

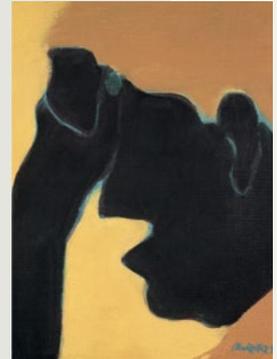
# Experiencias innovadoras y prácticas alternativas en la educación superior en América Latina: proyectos institucionales, modelos de enseñanza y formación profesional

Claudio Suasnábar, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

**E**n América Latina los debates sobre la universidad, sus funciones y relación con el Estado estuvieron signados –hasta pasada la mitad del siglo XX– por la proyección regional de la Reforma Universitaria de Córdoba, cuyas ideas-fuerza marcaron no sólo la configuración académica que adoptaran las instituciones sino también el imaginario político de los actores y la función social de la universidad.

Las décadas del sesenta y setenta fueron sin duda el punto de mayor intensidad de los debates universitarios que, en el marco de una creciente radicalización política y movilización social, el ideario reformista tendió a converger, en varios países, con los procesos políticos de transformación social. No es casual, entonces, que las principales reflexiones y propuestas de cambio para la universidad de los “intelectuales-rectores” como las de Darcy Ribeiro en Brasil, Risieri Frondizi en Argentina, Oscar Maggiolo en Uruguay y Pablo González Casanova en México, entre muchos otros, se hayan inscripto como continuidad y, a la vez, superación del legado del movimiento reformista. El cierre de esta etapa vendría de la mano de las dictaduras militares que clausuraran no sólo aquellas discusiones sino también las experiencias políticas de signo progresista.

En la década de los ochenta, el retorno a la democracia en los países del Cono Sur marca la recuperación del debate político académico sobre la Universidad y luego la década de los noventa estaría signado por procesos de reformas que modificarán estructuralmente las relaciones entre el Estado, la Universidad y el campo académico.



Desde aquellos años las universidades y la educación superior se han transformado significativamente por impulso de la acelerada expansión matricular incorporando nuevos estudiantes provenientes de sectores populares y poblaciones anteriormente excluidas, la diferenciación institucional generando nuevos tipos y modelos académicos, la diversificación de las ofertas académicas expresadas en nuevas titulaciones que procuran dar respuestas a demandas socio-profesionales y laborales y la acelerada virtualización de la vida universitaria a raíz de la pandemia de covid-19 han impulsado nuevas modalidades pedagógicas a través de la tecnología. Ciertamente estos cambios no se dieron al margen de las orientaciones de políticas de los Estados y de la fuerte tradición de autonomía de las instituciones que generaron e impulsaron experiencias innovadoras y prácticas alternativas en la educación superior latinoamericana.

En este sentido, este dossier de *Universidades* se planteó como un disparador para estimular el necesario debate sobre los modelos de universidad y de la educación superior en la región, y para ello convocó a colegas de distintos países para compartir contribuciones que recuperan y/o visibilizan experiencias institucionales en las áreas de investigación, enseñanza y gestión, así como también de prácticas y/o proyectos innovadores en curso o en el pasado nos permiten seguir repensando nuestras instituciones.

Ciertamente, la universidad moderna, en sentido amplio considerando sus diferentes tradiciones nacionales, ubicó a la ciencia como el locus central entre sus funciones, lo cual conllevó no sólo a modificar sus estructuras institucionales sino también a reformular la dimensión formativa de los estudios superiores.

Así, a la formación de profesionales (médicos, ingenieros, abogados, etc.) se incorporó la preocupación por la formación de investigadores y la formación en investigación como parte de la curricula de los trayectos académicos de la educación superior.

En buena medida, las dos primeras contribuciones de este dossier focalizan su análisis y reflexión en esta cuestión que, como plantea el artículo de Chiappa, Acosta y Pastenes de la Universidad de Tarapacá (Chile) puede resumirse en la pregunta ¿Cómo se enseñan habilidades de investigación? Esta pregunta general es contextualizada en un territorio geográfico marcado por la presencia ancestral de pueblos indígenas y en la formación de futuros profesores.

Dos interrogantes orientan esta indagación: ¿Cómo los estudiantes de pedagogía en el contexto de una región transfronteriza en Chile aprenden habilidades de investigación? ¿Qué enfoques, prácticas y relaciones deberíamos, como formadoras de docentes, adoptar para garantizar que los futuros profesores lideren y participen activamente en proyectos de investigación que aborden las problemáticas específicas de sus contextos educativos? Al respecto, el trabajo dialogado con la producción regional e internacional y retomando la experiencia de las autoras nos brinda diferentes *insights* para interrogaciones que atraviesan las instituciones superiores.

Compartiendo estas preocupaciones, el artículo de Zavala Saucedo y el de Backes Dos Santos de la Universidad Nacional del Este (Paraguay), señalan acertadamente que pese a la importancia asignada a la formación en investigación en los currículos de grado y posgrado, de las universidades de la región, resultan escasamente logrados porque los estudios específicos muestran que no basta con la inclusión de asignaturas sino la formación investigativa supone el “aprendizaje de un oficio” que se desarrolla, “en un proceso de inmersión en una comunidad de práctica”.

El artículo analiza con detalle una experiencia de acompañamiento que se ha extendido en la región como “mentorazgo” o “mentoría”, estrategia para la formación del novel investigador (y también utilizado en la formación docente) que consiste en el establecimiento de un vínculo entre un mentor, persona con mayor experiencia y un aprendiz.

El trabajo explora en profundidad la implementación de un programa de *mentorazgo* impulsado por la Escuela de Posgrado de la universidad (ESPO-UNE) para estudiantes y graduados que permitió “vivir la experiencia de participar en un trabajo de investigación, al mismo tiempo que demuestra funcionalidad para la selección e integración de investigadores colaboradores” en estas comunidades de práctica.

Otro *lucus* central de la Universidad moderna ha sido la cuestión de la formación académico-disciplinar, cuestión que remite los modos de enseñanza y las formas de aprendizaje de los alumnos de estudios avanzados que –como es sabido– en sus orígenes estuvo cruzada por la distinción entre la formación orientada a las profesiones y aquella más volcada a la formación científica. Como señalamos anteriormente los procesos de masificación, diferenciación institucional y diversificación de la oferta curricular, que caracteriza la emergencia de la educación superior, sumado al impacto de las TIC y las nuevas demandas del mercado laboral, complicó aún más la problemática de la enseñanza escalando en los años de pandemia de Covid-19 hasta un punto antes nunca visto. Sobre esta cuestión las siguientes dos contribuciones nos ofrecen una mirada que recupera tanto las posibilidades para introducir innovaciones educativas como las limitaciones u obstáculos para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El artículo de Andressa Wiebusch de Universidad Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre y Maria Inês Côrte Vitória de la PUC (Pontificia Universidad Católica) de Minas Virtual, analizan esta problemática desde una investigación sobre metodologías didáctico-pedagógicas desarrollada en cursos de graduación de una universidad privada de Rio Grande do Sur, Brasil.

Las autoras consideran que las nuevas demandas formativas y sociales plantean la ruptura necesaria de los paradigmas educativos y cambios en las prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza en el nivel superior, las cuales no sólo conllevan a resignificar las ideas y visiones que orientan la acción de los profesores sino también modificar las concepciones acerca de los estudiantes, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que sustentan viejas prácticas.

Al respecto, señalan la importancia de mejorar la formación pedagógica de los profesores universitarios a través de introducir metodologías pedagógico-didácticas de carácter activo y el llamado “*engagement académico*” que estimule y permita a los estudiantes no sólo sentirse parte de la institución y comprometerse en la vida universitaria sino también encontrar una enseñanza más próxima al mundo del trabajo profesional que acompañe las expectativas de los estudiantes. La experiencia que analizan parece mostrar la potencialidad de estas iniciativas que requieren una formación continua con capacidad de repensar permanente el lugar del profesor y de los alumnos.

Con todo, estas innovaciones educativas y experiencias alternativas están fuertemente condicionadas por la cristalización de ciertas dinámicas institucionales y prácticas en los profesores que en las últimas tres décadas introdujeron las políticas de educación superior en la región. Precisamente este reverso de las oportunidades señaladas focaliza el artículo de Rosalía Susana Lastra Barrios y Domingo Herrera González de la Universidad de Guanajuato (México), y Oliurca Padilla García de la Universidad de Sancti Spiritus (Cuba), quienes analizan la institucionalización de lo que denominan el “*binomio evaluación externa/estímulo económico*” que desde los años 80 caracterizaron las políticas de educación superior en México. Dichas políticas, señalan los autores, han dejado secuelas identitarias en el profesorado, lógicas de comportamiento que se manifiestan en estilos de “jugadores estratégicos” siguiendo las corrientes neoinstitucionalistas, así como también se manifiesta en tensiones psicosociales producto de la profundización de la competencia y productivismo.

Cerrando este dossier, el artículo de Álvaro Sebastián Koc Muñoz de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), desde el campo de la historia de las universidades nos propone una mirada hacia el pasado, recuperando experiencias que hoy no dudaríamos en caracterizar como alternativas tal como la llamada “Universidad Obrera Nacional” creada durante el primer gobierno peronista de los años cuarenta y que a juicio del autor constituyó una institución crítica del modelo universitario instaurado por la Reforma Universitaria de Córdoba en 1918. En esa dirección, el trabajo recupera las ideas-fuerza de este último modelo institucional, para luego analizar la creación de la Universidad Obrera Nacional en 1948, su propuesta de organización institucional descentralizada, las formas y modalidades de enseñanza y perfil profesional, entre otros rasgos que dan cuenta de la mirada crítica de este primer peronismo frente al modelo reformista.

Como señalamos al inicio, las distintas contribuciones de este dossier intentan estimular el debate necesario sobre los modelos de universidad/educación superior en la región y seguir repensando las distintas funciones y misiones de nuestras instituciones.