la democratización se convirtieron en el horizonte de diversas y profusas políticas institucionales.

Numerosas fueron las estrategias que se desarrollaron recientemente con el objetivo de promover la inclusión educativa, la democratización de las instituciones, la calidad de los procesos de formación, la progresiva atención a la recuperación de las condiciones del trabajo docente y a su formación, y el reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, con sus propios saberes y prácticas culturales y sus modos particulares de construcción de subjetividad. Se retomaron así, en los discursos y en las políticas, imaginarios que buscan sostener la función educativa desde una perspectiva democratizadora que ve en la educación un derecho personal y social.

Estos procesos de inclusión se desarrollan en un escenario complejo, marcado por la emergencia de profundos procesos de transformación de las relaciones generacionales en los procesos de transmisión cultural, así como de mutaciones en la construcción del conocimiento científico-académico, entre otros. Ellos supusieron cambios en las condiciones de legitimidad de los saberes, pero también del rol docente y los modelos de autoridad. Es decir, se aprecia una diversificación de las condiciones materiales y de los soportes en el marco de los cuales los estudiantes acceden a los saberes propues-

tos en el currículum y a una puesta en tensión de las normas y reglas que configuraban la tradición institucional, que impactan en los sentidos y lógicas que adquieren las prácticas de enseñanza universitaria contemporáneas.

Estos escenarios nos ayudan a identificar algunas categorías iniciales a los fines de situar algunas tensiones y problemas que les dan soporte y significado a las prácticas docentes en la universidad contemporánea.

En primer lugar, el escenario político de los últimos años, planteó la reafirmación de la necesidad de profundizar la democratización del acceso a sectores tradicionalmente excluidos de la formación universitaria, la articulación de la investigación y la transferencia con las políticas de estado, la profundización y el fortalecimiento de las políticas de extensión basadas en la acción conjunta y la participación de las organizaciones sociales en la dinámica interna de las universidades, la definición de agendas de investigación que se articulen de manera pertinente con la búsqueda de solución a problemáticas diversas, tanto locales como mundiales, la readecuación de los planes de estudio y de las prácticas docentes a las nuevas realidades de los jóvenes estudiantes actuales, entre otras, son planteadas como ejes centrales de los desafíos institucionales. Como señala Gentili "... la necesidad de profundizar los procesos de transformación democrática que viven muchos de los países latinoamericanos en el presente momento, coloca en la agenda política el debate público acerca de la función social de nuestras universidades, contraponiendo modelos educativos de sentido radicalmente opuestos y donde la disputa acerca de la naturaleza del derecho a la educación se vuelve más compleja y, por momentos, difusa" (Gentili, 2011: 125).

Es posible identificar en este sentido diferentes direcciones articuladas desde donde debe ser pensado el papel de la Universidad. En el marco de este artículo nos interesa resaltar la relación con el Estado en torno al aporte sustancial en la definición y elaboración de políticas públicas. En relación con "la sociedad", un aporte directo al mejoramiento de la calidad de vida y de solución de problemáticas específicas que vehiculizan estas organizaciones. En relación con el mundo del trabajo, desde la valoración del de éste como espacio de desarrollo personal, pero también colectivo, ligado al desarrollo nacional y regional. Por último, su capacidad de reconocimiento e inclusión protagónica y efectiva de las nuevas generaciones atravesadas por las dinámicas de sociedades con una herencia de desigualdades y exclusiones.

Desde esta mirada, podemos identificar estrategias de fortalecimiento o profundización de los procesos de inclusión a partir de dos tipos de acciones desarrolladas por las universidades, que podemos englobar en aquellas que se dirigen a los sujetos, y aquellas que plantean una transformación de las condiciones académicas e institucionales de las propias universidades. Estas últimas que serán centrales en la posibilidad de transformar las condiciones de desarrollo de las injusticias y desigualdades educativas en este nivel.

Lo mismo podría plantearse en relación con las políticas y dispositivos de inclusión. Por un lado aquellas orientadas a abordar la dimensión de los estudiantes, que hicieron eje en la implementación de programas de apoyo al proceso de ingreso y adaptación a la vida universitaria. Por otro, políticas y dispositivos que se relacionan con la necesidad de transformar las condiciones académicas e institucionales que dificultan el desarrollo de una educación inclusiva en las universidades.

Por su parte, las “nuevas universidades” supusieron como impacto una nueva configuración cultural que implica la presencia de una (más) amplia oferta territorial de este nivel, que permitió la inclusión de sectores sociales que históricamente veían dificultado su acceso a la universidad. En la mayoría de estas instituciones el estudiantado constituye la primera generación de universitarios en sus familias, lo que supone un desafío notable para los perfiles institucionales orientados a hacer partícipes a los mismos de lógicas e imaginarios que resultan novedosos en sus trayectorias educativas. Este rasgo, junto con la búsqueda de una oferta académica focalizada en carreras no tradicionales, resulta valioso para propiciar formas de redistribución de conocimientos socialmente significativos, especialmente en relación con el desarrollo local y las posibilidades de empleo.

Es por ello que tal como se debate en la actualidad, la noción de inclusión debe exceder ampliamente la cuestión de los esfuerzos dirigidos a la “adaptabilidad” de sujetos diversos a unas instituciones que se mantienen incólumes. La diferenciación entre las categorías de inclusión educativa y de educación inclusiva aporta a una perspectiva diferente. Esta última supondría poner en cuestión las propias condiciones institucionales que hicieron históricamente de la universidad una institución adaptada y orientada a los sectores medios y altos de la población, y a realizar transformaciones en los resortes que sostienen lógicas excluyentes.

Nuevos modos de saber y de relación con el saber en las sociedades contemporáneas

En relación con las transformaciones en los campos del conocimiento, puede señalarse que los modos cómo circula el saber constituye una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir (Barbero, 2002). Así, mientras durante la modernidad, éste había conservado el carácter de ser a la vez centralizado territorialmente, controlado a través de dispositivos técnico-políticos y asociado a figuras sociales de rango especial, la revolución tecnológica de los medios audiovisuales, los videojuegos y el computador ha producido un movimiento de descentramiento, deslocalización y diseminación que desdibuja las fronteras de los saberes. Barbero entiende por descentramiento: “el conjunto de procesos y experiencias que testimonian la expandida circulación por fuera del libro de saberes socialmente valiosos. De ellos hace parte la deslocalización que esos saberes presentan por relación a la escuela (entendiendo por ésta el

sistema educativo en su conjunto desde la primaria hasta la universidad). El saber se descentra, en primer lugar, por relación al que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro” (Barbero, 2002:2). Sin embargo, estos cambios, agrega, no reemplazan al libro, sino que lo relevan de su centralidad ordenadora de las etapas y los modos de saber que la estructura-libro había impuesto al modelo dominante de aprendizaje, aunque el nuevo lugar ocupado por la tecnología en la sociedad contemporánea ha producido cambios decisivos en los modos de circulación y producción del saber.

En este contexto se modifica sustancialmente el papel otorgado a la razón y a la ciencia como únicas formas de conocimiento. La diversidad de lenguajes que implican los medios genera un desdibujamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana. Es así como uno de los cambios más radicales respecto del racionalismo es el que introduce a partir del reconocimiento del estatus cognitivo de la imagen (Barbero, 2002).

Además, como el aprendizaje escapa de las demarcaciones sociales que pautaban sus ritmos, la deslocalización se torna también destemporalización. Es así como el aprendizaje, más vinculado ahora con los modos de elaboración y comprensión, que con el dominio de los contenidos, desborda las fijas demarcaciones de edad instituidas en las condiciones de transmisión escolares. Si bien las instituciones educativas -en general- no han transformado estructuralmente esta demarcación, han aparecido fuertemente nuevos discursos que desmotan esta demarcación, tales como la idea de la educación continua o el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto supone asimismo un cambio tanto en las relaciones entre generaciones, en las que los niños y jóvenes dominan ciertos campos de saberes que son de acceso complejo para ciertos adultos, como a las exigencias novedosas que se plantean en el aprendizaje de nuevas modalidades de trabajo y la reconfiguración de los oficios y profesiones. “...ahora la escuela tiene que convivir con saberes-sin-lugar-propio, sino porque incluso los saberes que se enseñan en ella se hallan atravesados por saberes del entorno tecno-comunicativo regidos por otras modalidades y ritmos de aprendizaje que los distancian del modelo de comunicación escolar” (Barbero, 2002:3), en este sentido se resalta el desfase creciente entre la lógica de la transmisión escolar y las de los saberes y lenguajes que circulan por fuera de la escuela.

Terigi (2010) analiza el tratamiento del tiempo escolar, a partir de la construcción del concepto de cronosistema, como el modo de estructuración del tiempo y el uso del mismo al interior de los sistemas escolares. Acuña asimismo la noción de “cronologías de aprendizaje”, en tanto resulta valioso para analizar los modos en que se aborda el trabajo con la heterogeneidad en el aula, a partir de la crisis de la homogeneización cultural que intentó imponer la escuela. Es posible reconocer, desde esta armazón conceptual lo que denomina “aprendizajes monocrónicos” que refiere al hecho de que la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una secuencia única

de aprendizaje a cargo de un mismo docente (Terigi, 2010: 104). De este modo las diferencias individuales son tratadas como desviaciones a esta supuesta normalidad con la que se espera respondan los sujetos frente a una única trayectoria escolar posible. La escuela, por una cuestión de economía en la organización de las poblaciones que atiende, privilegia la monocronía grupal por sobre las posibles cronologías individuales de aprendizaje. Frente a la crisis de la monocronía se hace necesario, entonces, romper con las cronologías unitarias en el momento de planificar las clases, pero fundamentalmente es necesario plantearlas a nivel del sistema y de las políticas educativas, ya que no se trata de un problema “doméstico” a resolver por los docentes, sino desde la reestructuración del sistema y de la producción de un nuevo saber pedagógico.

En este escenario, ha cambiado entonces el concepto y la dinámica del conocimiento, las modalidades de transmisión y de abordaje de los problemas, con el predominio del pensamiento relacional, la creatividad, la capacidad innovativa, de ideas de complejidad y adecuación a disímiles situaciones. “La acumulación de información pierde relevancia frente a la capacidad para buscarla, saber utilizarla y procesarla. Las formas avanzadas de incorporación y elaboración de la información y los saberes combinan diferentes modalidades -relaciones, ubicación contextual, articulaciones, evaluación, descarte y similares- que permiten miradas susceptibles de abordar las distintas temáticas con un enfoque complejo. Se trata de favorecer una mayor ductilidad en la apropiación de los conocimientos, en la posibilidad de innovar, en la adaptabilidad creativa a los cambios, con imaginación al mismo tiempo creadora y rigurosa” (Argumedo, 2006: 55).

Estas perspectivas construyen una mirada analítica sobre el pensamiento occidental, cuestionando sus lógicas de producción como las únicas legítimas. Como señala Edgar Morin, “debemos saber que en toda sociedad, comprendida la arcaica, hay racionalidad tanto en la confección de herramientas, estrategia para la caza, conocimiento de las plantas, de los animales, del terreno como la hay en el mito, la magia, la religión. En nuestras sociedades occidentales también hay presencia de mitos, de magia, de religión, incluyendo el mito de una razón providencial e incluyendo también una religión del progreso” (Morin, 1999: 9). El autor cuestiona el «gran paradigma de Occidente» formulado por Descartes que separa al sujeto del objeto con una esfera propia para cada uno: la filosofía y la investigación reflexiva por un lado, la ciencia y la investigación objetiva por el otro. Este pensamiento opera con la lógica de la disyunción que separa Sujeto /Objeto, Alma/Cuerpo, Espíritu/Materia, Calidad/Cantidad, Finalidad/Causalidad, Sentimiento/Razón, Libertad/Determinismo, Existencia/Esencia. “Se trata perfectamente de un paradigma: él determina los Conceptos soberanos y prescribe la relación lógica: la disyunción. La no-obediencia a esta disyunción sólo puede ser clandestina, marginada, desviada. Este paradigma determina una doble visión del mundo, en realidad, un desdoblamiento del mismo mundo: por un lado, un mundo de objetos sometidos a observaciones, experimentaciones, manipulaciones; por el otro, un mundo de sujetos plan-

teándose problemas de existencia, de comunicación, de conciencia, de destino” (Morin, 1999: 9).

Estos autores nos aportan herramientas teóricas para pensar y reflexionar en torno a lo que sucede en el aula universitaria y en el despliegue de las diversas prácticas de enseñanza.

En relación con el conocimiento producido en las universidades a lo largo del siglo XX, se trató de un conocimiento centralmente disciplinar, autonomizado y descontextualizado en relación a las necesidades cotidianas de las sociedades (Sousa Santos, 2005). El autor identifica la emergencia de un proceso de transición entre el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario, que es construido a partir de la formulación de problemas que se busca resolver y del establecimiento de criterios de relevancia de éstos, los que además surgen del trabajo conjunto entre investigadores y comunidad. “En el fondo, es la propia relación entre ciencia y sociedad lo que está cuestionada” (Sousa Santos, 2005).

Por otro lado, es fundamental situar el proceso iniciado cerca del fin de siglo, en el contexto de lo que se dio en caracterizar como el surgimiento de una nueva etapa histórica, definida de diferentes maneras como posmodernidad, segunda modernidad, modernidad tardía, modernidad líquida; entre otras. Las transformaciones económicas y políticas van transformando buena parte de los resortes fundamentales en los que se apoyaba la sociedad moderna; entre ellas especialmente la organización política y económica de los Estados-Nación, a partir del fenómeno de la globalización. Martin Hopenhayn (2005) señala que en este escenario globalizado los componentes de conocimiento-información adquieren un lugar privilegiado de la economía, con lo cual estos bienes simbólicos pasan a ocupar un lugar sumamente relevante en la pugna por su apropiación, distribución y utilización. La globalización comunicacional y la nueva “sociedad de la información” alteran también las formas del ejercicio ciudadano, que ya no se restringen a un conjunto de derechos y deberes consagrados constitucionalmente, sino que se expanden a prácticas cotidianas que podríamos considerar a medias políticas y a medias culturales, relacionadas con: la interlocución a distancia, el uso de la información para el logro de conquistas personales o grupales, la redefinición del consumidor (de bienes y de símbolos) y sus derechos y el uso del espacio mediático para devenir actor frente a otros actores.

De modo que la “sociedad de la información” no es entonces sólo aquella en la que la materia prima más costosa es el conocimiento sino también aquella en la que el desarrollo económico, social y político, se hallan estrechamente ligados a transformaciones en los procesos de producción y apropiación de ese conocimiento (Barbero, 2002). Es decir que en las actuales coordenadas internacionales han cambiado asimismo el concepto y la dinámica del conocimiento, las modalidades de transmisión y de abordaje de los problemas, con el predominio del pensamiento relacional, la creatividad, la capacidad innovativa, de ideas de complejidad y adecuación a disímiles situaciones. La acumulación de información pierde relevancia frente a la

capacidad para buscarla, saber utilizarla y procesarla. Las formas avanzadas de incorporación y elaboración de la información combinan modalidades como: establecimiento de relaciones, ubicación contextual, articulaciones, evaluación, descarte, que posibilitan abordar las distintas temáticas con un enfoque complejo (Argumedo, 2006).

Finalmente, la puesta en cuestión de la relación lineal entre educación y progreso, la reubicación de las instituciones educativas como únicas instituciones de transmisión de la cultura frente a la irrupción de otras experiencias formadoras, la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, el corrimiento del lugar del Estado como agente central de socialización en una cultura homogénea, la explosión y visibilidad de la diversidad y como contracara, de desigualdades sociales, entre otros, nos enfrenta a una etapa de redefinición del sentido y de las relaciones entre los procesos educativos y de formación, la sociedad y los sujetos.

Repensar los procesos de transmisión cultural en la Universidad

En las últimas décadas, una de las inquietudes fundamentales ha estado centrada en la necesidad de repensar los sentidos de la enseñanza y, en una dimensión más amplia que la contiene, de los procesos de transmisión cultural en el contexto actual. Frente al cuestionamiento posmoderno, por un lado, de la educación de la modernidad entendida como narrativa construida para la imposición de un determinado proyecto cultural, y frente al factor destituyente del neoliberalismo de todo proyecto colectivo de formación de sujetos, se ha buscado retomar desde otros fundamentos el valor político de la educación recuperando la noción de *transmisión* como categoría potente en ese sentido.

Como señala Hassoun, la recuperación de la preocupación por el problema de la transmisión y su relevancia en las culturas y las sociedades se "...presenta cuando un grupo o una civilización ha estado sometida a conmociones más o menos profundas" (Hassoun, 1996:69). Retomando los aportes de diferentes referentes teóricos (Hassoun, 1996, Debray, 2007), se ha resignificado una noción de transmisión no ligada al imaginario moderno, sino como una praxis que supone el pasaje de una herencia histórico-cultural que define los lazos entre generaciones, que contribuye así a la inscripción de los sujetos en una cadena histórica de significación que los constituye como tales, pero que tiene como condición para su realización la libertad del sujeto para trascender la herencia recibida.

De este modo, en acuerdo con Gabriela Diker, si bien transmisión y educación no son procesos equiparables, la enseñanza puede suscitar algo del orden de una transmisión; lo que ocurre bajo ciertas condiciones. Estas condiciones remiten a la asunción de posicionamientos y formas de relación del docente con el conocimiento, con la cultura, con el lenguaje y con los otros, desde una particular condición de autoridad que se despliega cuando puede trascender la idea de enseñanza como la tarea de poner en circulación un conjunto más o

menos acotado de saberes objetivados, ajenos al sujeto, sino la potencialidad de recrear y resignificar lo recibido (Diker, 2004). “Pensar la enseñanza como acto de transmisión, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca un soporte desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada, exige quizás despedagogizarla, despojarla de esa normatividad que obtura el reconocimiento de todo aquello que escapa a las categorías escolares. Pensar la enseñanza escolar como política de transmisión permite imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión-exclusión, sino, en el horizonte de la filiación” (Diker, 2004:230).

Las instituciones universitarias están vislumbrando los modos en que diversas dinámicas socio-culturales han venido reconfigurando tanto el contenido de la herencia como a aquellos considerados los *herederos* legítimos. No es que la herencia haya de modificarse en función de la “novedad”, pues ella misma representa al pasado y a la historia. El problema es que la transmisión no puede darse, no logra constituirse, cuando poco o nada de lo que se transmite permite a los sujetos inscribirse en un discurso que los contiene porque los habilita a ser reconocido como herederos. Tal como plantea Hassoun “... cuanto más la transmisión tome en cuenta la situación nueva, menos será una pura y simple trasposición del pasado y más podrá inscribir al sujeto en una genealogía de vivientes a fin de realizar, no un recorrido circular alrededor de un enclave petrificado, sino un trayecto susceptible de crear un campo de afluencia, un delta donde se articulen culturas heterogéneas que se revitalicen mutuamente” (Hassoun, 1996:75).

La noción de transmisión anuda también los procesos educativos a proyectos sociales que se fraguan en el tiempo, que se orientan a la construcción de modelos imaginarios de futuro, producto de procesos de negociación, de construcción de la hegemonía, de disputa y lucha de colectivos sociales. Desde diversos autores el análisis de los procesos sociales de transmisión cultural remite centralmente a la cuestión del tiempo, a problematizar la cuestión del lazo social entre generaciones. Según Cornu, “la transmisión supone objetos frágiles, sujetos mortales, y entre esos lugares supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica, como también una palabra que signifique que otro puede venir a su vez: hacerse adulto en su momento, o padre o madre a su hora, profesor, siguiendo a otros” (Cornu, 2004:28).

De este modo, los lazos sociales de transmisión suponen al mismo tiempo que el traspaso de la herencia cultural, que en su permanencia temporal permite la continuidad de la historia, la conformación de los hombres como sujetos a partir de un reconocimiento, de un proceso de construcción de la filiación y la pertenencia a un tiempo generacional histórico que se ubica en la inscripción de los sujetos en un mundo reglado, en primer término por el lenguaje que estructura el acceso al mundo, y en segundo término por las instituciones como sistemas de lugares socialmente definidos.

Son estos procesos de filiación que habilitan el reconocimiento

de los sujetos los escenarios en los que se inscriben los procesos de construcción y legitimidad de la autoridad. Autoridad que a diferencia de las condiciones de la autoridad tradicional en el marco de la crisis de las instituciones de la modernidad, particularmente de la Ciencia, ya no es localizable, universal o inamovible, sino histórica y situada. En palabras de Pierella, “quizá esto suceda porque la autoridad siempre vienen dada por otros y tiene que ver con el reconocimiento de esos otros y sus interpretaciones por el poder” (Pierella, 2014: 30).

La función social de la universidad se resignifica también a partir de esta responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas, en un horizonte de justicia e igualdad. En relación con este aspecto, una dimensión relevante articulada con el atravesamiento de las transformaciones sociohistóricas recientes, es la que remite a la percepción de cambios en los modos de ser y estar del sujeto estudiante, en relación con las lógicas de vinculación y funcionamiento “tradicionales” al interior de la institución. Esta nueva composición del estudiantado representa importantes desafíos a la institución, la que se ve demandada a establecer nuevos contratos de trabajo con los estudiantes. Es una dimensión que interpela también la cotidianeidad de los procesos de gestión académica, y que genera la emergencia de dispositivos vinculados a la elaboración de proyectos, normativas e innovaciones curriculares tendientes a dar respuesta a la nueva configuración de los sujetos con los que trabajan. Entre estos dispositivos se encuentran la redefinición de los regímenes de enseñanza, la incorporación de nuevas tecnologías, la formación docente, la flexibilidad en las cargas horarias y la oferta horaria de los cursos, entre otros.

Las universidades públicas se hallan frente al dilema político de repensar las formas en que históricamente se han configurado el saber y las relaciones de saber al interior de sus procesos y dinámicas institucionales, en un nuevo contexto y un escenario atravesado por las tensiones entre la desigualdad y la justicia educativa en el marco de la relevancia que el conocimiento adquiere en las sociedades contemporáneas. Para abordar estos cambios, y particularmente los modos en cómo se presenta y se torna evidente la inclusión educativa en la universidad, es necesario identificar las prácticas pedagógicas e institucionales, explícitas e implícitas que contribuyen a la construcción de organizaciones educativas comprometidas en aportar a una sociedad más justa, inclusiva y participativa. Por esto, las transformaciones culturales, los modos de transmisión, las subjetividades, el saber, como también, el espacio y el tiempo son claves para repensar las políticas y prácticas institucionales.

En relación a las prácticas docentes situar desde estos encuadres los procesos de transmisión, permite reconocer la dimensión político-cultural de las prácticas de enseñanza. Como señala Terigi, “demasiado habitualmente la enseñanza es planteada como un problema *doméstico*, como un problema *individual*, como un problema *didáctico*, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de

metodología, con el supuesto “todoterreno” de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema *didáctico*. Pero la didáctica es un problema político” (Terigi, 2004: 198-199). Las prácticas de enseñanza y las prácticas docentes que en ellas se despliegan, configuran entonces las condiciones de posibilidad de los procesos de transmisión cultural de la herencia.

Desde una lectura socio-histórica, las universidades públicas en América Latina y especialmente en Argentina han tenido diferentes configuraciones histórico-políticas sobre la base de una cierta continuidad en cuanto a su papel en relación con la producción de conocimientos y la formación de profesionales. Sin embargo, su devenir ha estado siempre ligado a las disputas y conflictos respecto de la definición de proyectos de país, de modelos de relación con el estado y de formas de estructuración, jerarquización y legitimación de sus procesos y prácticas internas (Puiggros, 1993, Buchbinder, 2005).

En los debates y los posicionamientos acerca de qué herencia transmitir y cómo articularse con los herederos, se expresan y condensan estas opciones que interpelan a las prácticas docentes en tanto práctica política. A partir de la reforma universitaria del 18 la universidad pública argentina, podría pensarse, ha sido transmisora de una herencia ligada al protagonismo de las generaciones jóvenes en la desestabilización de las bases jerárquicas y antidemocráticas de las universidades, en las que existía una estrecha relación entre el modelo pedagógico sobre el que se asentaba su autoridad y el monopolio del poder ejercido por las oligarquías y las jerarquías eclesiales. (Gentili, 2011).

Algunos desafíos...

Interpelar a las prácticas docentes y de enseñanza universitaria en esta perspectiva significa problematizar colectivamente algunos interrogantes que se tornan centrales: ¿Qué supone recuperar, en el contexto actual, la continuidad de una herencia que resignifique la democratización y la justicia educativa en las instituciones universitarias?, ¿Cuáles son los imaginarios de futuro que contribuimos a configurar?, ¿Cuáles son las habilitaciones que estamos dispuestos a autorizar?, ¿Cómo asumimos nuestra responsabilidad ético-política frente a los recién llegados?, ¿Cómo promovemos procesos de filiación que posibiliten a nuestros estudiantes a constituirse efectivamente como tales?, ¿Qué nuevos “encargos” para los docentes traen “los nuevos” que ingresan a la universidad?, ¿Cómo son los vínculos que promovemos entre las nuevas generaciones y las tradiciones y conocimientos disponibles? ¿Cómo promovemos el reconocimiento de sus historias, sus saberes y sus experiencias en las prácticas de enseñanza?

Ellos nos permiten construir, sin pretensión de agotar o cerrar el análisis, algunos desafíos centrales:

▪ La necesidad de pensar la relación de la enseñanza universitaria con los procesos de transmisión y selección cultural en el contexto de redefinición de la relación universidad / sociedad y la asunción de una perspectiva política que reconoce a la educación como derecho. Ello supone comprender a la enseñanza universitaria como prácticas en las que colectivos docentes asumen la tarea de repensar los procesos de transmisión cultural contemporáneos y los modos en que ellos ponen en tensión los dispositivos institucionales y pedagógicos en los que dichas prácticas se despliegan. Ello implica "...una particular manera de entender la enseñanza. No se trata de la asimilación de ideas y conclusiones ya establecidas con respecto al conocimiento público sino de su valor para pensar desde cada sujeto sobre sus conocimientos cotidianos y problematizar sus experiencias (...) Ello requiere contar con las preocupaciones, intereses y puntos de vista iniciales para construir nuevas comprensiones desde el trabajo colaborativo. Implica convertir la función de transmisión cultural en un ejercicio de reflexión y de crítica; supone una dialéctica conflictiva entre los intereses sociales y el necesario distanciamiento crítico. Éstas son las posibilidades que devendrían de ampliar los horizontes de reflexión sobre la enseñanza" (Edelstein; 2014: 21).

Resulta estratégico, en esta perspectiva, situar como desafío la formación pedagógica del colectivo de docentes universitarios, desde una perspectiva crítica. Tal como sostiene Gloria Edelstein, "enseñar en las universidades parecía, hasta no hace mucho tiempo, una práctica sin el requerimiento de una formación específica. Asociada con procesos de transmisión en sentido reproductivo, con el recaudo de cierta fidelidad epistemológica a las disciplinas y campos de conocimientos de pertenencia de las mismas, solo suponía el dominio de los contenidos pertinentes. Las habilidades para su transmisión dependían de tal dominio, resultando impensable que fuera necesario en su despliegue, imaginar formas alternativas a las consagradas y establecidas como el canon científico legitimado epocalmente por la academia, garante de calidad en términos teóricos y metodológicos" (Edelstein; 2014:23).

El desafío de problematizar la relación entre la universidad y los procesos de construcción del conocimiento. Perdida la centralidad y el monopolio en los procesos de transmisión de la cultura las instituciones educativas deben enfrentar el reto de construir un nuevo sentido para los procesos de formación que ella posibilita, en el contexto de los múltiples referentes de formación a los que están expuestos los sujetos que la transitan. Ello supone construir una nueva distinción entre los procesos de formación institucionalizados, sin que ello implique una descontextualización de la experiencia sino todo lo contrario, un espacio donde es posible analizar la experiencia, recuperar los aprendizajes sociales de los sujetos y la amplitud de los espacios sociales formativos desde un registro simbólico distintivo, que posibilite la "construcción de una imaginación social instituyente de nuevas condiciones de existencia social" (Carli,2004). Tal como lo plantea Edelstein, "...la principal preocupación debe pasar por restituir

los saberes existentes como saberes movilizados para la formulación de nuevas preguntas por parte del que aprende. No se pretende con ello renunciar a las exigencias de una cultura académica erigida sobre cimientos disciplinarios sólidos. La cuestión es en todo caso, no fosilizar esa cultura en “utilidades académicas” destinadas simplemente al éxito, incapaces de someter a interrogación al que aprende, de enriquecerle en todas las dimensiones de su persona y habilitarle en su constitución identitaria” (Edelstein; 2014:23).

La necesidad de analizar los cambios producidos en la relación entre las generaciones. Intentar reconocer la emergencia de nuevas subjetividades y modos de sociabilidad en los jóvenes, a la vez que la existencia de una crisis de representación y de debilitamiento de los agentes tradicionales de socialización y de los modelos de autoridad pasados. Ello supone intentar construir instancias de diálogo generacional que permitan el reconocimiento de los diversos modos de ver el mundo con una potencialidad constructiva que recupere la cultura producida dando lugar a lo emergente. Implica intentar construir puentes para superar las fracturas en la relación de las generaciones adultas y los jóvenes.

Bibliografía

- Argumedo A. (2006) “Filosofía, política y perspectivas educacionales”. En Revista Anales de la Educación Común. Tercer Siglo, Año 2. N° 3. Publicación de la D. G. C. y E. Pcia. de Buenos Aires.
- Barbero M. J. (2002) “Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar” en La educación desde la comunicación. Capítulo III. Editorial Norma
- Buchbinder P. (2005). Historia de las universidades argentinas, Buenos Aires, Sudamericana.
- Carli S. (2006) Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Mimeo. Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO/Cátedra de Comunicación y Educación Ciencias de la Comunicación UBA.
- Carli S., comp. (2006) “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)”, en La cuestión de la Infancia. Ed. Paidós, Argentina.
- Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires Siglo XXI. Editores.
- Cornu L. (2004) “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud”, en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Ed. Noveduc-CEM. Argentina.
- de Sousa Santos B. (2005) La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Parte I. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Debray, R. (2007) “Trasmitir más, comunicar menos”, en A Parte Rei 50. Revista de Filosofía, Madrid, Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/debray50.pdf>
- Diker, G. (2004) Y el debate continúa: ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Novedades educativas-CEM. Bs. As. 2004.
- Edelstein, G. (2015) Una interpelación necesaria: enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad Revista IEC ISS N 2362-2911 Conadu
- Gentili, P. (2011) “Una vergüenza menos, una libertad más” en Gentili P (2011) Pedagogía de la Igualdad. Siglo XXI Editores. Clacso. Buenos Aires.

- Hassoun, J. (1996) Los contrabandistas de la memoria. Buenos Aires, De la Flor.
- Hopenhayn, Martín (2005). América Latina desigual y descentrada, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Morin, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Francia
- Pierella, P. (2014). La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires. Argentina.
- Puiggros, A. (1993) Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico. Buenos Aires, Paidos
- Teriggi, F (2010) "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía", en Educar: saberes alterados Serie Seminarios del CEM, Entre Ríos, Argentina.
- Terigi, F. (2004) La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Novedades Educativas-CEM Bs. As. 2004.