



La enseñanza en la universidad en clave biográfica: una propuesta analítica desde las trayectorias de docentes.

Lucia Petrelli – Mara Mattioni

Licencia [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

Artículo

La enseñanza en la universidad en clave biográfica: una propuesta analítica desde las trayectorias de docentes

Lucia Petrelli¹

Mara Mattioni²

Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ)

Argentina

Trabajo original autorizado para su primera publicación en la Revista RIHUMSO y su difusión y publicación electrónica a través de diversos portales científicos.

Lucia Petrelli – Mara Mattioni (2024) “La enseñanza en la universidad en clave biográfica: una propuesta analítica desde las trayectorias de docentes”. En: RIHUMSO n° 26, año 13, (15 de Noviembre de 2024 al 14 de Mayo de 2025) pp. 151-175. ISSN 2250-8139. <https://doi.org/10.54789/rihumso.24.13.26.7>

Recibido: 29.06.2024

Aceptado: 19.09.2024

Resumen

La UNPaz forma parte del conjunto de universidades públicas impulsadas entre 2009 y 2015 en Argentina. Dichas instituciones apuntaron, desde su génesis, a la inclusión de sectores de la población que previamente no habían accedido a la Educación Superior. Esta ampliación del acceso trajo aparejados desafíos ligados al sostenimiento de las trayectorias

¹Doctora por la Universidad de Buenos Aires, área Antropología Social; Licenciada y Profesora en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires; Investigadora del Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades, Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina. Email: petrellilucia@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5047-4031>

²Doctoranda en Educación (PIDE UNSAM-UNTREF-UNLA). Magister en Metodología de la Investigación Social por la UNTREF. Licenciada en Trabajo Social por la UNLAM. Docente en UBA, UNPAZ y UNLAM. Investigadora del Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades, Universidad Nacional de José C. Paz, Argentina. Email: mattionimara@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0266-0507>



de las y los recién llegados, así como una problematización de los modos de desarrollar la enseñanza universitaria.

Tomando como referencia el enfoque biográfico, en este artículo documentamos algunos de los sentidos que las y los docentes de la carrera de Abogacía de la UNPaz construyen sobre la enseñanza, analizando los modos en que sus trayectorias van configurando esas construcciones. Nos detenemos particularmente en el registro de los tiempos y espacios que sostienen sus biografías, en tanto dimensiones clave para comprender cómo gravita la enseñanza en las trayectorias de estos profesionales.

Entendemos que construir conocimiento respecto de quiénes son y qué recorridos tienen quienes enseñan hoy en universidades como la UNPaz puede contribuir a la comprensión de los modos en que se tramita institucionalmente el mandato inclusivo con el que estas instituciones fueron fundadas.

El análisis tiene como referencia un corpus de entrevistas en profundidad realizadas con docentes de la carrera de Abogacía de la UNPaz, durante 2022.

Palabras clave: Educación superior, universidad, docentes, enseñanza, trayectorias

Abstract

Teaching at the university in a biographical key: an analytical proposal from the trajectories of teachers

UNPaz is part of the group of public universities promoted between 2009 and 2015 in Argentina. Since their creation, these institutions aimed at the inclusion of sectors of the population that had never before been able to access higher education. This expansion of access brought with it challenges linked to the sustainability of the trajectories of newcomers, as well as a problematization of the ways of developing university education.

Taking the biographical approach as a reference, in this article we document some of the meanings that the teachers of the UNPaz Law program construct about teaching, analyzing the ways in which their trajectories configure these constructions. We focus particularly on the record of the times and spaces that support their biographies, as key dimensions to understand how teaching influences the trajectories of these professionals.

We understand that building knowledge regarding who they are and what paths those who teach today in universities like UNPaz have can contribute to the understanding of the ways in which the inclusive mandate with which these institutions were founded is institutionally processed.



The analysis is based on a corpus of in-depth interviews conducted with professors of the UNPaz law program during 2022.

Keywords: Higher education, university, teachers, teaching, trajectories

Introducción³

La UNPaz forma parte del conjunto de universidades públicas impulsadas entre 2009 y 2015 en Argentina. Dichas instituciones apuntaron, desde su génesis, a la inclusión de sectores de la población que no habían accedido previamente a la educación universitaria. Esta ampliación del acceso se inscribe en un proceso más amplio de transformación de la Educación Superior, dentro del cual fueron emergiendo nuevos desafíos ligados al sostenimiento de las trayectorias de las y los recién llegados, así como una problematización de los modos de desarrollar la enseñanza universitaria.

Conocer los modos en que estas jóvenes universidades tramitan su mandato fundante de inclusión exige, desde nuestro punto de vista, preguntarnos quiénes son las y los docentes que se desempeñan en ellas, y cómo son sus trayectorias. En este sentido, hemos encontrado en el enfoque biográfico una perspectiva fértil que nos ha permitido analizar, recientemente, la llegada a la UNPaz como un punto de inflexión en la trayectoria vital y laboral de un grupo de docentes ligados al departamento de Economía, Producción e Innovación Tecnológica. Si bien en el apartado que sigue nos detenemos en los aspectos más relevantes del enfoque, adelantamos aquí que se trata de un abordaje teórico y metodológico que busca entender la realidad social más allá de su entidad como una simple técnica. En el contexto de los estudios longitudinales, este enfoque permite investigar los procesos que ocurren entre distintos momentos a lo largo del tiempo, considerando las perspectivas de los sujetos que queremos conocer y los contextos en los que se desarrollan sus trayectorias. Además, permite atender no solo a los hechos observables sino también a las representaciones, percepciones e interpretaciones subjetivas de los actores involucrados (Muñiz Terra et al., 2015).

En este artículo, damos continuidad al análisis atendiendo a los tiempos y espacios que emergen en las narrativas -y estructuran las trayectorias- de otro conjunto de docentes

³ La propuesta se enmarca en un proyecto de investigación titulado “Condiciones, prácticas y sentidos acerca de la enseñanza en la Universidad Nacional de José C. Paz”, dirigido por la Dra. Lucía Petrelli y la Mag. Mara Mattioni, en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades de la UNPAZ.

pertenecientes al Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales y de la Licenciatura en Abogacía en particular. Si bien las dimensiones de tiempo y espacio han sido frecuentemente relegadas en los estudios sobre trayectorias (Muñiz Terra et al., 2015), aquí asumimos su centralidad dentro del enfoque biográfico y entendemos que constituyen buenos analizadores para comprender cómo gravita la enseñanza en las trayectorias de estos profesionales. A su vez, dar relevancia a estas dos dimensiones nos permite remarcar que el trabajo docente se desarrolla, necesariamente, en contextos institucionales particulares, organizados por lógicas témporo-espaciales que les son propias.

Es en esas tramas concretas que profesoras y profesores van desarrollando sus propuestas de enseñanza y las van adecuando en función del conocimiento que alcanzan, en cada momento, de los grupos de estudiantes que tienen como interlocutores y de las condiciones institucionales en las que se desempeñan. Esta alternancia es la que permite, en clave de retroalimentación, que quienes desarrollan la enseñanza puedan ir desarrollando estrategias situadas. En este punto, deseamos remarcar que no estamos pensando en clave de buenas prácticas en un sentido prescriptivo, definido de antemano y por fuera del contexto de actuación docente; en cambio, consideramos que las prácticas resultan de las condiciones reales de trabajo así como de la movilización de determinados saberes, construidos por las y los docentes a lo largo de sus trayectorias profesionales y vitales (Rockwell y Mercado, 1990; Mercado, 2002; Tardif, 2004). Los saberes que profesoras y profesores construyen poseen un carácter existencial, por lo que tienen como fuente no sólo el intelecto sino también (y especialmente) la experiencia vital en su totalidad (Tardif, 2004).

Los saberes que las y los docentes construyen en el desarrollo de la enseñanza pueden considerarse innovaciones si son percibidos por ellas y ellos como novedosos, independientemente de si son objetivamente nuevos. Rogers y Shoemaker plantean (tal como se citó en Angulo Rasco, 1994) que una innovación puede comprenderse como una práctica nueva a partir de ser percibida como tal, más allá de si objetivamente lo es.

Desde la perspectiva expuesta entendemos que las y los docentes, interpelados por demandas propias de cada contexto y grupo de estudiantes, revisan las estrategias empleadas con anterioridad y/o en el marco de otras instituciones, evalúan su funcionamiento en nuevos escenarios y eventualmente las recrean, o bien las descartan y producen otras nuevas. En este sentido, implementar metodologías o dinámicas a las que



no hubieran recurrido previamente podría considerarse algo innovador si es que así lo perciben quienes movilizan esos recursos.

El análisis que presentamos en este trabajo tiene como referencia un corpus de entrevistas en profundidad realizadas con docentes de la carrera de Abogacía de la UNPaz, durante la segunda mitad de 2022. Hemos seleccionado la entrevista como la técnica de producción de datos más pertinente en el marco de un enfoque biográfico que promueve una construcción colectiva y dialógica del conocimiento.

En función de lo planteado, este artículo se organiza en una serie de apartados. Luego de este acápite inicial, el lector se encontrará con otro denominado Aproximación metodológica: enfoque biográfico y trayectorias seleccionadas destinado a sintetizar los aspectos centrales del enfoque biográfico y de las trayectorias que tomamos como referencia para el análisis. Se trata de recorridos heterogéneos, desde los cuales se construyen sentidos particulares sobre la enseñanza en la carrera de Abogacía y sobre el campo profesional en cuestión. Posteriormente, en el acápite Tiempos y espacios en las narraciones docentes: un registro heterogéneo, profundizamos nuestra propuesta analítica para pensar la enseñanza universitaria desde las trayectorias de las docentes, de la mano de las dimensiones de tiempo y espacio que emergen en sus narrativas; buscamos documentar cómo tiempos y espacios se vinculan con sus modos de pensar y/o desarrollar la enseñanza universitaria en UNPaz. Para terminar, se presentan reflexiones finales, a modo de cierre.

Aproximación metodológica: enfoque biográfico y trayectorias seleccionadas.

La producción que nos convoca, tal como ya fue enunciado, se enmarca en el enfoque biográfico narrativo con el propósito de reconstruir cierta trama social a partir de un corpus de experiencias seleccionadas aspirando a trascender una simple compilación de historias individuales poniendo de manifiesto que cada experiencia de vida presenta de forma inherente una dimensión social (Bertaux, 2005).

Sin dejar de reconocer el desarrollo de dos corrientes que fomentan el uso de biografías—el enfoque del curso de vida en Estados Unidos (Elder, 1993; Saraceno, 2005) y el enfoque biográfico en Europa (Pujadas Muñoz, 1992; Pries, 1996; Bertaux, 2011)—subrayamos como fundamento principal de nuestra elección la necesidad de abordar la relación entre lo

individual y lo colectivo, enfatizando las mediaciones entre las biografías individuales y el tejido social. De este modo, consideramos que esta perspectiva es clave para analizar tanto el impacto de las condiciones sociales como el papel activo que cada persona desempeña, a partir de esos condicionamientos, en la construcción de su propia historia y en la búsqueda de significado.

La construcción biográfica se presenta como una forma de narración que vincula temporalmente una serie de eventos con un conjunto de significados. Estas narrativas emergen de la intersección de tres dimensiones temporales: el tiempo interno, el biográfico y el histórico-social (Argüello Parra, 2012). Juntas, estas dimensiones definen las coordenadas dinámicas y cambiantes que dan forma a la experiencia de los sujetos. En este sentido, dichas coordenadas abarcan no solo los tiempos mencionados, sino también la cuestión del espacio: los contextos específicos que atraviesan los sujetos influyen en sus prácticas, conocimientos y saberes. Esta interacción entre condicionamientos y oportunidades es un elemento complejo que debe ser considerado al realizar un análisis de las trayectorias desde una perspectiva témporo-espacial.

En relación con las categorías de tiempo y espacio vale reponer que la naturaleza propia de los estudios biográficos demanda no solo un reconocimiento del tiempo cronológico y del espacio concreto de circulación de las personas sino también un tiempo y un espacio biográfico, especialmente atendiendo a los saberes, las habilidades y las relaciones que constituyen.

En lo que respecta al tiempo biográfico es necesario entenderlo desde una esencial interconexión con la memoria que implica una manera de hacer presente el pasado y explicarlo como una pauta conveniente para enfocar la acción dado que “se derivan de allí implicaciones para la existencia humana que tienen que ver con una nueva manera de apreciar los fenómenos del itinerario vital y con un hito interpretativo en la conducción de la realidad” (Arguello Parra, 2012, p. 25)

Por su parte, la expresión de espacio biográfico nos remite, en términos de De Certeau (1979) al lugar practicado; al ámbito que se construye socialmente a la vez que participa de la construcción de lo social (Martínez Rodríguez citado en Petrelli, 2021), remitiendo, en términos de Arfuch (2002), a la construcción de una esfera de interacción particular que



promueve su consecuente narración: de vivencias, de experiencias del ser individual y social emplazado y entramado.

La perspectiva biográfica, comprendida como un enfoque, considera aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos específicos de su desarrollo, destacándose especialmente que su construcción parte de los relatos personales que los sujetos narran a los investigadores. Esta cuestión es la que aloja y destaca la singularidad y la heterogeneidad de las situaciones individuales, permitiendo asimismo, en palabras de Rubilar Donoso (2017, p. 9), “la aparición progresiva de elementos de análisis comunes que estructuran y organizan a determinados colectivos” y allí radica el valor que convierte al enfoque biográfico en una forma privilegiada de acceso al conocimiento de lo social: narrar la propia vida es un modo de objetivar la experiencia.

La selección de informantes que tomamos como referencia en este artículo comprende a tres mujeres abogadas con narrativas sugerentes para pensar ese modo singular en que las trayectorias traccionan los procesos de enseñanza en en el desarrollo de la carrera de Abogacía, evidenciando la potencia analítica de atender a tiempos y espacios y reflexionar sobre cómo juegan en ese devenir.

Las personas entrevistadas tienen características comunes que las aproximan, tales como el género con el que se auto perciben, la carrera de grado en la que se formaron y su desempeño profesional que incluye la tarea de enseñanza. Las tres entrevistadas se formaron como abogadas y ejercen actualmente la docencia. Graduada en diversos contextos institucionales (dos en una institución pública y una en una privada) se prepararon, de modos diversos, para desarrollar la enseñanza. Si bien en algunos relatos emerge el trabajo docente como un propósito claro, las entrevistas evidencian recorridos heterogéneos.

La cuestión de la enseñanza se entrama desde distintas aristas con las trayectorias de las mujeres entrevistadas. La decisión de formarse en pedagogía o didáctica también parece resultar transformadora para ellas, e incluso se presenta en sus relatos como un modo de revisitarse la formación de base y de comprender desde otro lugar al campo de la abogacía. Al decir de María: “con el profesorado en ciencias jurídicas aprendí un montón. Me abrió a cuestiones que pensaba que no iban a existir. Creo que es una herramienta importante, más allá de que es un título que dice que sos docente. Sacás provecho de cosas que te dan



las materias pedagógicas porque vos podes tener mucho contenido académico y ser un groso en derecho penal pero el tema de la utilización de las estrategias, herramientas, mapas conceptuales, disparadores, incentivar al estudiantes es necesario”.

Aunque de modo heterogéneo, la actividad docente pareciera ser un momento distintivo en sus recorridos profesionales. A lo largo de su relato Gisela expone aspectos de lo que significa para ella desempeñarse como docente: “mi cable a tierra es la docencia, más allá de la necesidad de la renta. Hay muchas cosas que hacemos como docentes que no son rentadas: tenes que tener vocación. (...) Tengo un estudio jurídico que es lo que me financia. Trabajé en un banco, fui tesorera. Trabajé en un juzgado, era meritoria. Está mal vista la docencia. Uno siempre es muy criticado por el tiempo que hay que invertir, porque no hago otra cosa, porque lo otro. De alguna manera creo que eso también es una directriz” (comunicación personal, 4 de julio, 2022).

El espacio en el que se despliega la tarea de enseñar y el tiempo, interno e institucional, en el que se empieza a construir esa instancia de ejercicio profesional resulta configurado por las entrevistadas como un momento de transformación. Daniela describe su ingreso a UNPaz luego de haber transitado por otros espacios universitarios. Al respecto menciona que ella terminó de “formarse y forjarse como docente” al encontrarse con la UNPaz, más allá de cuándo había obtenido el título “con gente que le daba otra mirada de la vida” (comunicación personal, 12 de julio, 2022).

Esta idea de describir el inicio de la tarea docente en un espacio universitario como un encuentro singular vuelve a aparecer en su relato cuando menciona que “es increíble cómo te abre la cabeza la universidad. Meterse en el ámbito universitario es como encontrarse con un montón de miradas. (...) De hecho los docentes históricos son super generosos con los jóvenes que nos fuimos integrando. Eso me parece algo novedoso de la agenda: la relación más horizontal que vertical” (comunicación personal, 12 de julio, 2022).

Los aportes previos nos permiten aproximarnos al modo en el que las entrevistadas fueron tematizando a lo largo de sus recorridos vitales, formativos y laborales el cómo enseñar y las reconfiguraciones que fueron haciendo al respecto a medida que se fueron contactando con nuevos marcos institucionales e incluso cómo se fue transmutando/reconfigurando el modo de comprender a la abogacía.

Al decir de Muñiz Terra (2012), el enfoque biográfico constituye una perspectiva de abordaje teórico-metodológico que coadyuva a la comprensión integral de la realidad social que se indaga recuperando aspectos relevantes de los contextos en que se inscriben las trayectorias de los sujetos investigados desde sus propias perspectivas. La singularidad que presenta la trayectoria laboral de cada una de nuestras entrevistadas materializa la implicancia que las decisiones que cada persona va tomando tiene en el curso de la vida. En función de las experiencias vividas, los espacios habitados y los trayectos de formación atravesados se van conformando diversos modos de entender la abogacía. María, una de nuestras entrevistadas, menciona: “Me recibí de abogada, laburé en el poder judicial pero no hacía pie en la profesión de abogada como es vista comúnmente por otros abogados: el oficio de abogado. No podía, no me gustaba, no me hallaba. Entonces, cuando me enteré del profesorado en UBA lo hice y me recibí” (comunicación personal, 23 de junio, 2022). La trayectoria de María visibiliza cómo la docencia se puede posicionar también como un modo de ejercer la abogacía.

María planteó en la entrevista que llegó a preguntarse si su deseo de enseñar implicaba dejar de ejercer como abogada. Explicó que solo en un momento posterior comprendió que ejercer la docencia era un modo de desarrollar la profesión. Este giro llevó un tiempo, dado que debió desandar algunos discursos que la interpelaban en términos más clásicos o convencionales, remitiendo a la imagen de un profesional de la abogacía cuyo ámbito natural de ejercicio es el poder judicial, la actividad de litigar, etc.

Gisela también abona a este modo de comprender la abogacía como un campo complejo, promoviendo la necesidad de deconstruir la habitual homologación de la profesión al acto de litigar apostando a diversificar el ejercicio:

Abogacía es una carrera donde podés no solo ser abogado. Podés ser lo que quieras. Yo trato de hacerles ver eso a los estudiantes. Podés ser docente, podés ser investigador, periodista, político. En donde estés vas a sumar, porque tenés un plus que quizás las otras carreras lo darán desde otro ámbito. Es un plus noble porque abogacía es una carrera social. A nosotros nos forman como una herramienta, como un medio. Somos un medio para la sociedad. (Comunicación personal, 4 de julio, 2022)



Si bien los trayectos formativos de nuestras entrevistadas ofrecen diversidad en términos de haberse formado en casas de estudio públicas o privadas, de haberse insertado en el poder judicial o haber desplegado ejercicio profesional en la esfera privada, aparece en sus relatos la alusión al encuentro con la tarea de enseñar como un punto de inflexión en sus biografías. A partir de comprender que la abogacía puede ser un campo multidimensional que se construye con los diversos modos de habitarlo y desplegar la profesión, las tres fueron encontrando en la tarea de enseñar un modo diferente de ser abogadas.

Tal como desarrollaremos en el próximo apartado, las coordenadas témporo-espaciales en las que se despliega el ejercicio profesional en todas sus formas no son accesorias. Así, la trama institucional se presenta en el relato de las entrevistadas como escenario que habilita e impulsa la heterogeneidad como una característica de los proyectos profesionales de la mano de propuestas formativas que brindan herramientas para materializarlo.

Tiempos y espacios en las narraciones docentes: un registro heterogéneo

Las biografías no se despliegan en el vacío sino en entramados témporo-espaciales que las sostienen. En el apartado previo presentamos a tres de nuestras entrevistadas que tomamos como informantes clave destacando aspectos comunes de sus recorridos así como una serie de divergencias. Formadas como abogadas, desarrollan la enseñanza y se han preparado para el ejercicio docente, a partir de carreras de profesorado de grado o cursos de postgrado. Finalmente, trabajamos la idea de que en el desarrollo mismo de la enseñanza en contextos institucionales particulares (UNPaz) han ido reconfigurando la tarea y, en ese mismo movimiento, transformando sus miradas sobre la abogacía y su campo profesional. En este apartado profundizamos el trabajo sobre sus trayectorias biográficas haciendo foco en las dimensiones de tiempo y espacio que emergen en sus narrativas, buscando documentar cómo se vinculan con sus modos de pensar y/o desarrollar la enseñanza.

Como señalamos anteriormente, al interior del enfoque biográfico la cuestión del tiempo se aborda en la conjunción de tres ases temporales que definen las coordenadas -cambiantes- en las que se va configurando la experiencia de los sujetos: nos referimos al tiempo interior, al biográfico y al histórico social que, articulados, se anudan a otra de las dimensiones

centrales en el marco del enfoque: el espacio, a lo que daremos especial relevancia en el análisis que sigue.

A las referencias conceptuales respecto de lo espacial brindadas previamente deseamos añadir aquí algunos elementos. En principio, no tomamos como sinónimos espacio y lugar: mientras éste último se define como una configuración estable de posiciones en la que cada elemento tiene su propio sitio; el espacio es efecto de un conjunto de movimientos “que lo circunstan, lo temporalizan(...)”. En suma, el espacio es un lugar practicado” (De Certeau, 1979, p. 129), por lo que se requiere ir más allá de las consideraciones meramente morfológicas e intentar hacer una lectura desde dentro, desde aquella dimensión oculta del espacio (Hall, 1998) y que sólo puede captarse desde la relación que existe entre determinados lugares y quienes se desenvuelven en ellos (Urrejola Davanzo, 2005). Esta primera clave conceptual que posiciona el espacio en tanto lugar practicado se articula con una segunda, que retoma la perspectiva de Doreen Massey, el espacio se concibe como socialmente construido a la vez participando en la construcción de lo social tal como plantea (Petrelli, 2021).

Finalmente, y de acuerdo con una comprensión del trabajo docente como labor que se desarrolla en contextos específicos, entendemos que los ámbitos institucionales en los que se despliega la enseñanza son también espacios sociales en los que “se produce saber” (Terigi, 2013, p. 11), uno específicamente ligado a los procesos de transmisión de contenidos.

Esta perspectiva nos permite identificar en el corpus de entrevistas referencias a lo espacial heterogéneas. A grandes rasgos, diremos que el espacio aparece a la vez condicionando y habilitando la experiencia de los sujetos.

Entre los condicionamientos, la cuestión de los desplazamientos desde los domicilios o lugares de trabajo de las y los docentes hacia José C. Paz fue recurrente en sus testimonios. A continuación, presentamos dos pasajes de entrevista con Daniela:

(...)el mayor esfuerzo de tiempo físico me lleva... es el trayecto de ir a José C. Paz, ponele, sin embargo nunca estuvo en mi radar dejar, y es porque yo siempre tengo la sensación de que son pibes que, en general, valoran muchísimo la oportunidad de tener ese acceso a la universidad. (comunicación personal, 12 de julio, 2022)



Yo doy clases los viernes de 2 a 10 de la noche. Tengo dos comisiones seguidas... Me transitaba toda la General Paz, me iba... cansada, obviamente, porque me iba a la mañana a laburar al Poder Judicial, pero más allá del cansancio físico me iba con esa satisfacción: valió la pena. No era una clase monólogo: me interpelaron a que discorra, a intentar sacarme cuál es mi posición en tal tema, y eso no me pasó en otras universidades como me pasa en UNPaz. (Comunicación personal, 12 de julio, 2022)

Como puede apreciarse en los extractos de la entrevista con Daniela, llegar a la UNPaz desde CABA insume tiempo y energía. Lo que es interesante es que, junto con eso, en las mismas líneas se ponen en primer plano otros aspectos de este espacio social que traccionan su permanencia en la universidad: el hecho de que un conjunto mayoritario de sus estudiantes haya podido acceder recientemente a la universidad, la modalidad de las clases alejada del formato monólogo y en la que, en cambio, se le exige tomar posición en relación a las temáticas que se estén abordando parecen ir en esa dirección.

Algunas escenas relatadas expresan también la mirada de la misma entrevistada sobre lo que sucede en la universidad y funcionan como contrapeso respecto del esfuerzo que implica desplazarse muchos kilómetros para sostener la participación en UNPaz:

Me acuerdo que en 2019 tenía una familia cursando: papá, mamá, dos hijos y las novias de los dos hijos. De esa familia me enamoré. Hoy los tengo en redes sociales, me mandan regalos para mi cumpleaños, cuando me cruzan en la facultad me invitan a tomar un café. Son esas vinculaciones de gente que vos decís... el proyecto de la familia. Cosas que pasan en UNPaz. Real, pasan en UNPaz. (Comunicación personal, 12 de julio, 2022)

Devolver un poquito de todo eso me parece espectacular. Y la UNPaz te da eso. Lo hablo con mi mamá un montón este tema; siempre llamo a mi abuela en el camino por manos libres, en el auto, “vas a la UNPaz”, me dice, “pero vos la pasás bien, te gusta, así que no debe ser tan duro” Y no. La realidad es esa. (Comunicación personal, 12 de julio, 2022)

Retomando los desarrollos de De Certeau, podría plantearse que la UNPaz, en tanto lugar, está geográficamente distante respecto de los domicilios en los que reside y desarrolla parte



de su actividad profesional esta docente; ahora bien, esa distancia pareciera perder peso si se se la concibe como espacio o lugar practicado (De Certeau, 1979).

Más allá de la experiencia de Daniela, cabe mencionar que en el análisis de las narrativas de las y los entrevistados, es posible advertir referencias a la cuestión del espacio asociadas ya no a condicionantes que exigen desplazamientos costosos en términos de tiempo y energía sino a posibilidades que se abren y van teniendo efectos en las trayectorias de los sujetos. La incorporación en esta universidad representa para algunas/os la posibilidad de acceder a la docencia y/o a cargos de mayor jerarquía que los que venían ocupando en el pasado u ocupan en la actualidad en otras instituciones, o la posibilidad de concursar para desempeñarse como regular; también la posibilidad de desarrollar tareas en áreas de la gestión universitaria o participar en proyectos de investigación son cuestiones que aparecen en las entrevistas aunque ameritan algunas consideraciones relacionadas a las particularidades del campo profesional de las y los abogadas y abogados y que haremos más adelante. Como puede advertirse, esas posibilidades que se abren a estas y estos docentes son múltiples y deben ser leídas, en cada caso, considerando sus trayectorias particulares y el modo en que han ido configurándose en la articulación específica de las instituciones sociales por las que han transitado o aún transitan. Daniela fue una de las entrevistadas que, en el contexto de entrevista, repasó ante las investigadoras algunas particularidades de las instituciones con las que se vinculó en los últimos años. En ese tramo, puso en relación la experiencia en UNPaz con otras casas de altos estudios.

Respecto de la universidad privada en la que se formó como abogada, desarrolló estudios de posgrado y en la que también se desempeñó como docente, Daniela expresó: “La [nombre de una universidad privada] tiene una visión muy jerárquica, que en algún punto no permite el pie de discusión con los alumnos, no hay... es muy sesgado, muy de respetar un programa, una bibliografía” (comunicación personal, 12 de julio, 2022).

En función de lo expuesto advertimos que, en su narración, esta docente ubica sus experiencias en las distintas instituciones como experiencias contrastantes: si en una percibe que su accionar y posibilidades de vinculación con las y los estudiantes quedan encorsetadas; en otra es justamente esa dinámica de relaciones la que impulsa una manera de desarrollar la enseñanza, que implica tomar posición, exponer los fundamentos que la configuran, interactuar. Los espacios institucionales son, como plantea Terigi (2013), espacios sociales donde se produce un saber particular sobre la transmisión de contenidos,



por lo que esas experiencias contrastantes ofrecen insumos para ir hallando las prácticas más adecuadas en cada contexto particular.

Como venimos señalando, la entrevista con Daniela también ofrece interesantes pasajes para avanzar con la línea analítica relacionada a las particularidades de los contextos institucionales por los que transitan los sujetos y los modos en los que desde allí se los interpela. Nos interesa referirnos a una experiencia de concurso para acceder a un cargo docente en una materia de primer año en una universidad tradicional que relato Daniela:

En la [nombre de la universidad tradicional] no me reconocían (...)la sensación que tengo es... Me termina desmotivando la burocracia que existe para la vida del docente... la experiencia de ir a anotarme a un concurso, valiéndome no de un contacto sino de currículum fue tener una super mala experiencia. Mi sueño era dar una materia, [nombre de la materia]. Es una materia de primer año, para la cual yo estoy súper formada. Soy especialista, tengo un posgrado en Políticas públicas, trabajos, estoy formada. Cuando me anoté, cuando me presento al exámen, a darlo, el oral, el titular de la cátedra en una mesa masculina hegemónica, con una sola mujer, me dice “¿vos qué hacés acá?, sos un paracaídas”. Le dije: “sí, soy un paracaídas, no soy docente de la materia, pero mirá mi currículum, tengo esto, lo otro, mi sueño es dar clases acá en esta materia, con usted a quien admiro... “. Y el tipo me dijo “vos acá no vas a tener ningún futuro, porque viniste a cagar mis alumnos, a mis pichones con tus antecedentes, vas a ver cómo te va a ir”. Y la verdad que no pudieron hacer nada, porque yo tenía muy buen currículo y títulos, con lo cual me fue muy bien en antecedentes, pero en la clase [en referencia a la prueba de oposición], que a mi criterio fue buena... me terminaron nombrando como JTP en la materia, porque no les quedó opción, pero nunca me convocaron, nunca pude dar clases. La experiencia que tengo en la [nombre de la universidad tradicional] es como un encontronazo, esta cosa de decir no pertenecés. (Comunicación personal, 12 de julio, 2022)

La situación de concurso en la universidad tradicional que relata Daniela permite advertir la complejidad en su modo de vincularse con esa institución y sus lógicas de funcionamiento, que se expresa mediante la categoría encontronazo. Por un lado, ella hace referencia al peso que parecen tener en la evaluación sus antecedentes académicos versus el hecho de no formar parte del equipo docente de la asignatura en la que se inscribe el cargo a cubrir y

coloca, además, la cuestión del reconocimiento: en esa universidad no me reconocían. Ese no reconocimiento se narra en clave de cierta injusticia (se trata de una materia “para la cual estoy super formada”) y frustración (“mi sueño era dar [nombre de la materia en cuestión]”), lo que aparentemente tracciona su alejamiento, un dejar de intentar pertenecer. Ese corrimiento también responde a una lectura sobre las condiciones de trabajo docente (más allá de las lógicas institucionales que se traslucen en su relato). Sobre las condiciones, precisa que para un sector importante del profesorado:

(...) está el problema de la formalización de los docentes, la imposibilidad de cargos rentados, la dedicación de horas [por lo que] el tiempo libre que tengo prefiero venir a mi casa que laburar gratis porque mi tiempo vale también. Entonces a veces es una preferencia de estar donde en definitiva lo que hago, lo que puedo aportar también tiene un beneficio o una colaboración a mi vida diaria. (Comunicación personal, 12 de julio, 2022)

Entendemos que ese poner distancia respecto de este entramado institucional tiene que ver con las posibilidades que Daniela tiene -en tanto sujeto- de desplegar su agencia ante interpelaciones institucionales con las que no logra encontrarse genuinamente (“La experiencia que tengo en la [nombre de la universidad tradicional] es como un encontronazo, esta cosa de decir no pertenecés”). Lo mismo podría plantearse en relación a lo trabajado previamente sobre la percepción de Daniela sobre la universidad privada en la que se formó y ejerció un tiempo como docente: pese al hecho de sentirse agradecida por las posibilidades que ese ámbito significó para ella, resolvió en algún momento dar un paso al costado al identificar que, allí: “hay temas que no se pueden tocar, hay que hablarlos por lo bajo, hay determinadas conductas o roles que el profesor no puede tener libertad frente a los alumnos” (comunicación personal, 12 de julio, 2022).

Estas particularidades institucionales (la UNPaz, la universidad tradicional y la universidad privada referidas por Daniela) denotan que no estamos ante meros lugares por los que los sujetos pasan sin más sino ante espacios sociales que condensan historias y significaciones (siempre disputadas) que interpelan a quienes los habitan al tiempo que, como vimos, admiten ajustes y/o reconfiguraciones en algunos planos.

El panorama expuesto hasta aquí en relación a espacialidades y temporalidades que configuran lógicas institucionales y sostienen trayectorias subjetivas permite comprender

que las referencias al tiempo empleado en recorrer grandes distancias para llegar a UNPaz no son indicio únicamente de un esfuerzo o cansancio físico, sino buenos analizadores de cómo se tramita el proyecto institucional de UNPaz (en diálogo con las vivencias en otros espacios), las modalidades de trabajo o exigencias propias de ese ámbito particular que, desde la perspectiva de Daniela, parece convocar y achicar distancias, resignificar tiempos haciendo que no sea tan duro. El tiempo (medido por reloj) para recorrer una distancia (medida en kilómetros), parece traducirse en agendas exigentes pero que, también, se inscriben en espacios sociales que participan de la construcción de lo social (pensamos por ejemplo en la ampliación del acceso de los sectores populares en la educación superior) y que son al tiempo contruidos por los sujetos, lugares que -lejos de estar despojados- están siendo practicados (De Certeau, 1979). Y, en esos modos de construir ese espacio social, juegan las experiencias de los sujetos en otros, cuyas lógicas e interpelaciones también han dejado marcas en las biografías de nuestras interlocutoras, evidenciando la relación que existe entre determinados lugares y quienes se desenvuelven en ellos (Urrejola Davanzo, 2005).

Espacios y tiempos en los procesos de enseñanza

Como señalamos, consideramos que las referencias de nuestras entrevistadas a los contextos institucionales en los que desempeñan o han desempeñado se inscribe en una conceptualización de las trayectorias mismas como resultantes de articulaciones múltiples de instituciones sociales (Muñiz Terra et al., 2015), que interpelan a los sujetos desde sus propias improntas y configuraciones témporo-espaciales. A partir de aquí quisiéramos dar continuidad al análisis documentando cómo se ligan sus alusiones a tiempos y espacios con la cuestión de la enseñanza.

Gisela, una de nuestras informantes clave, trabaja en la actualidad en dos espacios sociales diferenciados: la UNPaz y una universidad tradicional. Como en el caso de Daniela, la situación de entrevista fue escenario para la reflexión acerca del trabajo de enseñanza en un ámbito y otro.

Ella comienza refiriéndose a las y los estudiantes con los que se ha ido encontrando y remarca que en la universidad tradicional el promedio de edad de sus estudiantes es de entre 22 y 23 años, que se trata de personas que “salieron ayer del secundario”, y afirma que “muchos adultos no veo”. También considera que el estudiante que asiste a esa casa de

altos estudios “tiene los medios” para estudiar, ya sea porque cuenta con un empleo relativamente estable -incluso agrega “en la zona” de la facultad- o porque “es el hijo que los padres lo ayudan, que no tiene necesidad de trabajar” (comunicación personal, 4 de julio, 2022). En tanto, en la UNPaz su registro fue inverso, por lo menos al momento en que ingresó, en el año 2015⁴. En esa instancia, la presencia de adultos en el estudiantado era particularmente significativa, dato que enlaza, en su narrativa, a la idea de que los estudiantes suelen tomarse en serio la carrera, disfrutarla aunque, a diferencia de su caracterización de quienes cursan en la otra institución, en José C. Paz cuesta mucho contar con los medios para sostener los estudios. Si el trabajo docente es un trabajo que debe pensarse, siempre, de manera contextualizada, cabría preguntarnos por el desarrollo de la enseñanza en los distintos espacios institucionales, por los desafíos que se le presentan a esta docente.

En este punto creemos pertinente retomar otra de las claves conceptuales que planteamos en relación a la dimensión espacial. Nos referimos a la idea de que las instituciones educativas, además de lugares practicados, son lugares donde se produce saber y, como dice Terigi (2013), de un tipo particular, ligado a los procesos de transmisión de contenidos.

Gisela plantea en principio que no es viable desarrollar una misma propuesta de enseñanza en ambas instituciones, y justifica su posicionamiento en el hecho de que los contenidos están organizados curricularmente de manera muy distinta en UNPaz y en la otra universidad:

Tiene una diferencia fundamental. Mi materia en la [nombre de la universidad tradicional] se da en un cuatrimestre, y en José C. Paz está dividida en [nombre de la materia] I y II por lo que es prácticamente anual... con lo cual el modo de trabajo es distinto. En la primera, no puedo proponer actividades, ven el contenido en un cuatrimestre, con lo cual es muy difícil... (...) no doy trabajos prácticos, porque ... es muy pesada en contenido, es mucho. (Comunicación personal, 4 de julio, 2022)

Ese ordenamiento curricular, de por sí, establece distintos tiempos para el desarrollo de los contenidos y tendría, en la perspectiva de Gisela, impacto en el despliegue de la enseñanza, en su dinámica, en las actividades propuestas. El fragmento anterior deja apenas esbozado

⁴ Con el correr del tiempo, la población de la UNPaz fue haciéndose cada vez más heterogénea en términos etarios, incluyendo a estudiantes que ingresaban a la universidad inmediatamente después de la finalización del nivel secundario.

el tema; en los que siguen, se exploya al respecto entrelazando -en la misma descripción- aspectos de su caracterización de los estudiantes que son destinatarios de las propuestas, así como una sugerente referencia al tipo de ejemplos empleados en cada caso:

Mi modalidad en [nombre de la universidad tradicional] siempre es arrancar... es muy expositiva. Ahí me cuesta mucho que dialoguen. Ellos están acostumbrados a recibir, a recibir, a recibir: el docente que se para al frente y explica, explica. Mi actividad siempre se propone desde el diálogo, desde qué les parece. Por ahí no tienen experiencia, entonces les postulo algo, una propuesta, y que me digan cómo piensan ellos que saldrían de ese brete. Ellos son un gran estudio jurídico y yo un cliente. Esto es lo que puedo hacer en clase. En el campus pongo mucho material. Pongo material de lectura y también actividades, pero no responden a las actividades, si no son obligatorias no responden. Y tienen que leer y estudiar mucho. Son muy pocos los que valoran o valorarían un trabajo práctico para aprender. Porque por supuesto, es para aprender, pero termina siéndoles pesado. (Comunicación personal, 4 de julio, 2022)

A ellos [en referencia a los estudiantes de la UNPAZ] les doy ejemplos más maduros, porque en todas las relaciones hay una sogá: vos estirás hasta donde podés y lo que te da la sogá que tenés. Y UNPAZ lo que tiene es que de la sogá que vas tirando ellos vas respondiendo y con ejemplos más maduros de la realidad. En cambio en la [nombre de la universidad tradicional], que son alumnos que quizás crecieron... Ahí he dado ejemplos de un elefante, de animales del zoológico para el dueño del circo. Animales. Y en UNPAZ por ahí doy ejemplos de la vida diaria: si no pago la luz, te la cortan. (Comunicación personal, 4 de julio, 2022)

Más adelante, Gisela retoma la cuestión de los ejemplos empleados en sus clases en las distintas universidades. En su narrativa, cabe recalcar que la modalidad adoptada en cada caso se anuda nuevamente a su propia lectura sobre las características de los estudiantes que tiene como interlocutores. Ella señala:

Y los ejemplos, eso: en [nombre de la universidad tradicional] los ejemplos son muy infantiles. Doy ejemplos y no me entienden, porque no tienen experiencia patrimonial, no tienen experiencia económica, no tienen responsabilidad económica, muy pocos



la tienen. En José C. Paz [quienes estudian] tienen muchas obligaciones civiles y comerciales. (Comunicación personal, 4 de julio, 2022)

Si nos detenemos en el tema de los ejemplos referidos por Gisela es porque entendemos que pueden construirse como una suerte de analizador de los saberes específicos necesarios para transmitir a los estudiantes los contenidos previstos. Si, en principio, los contenidos a transmitir son los mismos en una y otra universidad, pareciera que los contextos (sociales, materiales, curriculares, de relaciones) exigen innovar (en el sentido planteado en la Introducción), instando a la construcción de saberes particulares en cada caso. Para comprender estos asuntos, recurrimos a la noción de saberes docentes elaborada por Tardif (2004) quien plantea que la conceptualización de los saberes de enseñanza no puede pensarse como un sistema cognitivo definido a priori ni independiente del contexto en el que se los pone a jugar; se trata, en cambio, de saberes que son a la vez, existenciales, sociales y pragmáticos. Lo que nos interesa es, centralmente, que esta triple caracterización expresa la dimensión temporal de los saberes del docente, saberes que no sólo se adquieren en y con el tiempo, sino que también son temporales, pues son abiertos, porosos, permeables e incorporan, a lo largo del proceso de socialización y de la carrera, experiencias nuevas, conocimientos adquiridos durante ese proceso y un saber hacer remodelado en función de los cambios de práctica y de las situaciones de trabajo. “Comprender los saberes de los maestros es comprender, por tanto, su evolución y sus transformaciones y sedimentaciones sucesivas a lo largo de su historia vital y de su carrera” (Tardif, 2004, p. 77). Aquí consideramos que la caracterización de estos saberes que ofrece Tardif no solo ilumina el carácter temporal sino también espacial de los saberes de enseñanza, ya que la práctica se desarrolla siempre en ámbitos específicos que abren desafíos particulares a profesoras y profesores y que se buscan encarar con otros. El espacio, en tanto lugar practicado, sostiene trayectorias, participa de la producción de lo social y es producido por los sujetos, y es escenario de la producción de saberes específicos ligados a la transmisión de contenidos.

Retomando las distintas cuestiones planteadas por Gisela, parece claro que no es posible desarrollar una misma propuesta de enseñanza en dos instituciones tan disímiles; también se hace evidente que eso tiene que ver no solo con definiciones curriculares de cada institución (que a partir de un conjunto de contenidos similares resuelve distribuirlos en uno o más espacios curriculares, lo que implica emplear tiempos más y menos acotados/extendidos) sino también, de manera relacionada, con otros aspectos que hacen a

los contextos institucionales, como las características del estudiantado que asiste a cada una de estas casas de estudio. En rigor, lo que interesa es el movimiento reflexivo que inicia la docente y las prácticas concretas que, desde ahí, despliega para desarrollar la enseñanza. Su mirada sobre las y los estudiantes, en cada caso, tracciona unas resoluciones y no otras en términos de las estrategias a emplear al desarrollar sus clases.

Si Gisela empieza refiriéndose a la “edad” de sus estudiantes (remarcando que, en promedio, en la institución tradicional son mucho más jóvenes que en la UNPaz), luego complejiza esa referencia llevándola más hacia el plano de la “experiencia de vida” de quienes asisten a la universidad conurbana. Resulta sugerente esta reorientación en la narración de Gisela para plantear el carácter social de las trayectorias y de la dimensión temporal en ellas, que va más allá de cronologías individuales. Las experiencias de vida, sin duda, remiten a tramas de relaciones y a condiciones materiales en las que se desarrolla la vida.

Como venimos viendo, la enseñanza se despliega bajo coordenadas curriculares que establece cada institución, y en tramas y lógicas que le son propias. En tanto espacios sociales, esas instituciones y tramas de relaciones van produciéndose a partir de la acción de los sujetos, en condiciones determinadas. Es por ello que es tan relevante reponer información sobre quienes habitan estos lugares y los practican (en el sentido de De Certeau). Además, las referencias que las docentes entrevistadas hacen a los estudiantes con los que trabajan constituyen una vía para el análisis de los procesos de enseñanza y de cómo, en ello, inciden tiempos y espacios.

En este punto, recuperaremos algunas cuestiones interesantes que Daniela precisó cuando se refirió al momento en que llegó a UNPaz. Creemos que, en algunos tramos de su narración, emergen aspectos que vinculan su mirada sobre los estudiantes y el modo en el que ella se piensa como docente en el nuevo ámbito institucional:

Yo tengo 34 años, arranqué hace ya siete años atrás, 28 años más o menos, era súper chica, y las primeras comisiones... ahora ya se fue normalizando un poco eso, pero lo primero que yo vi cuando llegué a UNPaz era la gente de 50 años para arriba, que buscaba en esta etapa de su vida superar o encontraba el espacio, después de haber criado a sus hijos, un espacio para cultivarse. Y entonces de repente me topaba con gente que me daba otra mirada de la vida(...). Entonces me parece que

eso fue cambiando un montonazo toda la experiencia, y cómo yo fui tomando todos lo que vino después hasta hoy. Inclusive pensar contenidos de la materia, podía rectificar determinados temas que no eran tanto del interés de los chicos, o que no les eran tan cercanos, eran más difíciles de internalizar, que otras temáticas que tenían que ver con lo social, con la historia, con lo político, donde se mostraban mucho más comprometidos. Creo que desde mi llegada en 2015 a la actualidad el programa y los cambios que operaron en el programa de la materia, más allá de actualización de temas, porque es una materia netamente de jurisprudencia, entonces se va actualizando, pero más que nada tiene que ver con esto: focalizar las inquietudes... Focalizar, canalizar, ser el canal y la herramienta para que los chicos puedan discurrir en sus cabezas determinados temas. (Comunicación personal, 12 de julio, 2022)

Respecto del extracto anterior advertimos, inicialmente, que está presente la cuestión de la edad de quienes estudian en la universidad pero que, como en el caso de Gisela, rápidamente esa referencia se amplía hacia “la vida” de quienes estaban en las aulas, cosa se entrama en la narración con cambios que esta docente fue operando en su estrategia de enseñanza. Esos cambios, a su vez, son colocados como resultado de un proceso gradual en el cual Daniela -luego de “toparse” con estudiantes y sus historias- fue aprendiendo el “rol docente”, “con las aulas y los alumnos”:

Esta cercanía de toparme con alumnos y de tener diálogos sobre las realidades, las vivencias a mí me resultó enriquecedor. El rol docente fue un rol de aprendizaje con las aulas y los alumnos. Los dos primeros años hasta que encontré mi lugar, hasta que hice mi lugar en la universidad fue de eso. (Comunicación personal, 12 de julio, 2022)

La reflexión de esta docente relativa a aprender el rol docente puede analizarse, como en el caso anterior, acercando la dimensión témporo-espacial. El carácter procesual de ese aprendizaje habla de un tiempo que va transcurriendo y que permite que la docente se familiarice con la vida en las aulas y se vincule con sus estudiantes. A su vez, podría pensarse el proceso que describe como experiencia formativa, ligada a un contexto institucional en el que los estudiantes son los que refiere como protagonistas de recorridos vitales que la interpelan y obligan a repensar sus estrategias de enseñanza, a poner en juego estrategias innovadoras -si no de modo estricto, en el sentido de ser novedosas para

ellos mismos-. Es en ese espacio concreto que va formándose (aprendiendo, según sus términos, el oficio). Eso se inscribe en dinámicas institucionales que atienden particularmente a la formación del profesorado a través de acciones de acompañamiento de equipos docentes, oferta de propuestas de capacitación, a las que las entrevistadas hicieron referencia sobre todo en relación al contexto de pandemia.

A modo de cierre

Abrimos este artículo con una breve introducción que se ocupa de encuadrar el artículo en el proyecto de investigación de referencia para luego detenernos en las decisiones metodológicas ligadas al enfoque biográfico y a la selección de las trayectorias de ciertas mujeres abogadas en el acápite Aproximación metodológica: enfoque biográfico y trayectorias seleccionadas. Allí destacamos que pensar en clave de narrativas implica describir y comprender universos sociales subrayando la dimensión social de toda experiencia de vida. También colocamos referencias sobre la cuestión del tiempo y espacio como categorías centrales al interior de dicha perspectiva, dado que las biografías no se despliegan en el vacío sino en entramados témporo-espaciales que las sostienen. Al respecto, señalamos que se requiere ir más allá del tiempo cronológico y del espacio concreto de circulación de las personas para pensar, en cambio, en términos de un tiempo y un espacio biográfico en el que van configurándose saberes y relaciones.

En este mismo apartado presentamos las trayectorias seleccionadas destacando aspectos comunes y una serie de divergencias de los recorridos de aquellas mujeres elegidas como informantes claves. Explicitamos que todas se formaron como abogadas y desarrollan la enseñanza. Señalamos, asimismo, que ellas se han preparado para el ejercicio docente aunque de distintos modos. Finalmente planteamos que en el desarrollo mismo de la enseñanza en contextos institucionales particulares (UNPaz) han ido reconfigurando la tarea y, en ese mismo movimiento, transformando sus miradas sobre la abogacía y su campo profesional.

En un último apartado titulado Tiempos y espacios en las narraciones docentes: un registro heterogéneo, profundizamos el trabajo sobre las trayectorias biográficas de nuestras informantes clave haciendo foco en las dimensiones de tiempo y espacio que emergen en



sus narrativas, buscando documentar cómo se vinculan con sus modos de pensar y/o desarrollar la enseñanza. Inicialmente, describimos referencias heterogéneas a tiempos y espacios que emergen en las narrativas de las entrevistadas, en las que los espacios condicionan a la vez que abren posibilidades, en las que los tiempos empleados para recorrer grandes distancias se resignifican a la luz de particularidades institucionales que los sujetos valoran, etc. En el análisis de este tramo, nos basamos en la diferenciación de ases temporales expuestos y los modos en que confluyen o se alejan en los distintos tramos de las trayectorias, así como en la distinción lugar/espacio, y la idea de una producción social de los espacios, y de espacios que participan -a la vez- de la producción de lo social. En un segundo momento del apartado se profundiza el análisis sobre las trayectorias documentando cómo se ligan las referencias a tiempos y espacios de las entrevistadas con la cuestión de la enseñanza. Allí analizamos cómo las coordenadas témporo espaciales en las que se desarrolla el trabajo docente condicionan el despliegue de los contenidos (hacemos referencia a la cuestión curricular, por ejemplo), a la vez que traccionan la producción de saberes necesarios para una enseñanza que sintonice con las peculiaridades de cada ámbito, en este caso de la UNPaz, en tanto lugar practicado. En ese proceso y siempre en contextos institucionales específicos es que se producen saberes docentes, que presentamos como saberes temporales y espaciales.

Nos interesa cerrar este apartado volviendo sobre la potencia del enfoque para conocer determinados universos sociales, en este caso, la configuración del trabajo de enseñanza. Las dimensiones de tiempo y espacio nos permitieron identificar diferentes aspectos que hacen a dicha configuración y resaltar su carácter contextualizado y colectivo: por un lado, por tener siempre como referencia la institución en la que se realiza; a partir de ahí, por establecerse en diálogo con las particularidades del estudiantado que asiste; finalmente, por inscribirse en una dinámica en la que, como señalamos, se promueven instancias de acompañamiento de quienes enseñan, a través de reuniones entre autoridades universitarias y profesoras y profesores a partir de demandas puntuales, espacios para trabajar de manera conjunta la normativa que enmarca el trabajo académico en la universidad, instancias de capacitación docentes, entre otros posibles.

Referencias bibliográficas



- Angulo Rasco, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En F. Angulo y N. Blanco, (Coords): *Teoría y Desarrollo del Curriculum* (pp.357-368). Ediciones Algibe.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arguello Parra, A. (2012). Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. *Revista CPU-e*, (15), 27-47. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579002>
- Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico, su validez y sus potencialidades. *Revista Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXIX, París (trad. de la Universidad de Costa Rica)
- Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, 1(56), 61–93. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Bertaux, D. (2005). El análisis de un relato de vida. En D. Bertaux, *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, (pp. 73-102).
- De Certeau, M. (1979). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.
- Elder, G. (1993). Historia y trayectoria vital. En J. M. Marinas y C. Santamarinas (eds.) *La Historia oral: métodos y experiencias* (pp. 199-230). Debate
- Hall, E. (1998) *La dimensión oculta*. Soglo XXI Eds.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica
- Muñiz Terra, L. M., Roberti, M. E., Ambort, M. E., Bidauri, M. D. L. P., Riva, M. F., y Viña, S. (2015). De la entrevista guionada a la entrevista biográfico-narrativa: reflexiones en torno a un trabajo de campo colectivo. *IV Jornadas Internas del CIMECS*
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista latinoamericana de metodología de las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf
- Petrelli, L. (2021) Enfoque biográfico para pensar el trabajo de enseñanza en una Universidad del Bicentenario. *Propuesta Educativa*, 1(55), 115-127. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403068897009/html/>
- Pries, L. (1996). ¿Institucionalización o desinstitucionalización del curso de vida? Biografía y sociedad como un enfoque integrativo e interdisciplinario. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 32(2), 395-417. <https://doi.org/10.24201/edu.v11i2.975>
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos*, 5. Centro de investigaciones Sociológicas. <https://libreria.cis.es/static/pdf/005.pdf>
- Rockwell, E. y Mercado, R.. (1990). *La práctica docente y la formación de maestros, en La escuela, lugar del trabajo docente*. Descripciones y debates. DIE-CINVESTAV-IPN.



La enseñanza en la universidad en clave biográfica: una propuesta analítica desde las trayectorias de docentes.

Lucia Petrelli – Mara Mattioni

Licencia [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)

Rubilar Donoso, G. (2017). Narrativas y enfoque biográfico. Usos, alcances y desafíos para la investigación interdisciplinaria. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(SPE), 69-75. <https://doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1453>

Saraceno, C. (2005). The time structure of biographies. En *Enquête, Biographie et cycle de vie*. <http://enquete.revues.org/document80.html>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Terigi, F. (2013) Documento Básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué, 1er ed, (pp. 7-48). <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Los-saberes-docentes.-Formacion-elaboracion-en-la-experiencia-e-investigacion.pdf>.

Urrejola Davanzo, L. (2005). *Hacia un concepto de espacio en antropología. Algunas consideraciones teórico-metodológicas para abordar su análisis*.