


 Verónica Mistrorigo  
vmistrorigo@gmail.com  
Universidad de Buenos Aires, Argentina

 Paula Martín  
martinpaula@hum.unsa.edu.ar  
Universidad Nacional de Salta, Argentina

 Ana Andrada  
anaandrada@yahoo.com  
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

**REVCOM. Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
ISSN: 2451-7836  
Periodicidad: Frecuencia continua  
núm. 15, e081, 2023  
redcom.revcom@gmail.com

Recepción: 27 Febrero 2023  
Aprobación: 22 Marzo 2023  
Publicación: 19 Abril 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/203/2033911005/>

DOI: <https://doi.org/10.24215/24517836e081>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-  
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** El presente trabajo recupera debates y diálogos sobre la formación docente en comunicación, las tensiones en los distintos niveles de concreción curricular de los profesorados y la educación mediática y comunicacional, sostenidos en el marco de los encuentros de la Red de Profesorados Universitarios en Comunicación Social (ProUnCoS). El documento sistematiza algunas reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza y la importancia de la especificidad de la formación docente en comunicación, que se han construido al interior de la Red. Al respecto, se destaca el aporte de las pedagogías críticas que transversalizan el enfoque sobre la educación y la comunicación como derechos humanos fundamentales.

**Palabras clave:** educación, comunicación, formación docente, profesorado.

**Abstract:** This paper recovers debates and dialogues on teacher training in communication, tensions in different curricular levels and media communicational education, carried out in several meetings organized by the Network of University Professors in Social Communication (ProUnCoS). The document systematizes some reflections about teaching practices and the importance of the specificity of teacher training in communication, which have been formulated within the Network. In this regard, the contribution of critical pedagogies stands out and transversalize the approach to education and communication as fundamental human rights.

**Keywords:** education, communication, teacher training, teaching career.

**Resumo:** O presente trabalho recupera debates e diálogos sobre a formação de professores em comunicação e educomunicação, as tensões nos diferentes níveis de concreção curricular no ensino superior dos professores, realizados no âmbito dos encontros da Rede de Docentes Universitários em Comunicação Social (ProUnCoS). O documento sistematiza algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas e a importância da especificidade da formação docente em comunicação, que vêm sendo construídas na Rede, destacando-se, nesse sentido, a contribuição das pedagogias críticas que integram o foco na educação e na comunicação como direitos humanos fundamentais.

**Palavras-chave:** educação, comunicação, formação de professores, carreira docente.

## LOS DEBATES DE LA RED PROUNCOS

Las disputas por el sentido social, la batalla cultural, trabaja centralmente sobre la colonización/descolonización de las subjetividades, así como por el pleno reconocimiento de la educación y la comunicación –entre otros– como derechos humanos fundamentales. En este sentido, la educación mediática y comunicacional se torna prioritaria para el desarrollo del pensamiento crítico así como para lograr un acceso pleno a los derechos de la educación y la comunicación, dos espacios centrales en la constitución de lo social y, al mismo tiempo, dimensiones estratégicas de la batalla cultural y la producción simbólica. En este contexto, la formación docente en comunicación en clave de pedagogía crítica es un ámbito donde estas reflexiones y las acciones didácticas en esa línea cobran vida y permiten fortalecer ambas perspectivas (la pedagógica y la comunicacional).

Al respecto, un espacio central para trabajar dichas perspectivas ha sido la Red ProUnCos (Profesorados Universitarios en Comunicación Social) en la que, desde hace un tiempo, se viene debatiendo acerca de la importancia de la formación docente en comunicación como campo específico y se brega por el fortalecimiento de la formación de profesores y profesoras con perspectiva crítica y reflexiva, a través de distintas instancias de trabajo. La Red ProUnCos, con más de diez años de existencia, es un ámbito constituido por distintas universidades nacionales de nuestro país, algunas con Profesorados de Comunicación desde hace varios años, algunos nuevos y otros en proceso de creación.

El presente trabajo, entonces, recupera algunos debates y diálogos sobre la formación docente en comunicación y la educación mediática y comunicacional, sostenidos en el marco de los encuentros de la Red. El documento sistematiza los recorridos por las reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza y la importancia de la especificidad de la formación docente en comunicación, entendida como campo disciplinar propio y en construcción.

## LOS PROFESORADOS Y EL CURRÍCULUM

Una de las claves recurrentes de los debates sobre la perspectiva de la formación docente específica en comunicación es el análisis del diseño curricular. Estas conversaciones se explicitan en distintas dimensiones, tanto cuando se piensa en los profesorados ya existentes, en los que son tramos pedagógicos complementarios de las licenciaturas, en aquellos que se están elaborando sobre los cambios de planes de estudio como así también en la planificación de los proyectos de profesorados de las instituciones universitarias que desean crearlos como nuevas carreras.

El punto de partida para discutir el currículum, eje que comparte la Red, se vincula con los niveles de concreción curricular: el Estado nacional,<sup>1</sup> las jurisdicciones, las universidades, las facultades, las carreras en sus planes de estudio y la planificación de las cátedras para el trabajo en el aula (el programa de las materias, seminarios, talleres, prácticas profesionalizantes) que adquieren aspectos y componentes singulares según el formato didáctico de cada espacio, en relación con los objetivos de aprendizajes que propongan. Pero, y sobre todo, se genera un ámbito de discusión no solo al pensar la configuración de un saber científico, disciplinar, en un saber posible de ser enseñado sino también al considerar que las personas que se gradúan en nuestras universidades nacionales, autónomas, con libertad de cátedra, ejercen su profesión en instituciones de educación media o superior (tecnicaturas y profesorados no universitarios) dependientes de jurisdicciones provinciales, las cuales poseen su propio diseño, contenidos mínimos, perfil del egresado

y egresada, orientado a partir de las expectativas y acuerdos entre los gobiernos y sectores productivos de cada región, provincia, departamento, distrito o partido. Ello siempre atraviesa fuertemente como uno de los mayores condicionantes al momento de pensar qué tipo de profesional se forma en la universidad, para qué sociedad y cuál es la función social y educativa de los profesorados. Entonces, se vislumbra el compromiso de asumir las necesidades sociales que transforman constantemente sus demandas y exigen a la universidad la formación de profesionales con idoneidad para operar en el complejo mundo del trabajo.

Por otra parte, nuestros profesorados se sustentan hoy en otro derecho humano básico que es el derecho a la comunicación. En el nivel de concreción curricular más visible y vivible, la planificación para la enseñanza en el aula, tomamos estrecho contacto con esta premisa que aboga por el derecho: si entendemos a la comunicación y a la educación en consonancia con el desarrollo de la sociedad, la formación de docentes tiene, primero, compromiso con la habilitación discursiva de los y las estudiantes, porque la desigualdad comunicativa y educativa contribuye a la desigualdad y a la invisibilización de procesos sociales y problemáticas que, como docentes, debemos defender e instalar como parte de la agenda de la formación del profesorado en comunicación. Las funciones políticas, económicas y socioculturales que el Sistema Educativo Nacional atribuyó a sus instituciones, hacen de cada carrera de formación docente un espacio mediante el cual garantizar estos derechos y trabajar en pos de instancias igualitarias de acceso al conocimiento. En cuanto a las funciones de la universidad y, en ellas, los trayectos formativos de los profesorados de comunicación, suponen la reelaboración continua de resignificaciones en torno a la producción de conocimiento sobre las prácticas docentes y las problemáticas actualizadas de la disciplina, acerca de las dinámicas necesarias para garantizar el acceso al saber, desde las acciones que se llevan a cabo para lograrlo, desde la organización universitaria y desde la representación de esos saberes (Renaut, 2008).

Si nos ubicamos en clave de las pedagogías críticas que se enfrentan al neoliberalismo como principio moderador de todas las prácticas sociales, en este caso, de la formación del profesorado en la universidad, los saberes utilitarios –articulados con las propuestas del mercado, los sectores productivos y las políticas económicas que pregnan las decisiones educativas– condicionarán no solo las representaciones del saber sino, además, los modos en los que deben impartirse en la universidad unos contenidos o temas y no otros, en vinculación estrecha con la ponderación de unas carreras o facultades (más o menos útiles) sobre otras. En esta situación es necesario, por un lado, trabajar desde el conocimiento de las condiciones que determinan tanto el acceso a las instituciones de educación superior como la permanencia y la apropiación efectiva de saberes por parte de los y las estudiantes. Por otro lado, enfocarnos en las exigencias del nuevo contexto de formación y asegurar el derecho a la educación superior en la orientación académica, la orientación personal y profesional de los sujetos que aprenden (Rinesi, 2015). En esto radica la importancia social de la universidad, porque es su responsabilidad proyectar acciones educativas que tengan asidero en la sociedad, para formar parte de la misma totalidad, que se constituye colectivamente, a través de la historia.

Ahora bien, los contextos de producción de los currícula de los profesorados están en línea con la oferta<sup>2</sup> general de las carreras de las facultades a las que pertenecen y con las ofertas de las universidades de los circuitos regionales de pertenencia y próximos. A su vez, éstas se articulan con las ofertas laborales de los contextos cercanos. Por otra parte, el currículum se produce y desarrolla en tensión con las nuevas carreras que se crean en el nivel superior no universitario (uno de los espacios más importantes de ejercicio de la práctica docente de profesores en comunicación), con fuerte tendencia a la especialización y una formación general débil. Otras tendencias que están en tensión al momento de evaluar y reelaborar los planes de estudio, como mencionamos más arriba, es el acortamiento de las licenciaturas que incorporan la posibilidad de títulos intermedios, más especializados. Por otra parte, la incorporación de ciclos de complementación curricular de formación docente específica significa el alargamiento de la carrera, lo cual genera otro nivel de tensión porque entran en juego tanto la formación profesional de los y las docentes con una fuerte demanda de formación académica de alto nivel.

Retomando el que consideramos tercer nivel de concreción, vinculado con la planificación, el programa de los espacios curriculares de los profesorados y su puesta en acto en el aula, relevamos distintos matices que organizan las propuestas pedagógicas algunas centradas en las disciplinas, los saberes propios del campo (enciclopedista, nos animamos a decir), que sostiene la autosuficiencia de “saber el saber”. Esto es, la centralidad está puesta en el contenido disciplinar. Por otra parte, en los últimos años cobran fuerza las planificaciones centradas en las trayectorias estudiantiles que atienden a lo que afecta, lo que transforma las subjetividades. La intención y los desafíos cognitivos que diseñan los equipos de cátedra están situados pedagógica y didácticamente en los procesos de afiliación de las y los estudiantes a la universidad y también a los aprendizajes experienciales y el desarrollo de competencias. Éstas son entendidas como un saber situado en el desempeño de la acción, en la praxis individual, subjetiva y colectiva (de co-formación) en situaciones reales de construcción del conocimiento. Según el enfoque de competencias<sup>3</sup> y la educación experiencial, el curriculum se proyecta según las posibilidades de prácticas profesionales y laborales reales (Camilloni, 2016).

Así entendido, dimensionamos el curriculum establecido, los contenidos planificados desde los planes de estudio y los diseños estratégicos institucionales que inciden en los programas de las materias, talleres y seminarios, como las trayectorias esperadas, un modelo posible de ser estudiante que está vinculado a las previsiones y expectativas de las instituciones. Junto a esto, el curriculum en acción, es decir, las experiencias vividas a partir de lo enseñado y evaluado, más lo efectivamente aprendido que evidencia los itinerarios biográficos en articulación con las trayectorias académicas y sociales en tanto condicionantes de las experiencias de formación. Al decir de Flavia Terigi (2009), se trata de la trayectoria real.

Esta perspectiva es una de las que la Red recupera para pensar los posicionamientos pedagógicos en sus diferencias y multidimensiones, y sostenidos en los aportes de las pedagogías críticas, que comentamos a continuación.

## PEDAGOGÍAS CRÍTICAS: LO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EN ACTO

A lo largo de la historia disciplinar de la formación docente en general, distintos enfoques orientaron las prácticas y sus modos de acción e intervención en contextos reales y otros imaginados, ideales, proyectados. A principios del siglo XX, primaba una visión académica y tecnicista que entendía a la práctica docente como un corpus identificable y sistematizado de métodos y técnicas para enseñar. Pero a mediados del siglo, América Latina siguió la tendencia anglosajona de curricularizar el enfoque académico que privilegiaba el conocimiento de la disciplina y la investigación científica como saberes suficientes para ejercer la docencia, frente a la pedagogía y la didáctica.

Ya en los sesenta y setenta, si bien se sostenía fuertemente el valor del docente por su trayectoria en investigación, aparece alguna consideración por las teorías de base psicoanalítica y se ponderó la evaluación de los aprendizajes con la implementación de dispositivos que apelaban a la indagación en el conocimiento contenidista (enfoque tecnicista). A fines de los setenta y durante toda la década de los ochenta, hasta la actualidad, se sostiene con fuerza la conceptualización de la enseñanza como una práctica compleja (Morin, 1990), las didácticas cambiantes que atiendan a la diversidad de la vida en las aulas con atención en las experiencias concretas y situadas (Jackson, 1990), las dinámicas de las interacciones entre la enseñanza, los aprendizajes y los sujetos involucrados en esos intercambios. Aquí ingresan las pedagogías críticas al ámbito de la intelectualización y la investigación como un camino necesario para pensar la educación como derecho y esto conlleva pensar el rol docente no solo desde la experticia en la investigación y producción de conocimiento disciplinar, sino también y sobre todo, desde la necesidad de articular estos aspectos con otros modos de poner en común el conocimiento para el diálogo de saberes necesarios en la formación profesional.

El aporte de las pedagogías críticas abre un abanico de perspectivas nuevas, de preguntas otras, de miradas renovadas, situadas; las y los educadores latinoamericanos, cada cual con su marca de época,

continúan enriqueciendo e interpelando nuestras maneras de enseñar y de aprender: Paulo Freire, José Carlos Mariátegui, Simón Rodríguez, José Martí, las hermanas Olga y Leticia Cossetini, Saúl Taborda, y más cercana en el tiempo Estela Quintar, entre otros y otras. ¿Qué tuvieron en común estos educadores? En primer lugar, sus ideas y propuestas potentes, transformadoras, revolucionarias, historizadas y con perspectiva latinoamericanista; en segundo lugar, cada quien en su tiempo y territorio concibió y forjó la educación como herramienta de cambio y transformación ante la opresión, la colonización y las desigualdades.

Como plantea Estela Quintar (2004), la subjetividad “es un encadenamiento de apropiaciones de sentidos y significados de un mundo de vida que nos particulariza como sujetos sociales” (p. 2) y parte del sistema educativo tradicional coloniza la subjetividad, sobre todo a partir de la negación del sujeto concreto y su realidad, así como por la a-historicidad de los procesos educativos.

La tarea, entonces, es formar docentes con la capacidad de reconocer y enseñar a deconstruir los sentidos impuestos, lo dado y naturalizado, y con el mismo espíritu producir discursos en una voz diversa, colectiva, propia. De lo que se trata, entonces, es de potenciar la subjetividad, es decir, en términos de Estela Quintar (2004) y Hugo Zemelman (2005), formar “sujetos erguidos”, sujetos conscientes de su realidad, ofreciéndoles las condiciones para reconocer sus circunstancias y poder actuar alternativas frente a las imposiciones del poder.

En nuestro país, a casi cuarenta años de democracia, aún se siguen naturalizando ciertas violencias simbólicas que las pedagogías críticas podrían visibilizar y combatir. Pensar la educación en clave de crítica y de derechos es deconstruir los imaginarios excluyentes. Por esto es que hoy la pedagogía crítica cobra un nuevo sentido: re-democratizar espacios, instituciones, discursos, vínculos y sobre todo las formas en que enseñamos y aprendemos.

Pensar en clave de pedagogía crítica invita a hacer una relectura historizada para actualizar y revitalizar los aportes de esos educadores. Centralmente entender la crítica como una práctica política, una opción de vida, una actitud permanente de alerta y una “puesta en duda de lo dado”, un desafío a nuestro sentido común cotidiano y su complementaria acción, es decir, el doble movimiento de denuncia y propuesta, compuesta en términos freireanos de denuncia y anuncio. La crítica, por lo tanto, es un pensamiento en acción y un accionar reflexivo.

Como ha señalado Henry Giroux (González Martínez, 2006), “la pedagogía crítica, para Freire, significaba imaginar la alfabetización no solo como dominio de habilidades específicas, sino también como un modo de intervención, una manera de aprender y leer la palabra como base para intervenir en el mundo” (p. 58). Es pensar un mundo socialmente más justo enmarcado por fuera de las lógicas de mercado competitivas, generar tareas colectivas y colaborativas y potenciar las subjetividades para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aprendimos con Freire que la educación es un acto eminentemente político. Ante realidades diversas y colmadas de desigualdades e injusticias la pedagogía crítica se torna necesaria para reflexionar sobre el poder, la vida, los valores, las cuestiones ambientales, de género y por supuesto mediático-comunicacionales. La realidad de nuestro país mirada en clave política, jurídica y comunicacional, nos insta de modo urgente a pensar e intervenir en los espacios formativos vinculados al campo de la comunicación y la educación (Mistrorigo, 2021).

Por lo tanto, las prácticas docentes vinculadas a la formación de profesores y profesoras en comunicación deben estar ancladas en la praxis y en su tiempo histórico para generar intervenciones que faciliten prácticas educativas emancipadoras, que promuevan el protagonismo y la participación de las y los ciudadanos – entendidos como sujetos de derecho –, siempre desde la convicción de entender la educación como práctica social, política y cultural. Al mismo tiempo, se torna necesario superar el falso dilema entre lo pedagógico y lo político para revalorizar la función político-pedagógica de toda intervención educativa.



## LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COMUNICACIÓN

La propuesta es una invitación a pensarnos a partir de una pregunta: si nos formamos en el campo disciplinar, en alguna de las áreas de las ciencias de la comunicación para especializar y producir conocimiento, ¿cuándo nos planteamos la misma estrategia para la interacción docente en las aulas, sabiendo que se trata de encuentros en los que media no solo el saber disciplinar sino los modos en que intervenimos desde los dispositivos de comunicación que diseñamos? Porque, como en cualquier instancia de encuentro con otros, en ésta confluyen distintos saberes que generan el diálogo comunicacional, pedagógico, lo que implica situar la práctica en estrecha relación con la disciplina, sus áreas y contenidos, más sus textualidades particulares.

En la actualidad, en el recorrido por la formalización y creación de los profesorados en comunicación, se enfatiza la especificidad de un tipo particular de formación docente en el campo, que atienda a las distintas dimensiones de la práctica: política, institucional, cultural, interpersonal, social y que, al mismo tiempo, articule con las problemáticas actuales y emergentes de la investigación en comunicación las que, de manera fluida y sostenida, se configuran como contenidos en los distintos espacios curriculares de nuestras carreras, ya sean profesorados o licenciaturas. Por otra parte, y en el discurrir de los anclajes disciplinares consolidados, transita la potencialidad de generar instancias para que la reflexión sobre las prácticas (en especial las de la enseñanza) integre tanto la formación inicial del profesorado como la formación continua de quienes actualmente ejercemos la docencia. Entendemos que la profesionalización de la docencia en comunicación implica enlazar la construcción de saberes y disputar sentidos en el entramado curricular de las carreras de nivel superior de nuestro campo porque se trata, incluso, de cuestionar, construir y reconstruir su estatuto disciplinar.

De todas las dimensiones de la práctica docente, nos interesa indagar en la enseñanza como un saber especializado que se construye profesionalmente desde la diversidad de los sujetos implicados en este proceso. Plantear sus circuitos en situación, contextualizados, es entenderla como una práctica reflexiva, consciente y comprometida con su realidad social, histórica, cultural, política (Mistrorigo, 2017). La enseñanza es una práctica social compleja, determinada históricamente y al mismo tiempo es una actividad intencional. Y el aula es el espacio de intercambio de saberes, el espacio en donde interactúan sujetos a partir de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si la enseñanza es parte de un mundo en transformación, entonces la formación docente –en tanto acción explícita en la que priman los intercambios múltiples que tienden a la intervención con otros– no puede asentarse en saberes cristalizados ni reproducir un *habitus* (un saber hacer) que refuerce el imaginario construido históricamente acerca de la docencia, de la tarea docente y de la enseñanza. Esto supone un condicionante en su desarrollo en tanto estas relaciones, al sostenerse en el tiempo, se configuran como estructuras sociales externas que “hacen” sentido y pueden regular una práctica, instalando características particulares de un campo de producción social, localizado en un grupo humano y un espacio diferenciado. Para el tema que nos ocupa, se trata de descubrir las lógicas del campo de la práctica docente y la incorporación de estas estructuras externas internalizadas en *habitus* (Bourdieu, 1995), para reflexionar críticamente sobre ellas. Este *habitus* –la historia incorporada de la práctica docente, el saber hacer– se hace visible en el sentido vivido por cada subjetividad, la cual da cuenta del conocimiento práctico de esas relaciones objetivas (campos). Como sostiene Philip Jackson (1990) en *La vida en las aulas*, comprender y explicar la enseñanza como proceso socioeducativo y, por lo tanto, en esa condición, es también parte de la tarea docente.

Corresponde –a partir de la evidencia de un *habitus*– investigar y reflexionar sobre los cambios en los modos de apropiación y de generación de conocimientos que ponemos en marcha en las aulas de formación del profesorado. Esto es, analizar críticamente la propia práctica docente como formadoras y formadores de formadoras y formadores, recuperar las experiencias y plantear la posibilidad de reconstruirlas como objeto de estudio de una investigación-en-la-praxis que pueda dar cuenta reflexivamente de sus avatares, que problematice esta tarea que aún en la actualidad se entiende como un conocimiento que se adquiere

“haciendo” o que se transmite como oficio, para entenderlo como una profesión, una práctica situada, atravesada por las condiciones propias de la sociedad en la que se produce, re-produce y del ámbito de formación profesional específico al que se aboca: la comunicación.

Cuando proponemos la profesionalización de la formación docente en comunicación lo hacemos desde el convencimiento de que se trata de una de las formas de garantizar el derecho a la educación en general y a la educación en comunicación en su especificidad, dado que la enseñanza (como una de las prácticas visibles de la docencia) responde a intencionalidades, es voluntaria y mediatiza –metódicamente– procesos culturales para la inclusión social, sostenida en el compromiso por la democratización de la educación. El desafío requiere indagar y construir la profesionalidad desde la posibilidad de asumir aquello que es sustancial en el trabajo, a partir del reconocimiento de la multiplicidad de factores, de características y de condicionantes que lo atraviesan. La búsqueda reflexiva y crítica sobre la práctica docente debe ser constante y sistemática. La propuesta es entonces superar el sentido común y la homogeneización de la tarea para bucear en ella y entenderla como proceso dinámico, cambiante y complejo. Se trata de romper con el dogmatismo de la certeza y abordar la complejidad.

## REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1995). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, (9), 59-87. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6536>
- González Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 83-87.
- Jackson, P. (1990). *La vida en las aulas*. Gedisa.
- Mistrorigo, V. (2017). Formación docente universitaria: qué docentes para qué educación y para qué sociedad. *Revista Ciencias Sociales*, (94), 80-85. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/14-MISTRORIGO.pdf>
- Mistrorigo, V. (2021). Descolonizar la mirada para potenciar la subjetividad. En V. Sáez y A. Iglesias (Comps.), *Educación de la Mirada II. Debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Universidad de Buenos Aires.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Quintar, E. (2004). *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América latina. Los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI.
- Renaut, A. (2008). *¿Qué hacer con las universidades?* Universidad Nacional de San Martín.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.

## NOTAS

- 1 Ley de Educación Superior 24.521, con algunas de las regulaciones a las universidades nacionales. Para los profesorado, particularmente los artículos 42 y 43.
- 2 Término que tomamos del universo del discurso económico, en línea con los planteos en párrafos anteriores.
- 3 Cabe aclarar que tomamos distancia conceptual y epistemológica de las propuestas que entienden a las competencias desde marcos economicistas.