

## **El trabajo docente universitario. Un abordaje normativo sobre las condiciones institucionales para el desarrollo de la carrera académica.**

Cáceres, Nicolás Federico

Instituto de Investigaciones en Educación

[nicolasfedericocaceres@gmail.com](mailto:nicolasfedericocaceres@gmail.com)

Ramirez, Ileana

Instituto de Investigaciones en Educación

[ileana.rz@gmail.com](mailto:ileana.rz@gmail.com)

### **Mesa 3:**

Trabajo docente, profesión y carrera académica: condiciones, regulaciones y desafíos.

### **Resumen**

El presente trabajo busca reconstruir a partir de la creación del Programa de Formación Docente Continua (1998) en la Universidad Nacional del Nordeste, recorridos y significados sobre la formación pedagógica y el desarrollo de la carrera académica. Conjeturamos que la formación docente constituye un elemento central en las condiciones y regulaciones del trabajo docente en la universidad.

Realizamos un abordaje de tipo documental, retomando principalmente los Informes de Autoevaluación Institucional y de Pares Externos de CONEAU. Intentamos acercarnos a interpretaciones sobre los siguientes interrogantes: ¿Qué relaciones se establecen entre trabajo docente y carrera académica? ¿Cuál es la función del PFDC en este entramado? ¿Qué posiciones ha establecido este programa en relación con la estructura institucional en su desarrollo?

Los resultados evidencian un entramado institucional que asoció la creación del Programa de Formación Docente Continua con un escenario de pretendida renovación de las prácticas de enseñanza en la Universidad. Una política sostenida por 25 años de funcionamiento y que ha mostrado su valor como programa central de la Secretaría General Académica de la UNNE, en la gestión de ofertas de posgrado en la formación pedagógica. Sus derroteros son múltiples, pero en relación a la carrera académica y al trabajo docente entendemos que expresa una de las respuestas que la institución ha ofrecido y sostenido, con sus avatares en el marco de unas políticas de renovación curricular, profesionalización

docente y de evaluación de la calidad de los profesionales y de la organización en su conjunto.

### **Palabras clave**

Formación Docente; Trabajo Docente Universitario; Carrera Académica; Políticas Educativas; Evaluación Institucional.

### **Presentación del problema**

La ponencia se enmarca en un proyecto de investigación denominado “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”<sup>1</sup>. Desde allí, nos proponemos comprender el proceso de creación y desarrollo del Programa de Formación Docente Continua (en adelante PFDC) como política institucional en una universidad pública, y a su vez analizar los saberes y discursos construidos sobre la formación docente continua. Esta investigación, que se inició este año, se constituye en el escenario desde el cual nos acercamos al estudio sobre el trabajo docente en la universidad y las condiciones en que se desarrolla.

El propósito de esta ponencia es reconstruir, a partir del análisis documental, 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. Para ello, analizamos principalmente los informes de autoevaluación institucional y de pares externos de CONEAU, que son los productos de un largo proceso de evaluación de la universidad y que nos proporcionan evidencias de acciones realizadas en pos de la formación docente y cómo es percibido por los propios actores de la universidad y por actores externos que propician una mirada extranjera.

Nos guían las siguientes preguntas, ¿Qué relaciones se establecen entre trabajo docente y carrera académica? ¿Cuál es la función del PFDC en este entramado? ¿Qué posiciones ha establecido este programa en relación con la estructura institucional en su desarrollo?

La relevancia de la temática debe ser comprendida en el marco de los cambios sustanciales y controvertidos que atraviesan las Universidades Nacionales de Argentina, y que plantean como factor decisivo el desafío de concretar transformaciones en las políticas

---

<sup>1</sup> PI 23H007- Secretaría General de Ciencia y Técnica- Universidad Nacional del Nordeste.

vinculadas, entre otras cuestiones, al gobierno, la organización, la administración y el financiamiento de las Universidades Públicas. En ese escenario Gloria Edelstein (2014) 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). Es decir, producir 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.

Abordar en ese sentido el Trabajo Docente Universitario (TDU) implica comprenderlo como una práctica social (Walker, 2017) que coloca a los/as profesores/as en una trama de múltiples relaciones con otros sujetos, saberes específicos, instituciones particulares y con la sociedad en general. Entre las dimensiones de acceso al estudio del TDU, recuperamos en esta presentación a la carrera académica.

Entendemos que el surgimiento de los mecanismos de evaluación institucional y de acreditación externa, que comenzaron a operar en Argentina en los años 90 y se han consolidado desde la sanción de La Ley de Educación Superior N° 24.521 y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), han establecido como uno de los criterios de esa matriz evaluativa la calidad académica de los docentes, y en dicho sentido las estrategias institucionales de profesionalización.

Nuestra universidad ha dado respuesta a esta demanda mediante la creación y desarrollo del PFDC, que nació en 1998 en el marco de dos tendencias, por una lado, una renovación del campo teórico-académico en estrecho contacto con los planteos de la Didáctica y las contribuciones pioneras de Stenhouse con la idea del profesor como investigador, que alertan sobre la necesidad de la formación pedagógica en los docentes universitarios; y en segundo lugar, por el desarrollo de políticas como la Ley de Educación Superior que establece la responsabilidad institucional de las Universidades en la formación y mejoramiento de la calidad de su plantel docente.

Un planteo relevante que consideramos en nuestra investigación es que, la configuración histórica de la docencia universitaria, en tanto segunda profesión (Souto, 2019), establece diversas formas de adquisición de lo pedagógico, generalmente vinculadas a los saberes de la experiencia o al acompañamiento de docentes expertos. Las políticas de evaluación de la calidad académica de los docentes y los requerimientos de la formación pedagógica plantean como propósito, entre otros posibles, la necesidad de profesionalizar este trabajo y de generar ciertos procesos de homogeneización de los enfoques teóricos y prácticos de la enseñanza y de la práctica docente.

En torno a lo anterior, una advertencia que queremos señalar es que la formación docente constituye sólo un elemento entre otros posibles 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, en términos de Zabalza (2011), está conformada por la dimensión personal, la dimensión profesional y la dimensión laboral. 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.

En consonancia con lo planteado previamente debemos diferenciar las prácticas de formación docente de la noción de desarrollo profesional. Al respecto Imbernón (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).

Entendemos que la formación de los docentes será un espacio privilegiado, muchas veces sobrevalorado, de intentos de profesionalización de la docencia universitaria y actuará a su vez como una parte del mecanismo de regulación y evaluación del personal y de la institución en su conjunto. Es importante aclarar que no avanzamos 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.

En lo que sigue el trabajo se divide en los siguientes apartados: una referencia a los encuadres teóricos que sustentan el análisis; el desarrollo de la metodología del estudio, sus características y fuentes de información; los resultados y las discusiones; las conclusiones y por último las referencias bibliográficas.

### **Encuadres Teóricos**

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. De acuerdo con Viscenzi (2011) el surgimiento del «Estado-evaluador» en Argentina a partir de los 90 dio lugar a procesos de acreditación de carreras o programas de estudio mediante un sistema de estándares entre los cuales se incluye la necesidad de que los profesores reciban capacitación pedagógica a través de una oferta institucional. Para Roder 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), planteado de esta manera un marco a nivel nacional para la definición de la carrera docente en la docencia universitaria.

En consonancia con lo presentado, la declaración mundial de la UNESCO titulada, “Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción” de 1998, constituyó un hito en la evolución de la educación superior porque en su Artículo 10, argumenta la necesidad de que las instituciones universitarias desarrollen una política de formación del personal, con el fin de implementar en las prácticas docentes medidas adecuadas de investigación, de actualización y de mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje.

En este escenario, con la sanción de la ley de Educación Superior (LES N° 24.521/95) se señala que, “las instituciones universitarias garantizarán el perfeccionamiento de sus docentes, que deberá articularse con los requerimientos de la carrera académica” (Art. N° 37). De esta manera, se instala como política institucional la obligación de garantizar la formación y la excelencia académica del personal docente.

Señalan García de Fanelli y Moguillansky (2014) que la carrera de los docentes en las universidades nacionales argentinas supone el funcionamiento de mecanismos formales de acceso y promoción que descansan primariamente en la validez del mérito académico. 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). Sin embargo, es necesario advertir la ilusión de linealidad al respecto de la carrera académica, ya que en ella se ponen en juego tensiones propias de los sujetos (concurstantes/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.

Entendemos que la difusión de estas diferentes declaraciones, políticas, regulaciones, obedece en parte a lo señalado por Unzué (2023) en cuanto a que:

la instalación del concepto de “pertinencia” de la educación superior puso en el banquillo de los acusados a la universidad, interpelada por una duda que envuelve sus actividades cotidianas y que le demanda una rendición de cuentas, abriendo un nuevo espacio en el que la evaluación logró instalarse y volverse un agente externo de transformación. (pp.18/19)

Esto es importante porque la rendición de cuentas y los aparatos evaluativos que comienzan a desplegarse sobre el cuerpo docente suponen una parte de la configuración del trabajo docente a partir de políticas y de normativas como la carrera académica o regímenes de carrera docente. Al respecto Rovelli, Fare y Lenz (2016) señalan que, en la configuración de la docencia universitaria, la formación o capacitación docente es contemplada de manera general en las ordenanzas, tanto aludiendo a lo disciplinar como a lo pedagógico propiamente dicho. De acuerdo con su estudio son pocos los casos en los que se hace mención a la formación de posgrado.

Lo importante de señalar es que 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 singular vinculación entre el trabajo docente y la carrera académica expresaría las vicisitudes y transformaciones 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 y 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.

### **Abordaje metodológico**

Nuestra investigación adopta un encuadre metodológico de carácter cualitativo y de corte exploratorio, y su diseño está pensado de forma tal que se utilicen diferentes abordajes según el momento de desarrollo de esta. Como se mencionó al inicio, este trabajo constituye una parte del proceso que se inició recientemente con la reconstrucción del recorrido del PFDC de la UNNE, creado en el año 1998.

Avanzamos en un trabajo de tipo documental sobre fuentes primarias oficiales. Todas ellas corresponden a producciones institucionales tanto de la UNNE como de la CONEAU y que en este caso son Informes de Autoevaluación Institucional, Informes de Evaluación Externos, y documentos de gestión. 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.06).

Nos interesa vislumbrar a partir del análisis documental, 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. 1° Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste (1999)
4. Segundo Informe de Autoevaluación Institucional (2008)
5. 2° Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste (2011)
6. Tercer Informe de Autoevaluación Institucional (2021)
7. 3° Informe de Evaluación Externa de la Universidad Nacional del Nordeste (2022)
8. Planes Estratégicos de Desarrollo Institucional (1° 2012-2020; 2° 2020-2030)

Nos ocupa entonces, a partir del trabajo con dichas fuentes, analizar el recorrido, las configuraciones y las tensiones que ha ido asumiendo el PFDC, como política institucional, al procesar la demanda de formación pedagógica en el marco de unas políticas de renovación curricular, profesionalización docente y de evaluación de la calidad de los profesionales.

## **Resultados y discusiones**

En este apartado se presentan los resultados de la lectura y estudio de los documentos trabajados. Los mismos nos acercan a las decisiones institucionales que se han asumido sobre la relación del TDU y la vinculación o no, entre las demandas de la Formación Continua y la Carrera Académica de los docentes. Pero también, nos acerca a cómo se ha configurado 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 dice, nos señala, 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.

### **1. A propósito del origen del PFDC**

El Programa de Formación Docente Continua (en su inicio denominado Programa de Formación Docente) es creado en el ámbito institucional el 18 de noviembre de 1998 con la misión de revalorizar la función docente, redimensionar su lugar en el conjunto de funciones de la universidad y crear condiciones para concretar en el aula lo proyectado en los nuevos planes de estudios (Resolución N° 690/98 C.S.). En 1999 comienza a funcionar, dependiendo del Rectorado. Con el tiempo asumirá el nombre de Programa de Formación Docente Continua y su dependencia será de la Secretaría General Académica y en calidad de programa central.

De acuerdo con lo establecido en su resolución de origen este Programa comienza a ser pensado a partir de los *Lineamientos de Política Universitaria 1994-1998* (sin mencionarse de quién depende la generación de estos lineamientos, si fueron internos o externos, o ambos) con el fin de mejorar las condiciones de excelencia del desempeño docente.

En sus orígenes, el PFDC estaba abocado a la dimensión pedagógica de la formación docente, atendiendo sobre todo a la práctica de la enseñanza. La estructura, según la resolución de creación, estuvo compuesta por cursos de actualización y perfeccionamiento 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.

Asimismo, este programa es referenciado constantemente como producto de las discusiones que, generadas desde 1995, constituyeron el documento base denominado



“Programa de cambio curricular”. Es decir, el PFDC nace con la institucionalización de la revisión de los planes de estudios en toda la universidad.

En sus inicios, el Programa de Cambio Curricular da cuenta de una fuerte presencia de profesionales externos a la universidad. En los documentos observamos el asesoramiento de un grupo de especialistas invitados: el Dr. Pérez Lindo, la Profesora Camilloni, el Dr. Lafourcade y la Lic. Elisa Lucarelli. Fué este grupo de profesionales externos quienes 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 del PFDC, se menciona a Elisa Lucarelli como responsable de pensar la propuesta inicial del Programa a partir de su lugar como asesora del cambio curricular. En su propuesta de la Maestría en Docencia Universitaria, Lucarelli (2004) sostiene que su intención es abordar “la profesionalización del docente en la universidad con una visión integral de su accionar” (p. 517) a través de un enfoque de reflexión sobre sus propias prácticas vinculados con los sentidos desarrollados por autores como Ferry, Filloux, Beillerot, Schon.

Señala el segundo informe de Evaluación Externa (2011) que la carrera de Especialización en Docencia Universitaria tuvo dos cohortes entre 2000-2002 y 2001-2003 obteniendo esta segunda 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.

Luego de este breve recorrido, nos interesa señalar que la configuración del PFDC como estrategia de acompañamiento del cambio curricular, y su definición teórica como Programa Central de la Universidad en conjunto con otras líneas, evidencia un accionar que busca intervenir desde el nivel institucional en una problemática académica: la formación pedagógica de los docentes.

## **2. Un largo recorrido de evaluación y algunas definiciones sustanciales**

En el año 1993 surge en la UNNE el Programa Integral de Autoevaluación como resultado del consenso sobre la necesidad interna de realizar un análisis global que posibilite identificar fortalezas, recompensarlas y potenciarlas, así como reconocer y hacerse cargo de las propias debilidades. Con la creación del Sistema de Evaluación Permanente al año siguiente, se organiza y consolida un proceso con una fuerte vocación integradora y de representatividad.

El primer informe de evaluación externa data de 1999. Allí 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. Dicha estrategia incluye diversas acciones, pero en esta oportunidad nos focalizamos en el PFDC, como espacio que canaliza instancias de formación específica y, desde allí, se comienzan a desandar unos significados y unos propósitos sobre la formación pedagógica vinculada a la carrera académica. En este sentido, 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).

En el segundo informe de autoevaluación institucional de 2008, se señala que el PFDC,<sup>2</sup> desde julio de 2002, viene desarrollando 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 uno de los apartados del informe, en la sección “Articulación entre el grado y el posgrado”, se valora la relevancia de la creación de órganos de gestión y regulación normativa de los posgrados en la Universidad y se menciona lo siguiente: “Asimismo, las carreras de posgrado en docencia universitaria para el personal de la UNNE, implementadas por el Programa de Formación Docente Continua, constituyen un importante recurso para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza” (p.66).

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

---

<sup>2</sup> Aquí ya aparece la diferencia en el nombre con el agregado de Continua sin presentar argumentación sobre su incorporación.

se concreta en demandas permanentes de formación docente y la disposición favorable para elevar el nivel de la docencia (p. 73)

En el Segundo Informe de Evaluación Externa correspondiente a su versión definitiva que data del 2011, allí se reconoce la importancia de los programas centrales como canales en los cuales se definen las acciones de mejoramiento y, específicamente, se menciona que el PFDC es una fortaleza, aunque no se argumenta dicha afirmación. El mismo informe señala que en el año 2005, a fin de dar efectivo cumplimiento al artículo 73° del Estatuto de la UNNE, se aprueba por Resolución del Consejo Superior N°191/05, el Régimen de Carrera Docente –cuya aplicación tiene diferentes grados de avance en las unidades académicas, aunque resulta importante el requerimiento de mejora en la formación y la mayor estabilidad en el cargo, aunque este último aspecto es observado como una dificultad para el ingreso y el ascenso de nuevos aspirantes. En este sentido, el informe manifiesta que se percibe la necesidad de ampliar la difusión de esta normativa a todos los sectores de la Universidad.

En el eje de POSGRADO (Pág. 72) se explicita que el PFDC promueve asimismo formación de posgrado en docencia universitaria para el personal de la UNNE, consistentes en cursos de posgrado, especialización y maestría, con más de 630 graduados en el último censo. 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 completan la carrera.

También se reconoce la presencia de ejes problemáticos que ya fueron planteados en el informe anterior, dando cuenta que hay aspectos informados previamente que no han podido encontrar una solución. Algunos núcleos que se plantean 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” (ídem, 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 (2° Informe de Evaluación Externa, p. 130)

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 obtuvieron 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 vehicular 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 en 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 periodos 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 Programa de Formación Docente Continua, 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.

## **Conclusiones**

En términos generales este largo proceso de evaluación iniciado en la década de los noventa por la Universidad, sostenido a través de tres procesos finalizados con una distancia aproximadamente de 10 años, ha consolidado a la evaluación como parte de una estrategia de planificación institucional. En ese recorrido el trabajo con los organismos externos y su mirada, en este caso con la CONEAU, pero también con especialistas invitados del mundo académico ha permitido identificar problemáticas y líneas de acción en pos de mejorarlas.

En este tiempo, la preocupación por cumplir con la obligación de formar en términos pedagógicos a la docencia de la universidad fue derivada al PFDC, luego de iniciar a nivel institucional el proceso de cambio curricular de manera más sistemática y con la creación de un programa específico para ello. El PFDC asumió la demanda de formación específica, y se fue distanciando del cambio curricular para construir una identidad propia.

El PFDC en su puesta en marcha asumió la responsabilidad de la formación docente privilegiando un formato de cursos de posgrado, vinculando de esta manera la formación continua con la formación de posgrado, y desde allí fue construyendo su camino en la vida institucional de manera sostenida por el tiempo de 25 años de funcionamiento. En sus inicios pensó en recorridos más amplios como la Especialización y la Maestría en Docencia Universitaria, elementos que en el último informe ya no son informados por la Universidad.

En el largo proceso de evaluación en el que participó la universidad, una constante que observamos en los documentos analizados es 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, pero allí también 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 1998, 2009, 2021). 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 último, queremos mencionar que, el discurso construido en los diferentes informes a veces se nos presenta confuso. No queremos decir contradictorio, porque sabemos que en la práctica concreta hay factores de diversa índole que inciden en las decisiones que se toman y en las acciones que las vehiculizan. Pero si identificamos que, a pesar de que el PFDC es considerado como una fortaleza, también hay señales que nos alertan sobre el real impacto en el mejoramiento de la carrera docente y de la formación pedagógica en general de la docencia de la universidad.

Es un desafío para este equipo de trabajo continuar profundizando en la construcción de las características que fue asumiendo el PFDC y las acciones que se realizaron en pos de la formación pedagógica de la docencia de la universidad.

### **Referencias bibliográficas:**

- 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
- Edelstein, G. (2014) “¿Qué docente hoy en y para las universidades?”. En, *InterCambios*, N° 1, junio. ISSN 2301-0118
- 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. (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>
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação* , XXVII (54), 503-524.

- 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.
- Rodera, J., & 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.
- 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
- 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 (ESS)*, 35(1), 179-205.  
<https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.736>
- Unzué, M. (2023) Un camino balizado. Impresiones preliminares sobre los nuevos desafíos para las universidades latinoamericanas de los modelos hegemónicos y la virtualización. En Unzué, M. y Perrotta, D. (coords) *Nuevos desafíos para la educación superior regional* (pp. 17-40). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Walker, V. S. (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>
- (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
- (2023) Configuraciones del Trabajo Docente Universitario en Argentina: tendencias de largo plazo y cambios recientes. *Revista Pensamiento Universitario*, N°21.
- Zabalza Beraza, M., (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação (Santa Maria. En línea)* , 36 (3), 397-423.