

Elisa Lucarelli

Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario
Educação, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp. 503-524,
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805410>



Educação,

ISSN (Versión impresa): 0101-465X

reveduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande
do Sul

Brasil

Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario

ELISA LUCARELLI*



RESUMO – El artículo aborda el problema de la formación pedagógica del docente universitario en su relación con el desarrollo de prácticas innovadoras de enseñanza en el nivel. Se sitúa en la perspectiva de la universidad latinoamericana en un contexto de desigualdad y empobrecimiento, fuertes restricciones presupuestarias y altas expectativas en cuanto a la calidad en el nivel. Presenta experiencias de formación de los docentes en universidades españolas y argentinas, que asumen características también alternativas en su organización e implementación.

Descritores – Formación; innovación; universidad.

ABSTRACT – This article discuss the problem of pedagogical preparation of university teachers in relation with the development of innovative practices at this level. Looks at the Latin America university in the context of inequity and poverty, large budgetary cuts and high expectations regarding educational quality at the higher education level. Presents experiences of university teacher education in Spanish and Argentine universities with characteristics of an alternative way to prepare teachers in its organization and implementation.

Descriptors – Teacher education; innovation; university.



* Doctora en Educación (FFyL, UBA) Cargo: Profesora regular de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior, y Directora del Programa Estudios sobre el aula Universitaria, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Artigo recebido em: agosto/2004. Aprovado em: setembro/2004.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 503 – 524, Set./Dez. 2004

EL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO PORTADOR DE LA COMPLEJIDAD INSTITUCIONAL

La universidad es, en la actualidad, centro de inquietantes debates acerca de los procesos que desarrolla la institución en búsqueda de la excelencia en materia de calidad de la educación y, a la vez, de las articulaciones que establece con su entorno social; son especialmente relevantes los debates que se generan en torno a las posibilidades que tiene la institución para poder identificar y atender a las demandas que la acucian, demandas que manifiestan las ambigüedades y contradicciones propias de un mundo en transición, en el que los cambios tecnológicos y de la información no se constituyen, de por sí, en fuentes de distribución más equitativa de bienes entre las poblaciones. Se hace presente así en el sistema educativo y social, el predominio de programas signados por principios neoliberales y basados en criterios de rendimiento y de mercado que parecieran reforzar la fragmentación social y el pensamiento único., llevando a la agudización de la distancia entre grupos sociales de distinta ubicación en el contexto socioeconómico.¹

La universidad, en una sociedad democrática, debería ser el ámbito favorecedor de la construcción de un pensamiento alternativo que diera lugar a la consolidación de espacios de resistencia y libertad intelectual necesarios para poder intervenir en ese entorno y, fundamentalmente, en su propia institución, con posiciones críticas y de autonomía personal y profesional (Imbernon: 2000, 39).

La universidad argentina es parte de este escenario. Al igual que otras instituciones de América Latina, se enfrenta en estos primeros años del milenio, al desafío de cumplir, con la concreción de sus funciones con un alto nivel de excelencia, en un contexto de serias restricciones financieras, y respetar, a la vez, los principios que la perfilaron protagónicamente en la región durante todo este siglo.

La búsqueda de las mejores ofertas de formación, de producción, extensión y transferencia de conocimientos implica la necesidad de abocarse a la definición del modelo de universidad del siglo XXI, haciendo uso para ese propósito, de mecanismos profundamente participativos por parte de la comunidad universitaria.

Educação

Al mismo tiempo, el análisis de sus condiciones institucionales actuales, le imponen a la universidad la necesidad de renovar estructuras, modalidades y formas de organización de sus ofertas, de manera que, atenta a su función crítica, pueda reflexionar sobre la realidad nacional, redefinir las demandas que exige el desarrollo científico tecnológico, económico y social, estructurando propuestas de docencia e investigación de excelencia.

El docente universitario surge como uno de los factores clave en el sostén de esas tradiciones de excelencia y, por tanto, en las acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa en el nivel. Al mismo tiempo el reconocimiento de la complejidad del contexto, en el que se entrecruzan estructuras científicas, sociales y educativas en proceso de cambio, es el que permite entender a la profesión docente universitaria también como un algo complejo y no uniforme. En palabras de Morin (2003, 18):

en situaciones complejas, es decir, allí donde en un mismo espacio y tiempo no sólo hay orden, sino también desorden; allí donde no sólo hay determinismos sino también azares; allí donde emerge la incertidumbre, es necesaria la actitud estratégica del sujeto frente a la ignorancia, el desconcierto, la perplejidad y la lucidez.

Se reconoce que el crecimiento acelerado de la demanda de educación en las últimas décadas (y particularmente en Argentina desde el advenimiento de la democracia), hace a la concurrencia a las aulas de población numerosa, heterogénea y diversa a la tradicionalmente asistente a las mismas; a la vez la insuficiente articulación entre niveles educativos, la diversificación de la oferta de las oportunidades educativas, junto a la devaluación de las certificaciones en un empujado mercado laboral, son algunos de los nuevos problemas que afectan al aula universitaria y que el docente debe considerar en la elaboración de sus propuestas de enseñanza.

En este entorno el docente universitario es reconocido por el alto nivel de preparación académica y profesional en su campo disciplinar, sin que esta formación necesariamente esté acompañada por conoci-

Educação

mientos específicos sobre la práctica de la enseñanza, que le permitan dar una respuesta adecuada y científicamente fundamentada, a las nuevas problemáticas que afectan al aula universitaria.

Por otro lado es en el aula universitaria donde se revelan, con lentes de aumento, los rasgos que caracterizan a la vida institucional y las luchas que en ella se libran por la persistencia de líneas caducas o por la incorporación de los nuevos pensamientos. Dentro de las prácticas diversas que se dan en ese microespacio de articulación entre lo subjetivo y lo social, aquellas que hacen a la formación de los estudiantes son reflejo deslumbrante de ese campo de disputas e intereses.

La enseñanza se presenta como una de las prácticas más sensibles a este dinamismo institucional y las tensiones que impone cualquier cambio, en especial por el carácter de mediador activo que desarrolla el docente universitario entre un conocimiento altamente especializado, proveniente de un campo académico profesional, y el sujeto en formación.

Me detendré en algunas primeras consideraciones acerca del docente universitario y de las representaciones sociales acerca de los saberes necesarios para esa práctica de enseñanza. Uno de los ejes para situar este tema es la *tensión existente entre saberes pedagógicos-contenidos disciplinares de enseñanza* en la definición de aquello que debe dominar el profesor a la hora de encarar la programación como el desarrollo de sus clases. Si se considera esta relación en una perspectiva histórica, se puede reconocer cómo la dimensión pedagógica del desempeño docente y, por tanto, su formación en este campo, fue opacada por la valoración casi excluyente que se hace en la universidad del dominio de la especificidad científica, artística o humanística, para considerar la excelencia del docente universitario.

Imposible negar la preeminencia que tiene el dominio de los contenidos sustantivos del área disciplinar profesional en el buen desempeño del docente; más aún si se tiene en consideración que su práctica como investigador puede generarse en función de los interrogantes que suscita ese objeto de conocimiento. No obstante, esto no quita significatividad a la presencia de un conocimiento pedagógico que le permita al docente articular teoría con práctica en la construcción de

Educação

su *metier* profesional en torno a la enseñanza universitaria. Este pensamiento no es frecuente todavía en nuestras instituciones.

Como todo educador, el docente universitario construye su identidad, en un contexto de transformación de ese rol; la peculiaridad de la institución en la que desarrolla sus prácticas connotan con singularidad ese proceso constructivo. En forma paradójica, la centralidad que ocupa en el campo de las decisiones institucionales², asumiéndose como actor principal en la producción del conocimiento y como copartícipe en el gobierno, contrasta con el escaso reconocimiento social de la necesidad formarse en el campo pedagógico. En efecto, para los trabajadores de la educación de los otros niveles del sistema educativo, hay tradición de siglos en cuanto a la implementación de programas referidos a la formación específica como profesional de la educación. La necesidad de formación inicial está claramente instituida, con recursos, certificaciones, incumbencias delimitadas. En los niveles inicial, primario, medio, la profesión que identifica y brinda un marco común para el desarrollo de prácticas diversas de maestros y profesores, es la docente. De allí que los proyectos formativos incluyan, con diferente peso y énfasis según los casos, contenidos que preparan para el desarrollo de los aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos del rol, junto a otros propios de las áreas disciplinares que ha de enseñar. No obstante las peculiaridades que caracterizan a esos procesos según el nivel donde trabajarán estos educadores, el campo de práctica que define a la profesión es la docente.

La situación no está tan claramente reconocida en el caso del docente universitario, en especial en lo referente a *cuál es la práctica profesional que define su situación en la institución: ¿la práctica de enseñar? ¿la práctica específica para cual fue formado en su campo particular?*. El docente universitario se reconoce a sí mismo por su profesión de origen y se identifica con el título otorgado por la unidad académica donde se graduó. La legitimidad profesional de sus prácticas como médico, ingeniero, bioquímico, contador, es indiscutida, se origina en un saber acreditado escolarmente y cuenta con mayor o menor grado de aprobación, según cómo se hayan dado las negociaciones y las luchas curriculares, en el seno de la comunidad profesio-

Educação

nal respectiva. El poder y el prestigio no provienen de la docencia universitaria como saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado.

Son numerosos los trabajos desarrollados desde el área sociológica sobre el proceso histórico de constitución de las profesiones, que aluden, en el caso de la profesión académica, a la necesidad de abordar la cuestión desde la perspectiva del grado de heterogeneidad, diversidad y diferenciación que caracteriza al campo. Al respecto Becher (1993; 2001) señala que las posiciones oscilan entre dos polos: el polo que dibuja a la profesión académica como un espacio construido más allá de las disciplinas de origen, y el que, por lo contrario, acredita en los conocimientos específicos el factor determinante de la identificación ocupacional.

El primer grupo avala sus supuestos³ en argumentos que sostienen la existencia de una cultura común, con formas semejantes de interpretar el mundo, con culturas y modos de comunicaciones afines. La otra posición reconoce que las particularidades impiden la unicidad de la profesión académica como tal, ya que dan lugar, en el abordaje de problemas propios de cada campo del conocimiento, a la estructuración de áreas recortadas y diferenciadas. Factores sociológicos y epistemológicos sustentan esta posición, que llega a negar la existencia misma de la profesión académica, definiendo al hombre académico como un mito y reconociendo en su reemplazo a “las profesiones académicas”, con actores y campos específicos de problemas para cada una de ellas.

En el análisis de las derivaciones de esta línea de pensamiento hacia la Didáctica, los estudios realizados por Da Cunha y Leite (1996, 83) aportan importante información al respecto. En sus investigaciones reafirman la inutilidad de concebir “al proceso de producción y diseminación del conocimiento en la universidad como un proceso monolítico, en el que lo que sucede en un área, fácilmente puede suceder en la otra”; agregan luego “...los mecanismos de producción y control del conocimiento, hechos en la sociedad, determinan, seguramente, perfiles diferentes para las carreras universitarias...; si ellos no fueran reconocidos y analizados, se impediría la posibilidad de cambio”. La necesidad de la construcción de marcos didácticos con pro-

Educação

puestas específicas para cada campo disciplinar y profesional se deriva de estos hallazgos.

Pero, ¿cómo afectan estos planteos al docente universitario en la cotidianeidad de sus acciones y de sus reflexiones? El docente universitario, como profesional preocupado por el estudio de las prácticas educativas y por tanto interesado por desarrollar procesos formativos en estas áreas, aparece tardíamente en las última décadas del siglo que acaba de terminar. La confrontación de las prácticas de enseñanza definidas empíricamente con marcos teóricos que las explican a la luz de un contexto tan particular como es el universitario, es un proceso de por sí nuevo en este ámbito y su legitimación es todavía incipiente.

El problema adquiere aristas singulares si se considera cuál es el proceso formativo correspondiente a esa práctica.

FORMACIÓN Y PRÁCTICAS INNOVADORAS

Es en este punto donde yo quiero enlazar los dos temas de esta presentación: prácticas innovadoras y formación docente. Recordaré primero algunos conceptos claves acerca de la formación y acerca de cuál es el modelo sobre el que fundamentamos algunas acciones de formación en docencia universitaria.

En el abordaje de la problemática de la formación tengo en cuenta, en primer lugar, el pensamiento de la corriente francesa, en especial de Ferry, (1997, p.13) para quien la formación es la construcción del propio camino de desarrollo profesional e integral, una trayectoria personal, a través de la búsqueda en sí mismo y en los otros. Formarse "...es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos". En este concepto, las propuestas institucionales pueden colaborar a que otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, a través de la puesta en acción de mediaciones posibilitadoras de ese proceso.

La formación, (relacionada así con la dialéctica interioridad-exterioridad en palabras de Azucena Rodríguez, 1994), permite una mirada bifronte: la que apela a la transformación del sujeto, de sus

Educação

modos de pensar y de sentir, a la modificación de sus actitudes, y, junto a ella, la que enfoca el objeto de la formación; es la que se pregunta en qué aspectos insistir, para qué finalidades, en función de qué demandas desarrollar las acciones.

La formación docente, en su estructura teórica y en sus propuestas, se hace eco de estas vertientes. Esto se evidencia a través del énfasis que puede hacerse en la demanda institucional por tener docentes adecuadamente preparados para las funciones que la institución necesita. Este proceso acompaña la vida del sujeto a lo largo de toda su práctica laboral e implica una reestructuración también continua de la forma de asumir personalmente su rol, del conjunto de pautas, modos de acción, actitudes que lo caracterizan. No siempre la institución es consciente de estos procesos.

En este juego se debate la preparación permanente de todo educador, juego que se complejiza aún más en el caso del docente universitario y tensa al máximo el modelo de formación. En el caso de las carreras de posgrado y otros programas estructurados centrados en la docencia universitaria, el modelo de formación juega con el desafío de respetar la centralidad que tiene el contenido en la enseñanza y a la vez subordinar la adquisición de saberes y capacidades técnicas, al cambio de las representaciones, actitudes y prácticas en torno a qué es enseñar.

En este punto coincido con que la “formación docente alude al nivel formativo desde el cual cada docente universitario puede sostener el ejercicio de su práctica educativa” (Bertolano y Emmanuele: 1988,16), pero, al mismo tiempo me pregunto: ¿desde qué perspectiva de lo pedagógico y lo didáctico se caracteriza esa práctica educativa? En esta área durante décadas ha sido hegemónica la presencia de tendencias didácticas tecnicistas en las propuestas para el desarrollo de las capacidades docentes emprendidas por las universidades, tanto en las acciones de asesoramiento pedagógico como en las de formación, en sus diversas modalidades.⁴ La construcción de una presencia alternativa de lo pedagógico, diferenciada de la imagen descalificadora y reduccionista que la identifica con el “cómo hacer” instrumental, implica redimensionar la pedagogía universitaria desde una mirada interdisciplinar que parta de la centralidad de contenido e incluya a los

Educação

sujetos del aula, con sus historias de formación y sus saberes experienciales.

En estas definiciones que orientan en la elaboración de programas de formación de docentes universitarios me parece importante recordar el pensamiento Maurice Tardif, acerca de cuáles son los saberes que caracterizan a la práctica de un profesor. Según Tardif, la cuestión de los saberes de los profesores no puede separarse de otras dimensiones de la enseñanza ni, de manera más específica, del estudio del trabajo diario de los profesores. Por tanto es necesario relacionar el saber con los condicionantes y con el contexto de trabajo: el saber es siempre saber de alguien, que trabaja alguna cosa en un intento de realizar un objetivo cualquiera. Este reconocimiento del carácter idiosincrático y situacional del saber docente lo lleva a afirmar que “el saber no es una cosa que fluctúa en el espacio: el saber de los profesores es el saber de ellos y está relacionado con la persona y su identidad, con su experiencia de vida y con su historia profesional, con sus relaciones y con sus alumnos en el aula y con otros actores en la institución. Por eso es necesario estudiarlos relacionándolos con esos elementos constitutivos del trabajo docente” (Tardif: 2002, p. 11). Esta manera de entender el problema da un vuelco en la comprensión de la definición de la tensión antes descrita en lo que a la tarea en el aula respecta.

Sin embargo esta presencia de lo contextual, en términos de sujetos, de condiciones institucionales y de práctica no siempre ha estado presente a la hora de la definición de programas de formación inicial o continua de los docentes en general de cualquier nivel del sistema y, en particular, del docente universitario. Concordante con esta mirada carente de situacionalidad se advierte otra ausencia significativa que hace al contenido y definición estratégica en la formación: la inclusión de los saberes propios del docente, lo idiosincrático de sus propias prácticas para encarar la acción de enseñar.

En este terreno nuestras investigaciones sobre el aula universitaria y las prácticas de intervención que las acompañan⁵ nos han permitido avanzar en el reconocimiento de una situación impactante: el monto de experiencias alternativas a lo tradicional, verdaderos espacios de

Educação

innovación, que son gestadas y desarrolladas por el docente en su accionar cotidiano; espacios que quedan ocultos en el trajinar institucional y sólo se hacen visibles hacia adentro de la vida del aula.

Me referiré brevemente a algunos dispositivos orientados a hacer visibles esas experiencias y a la vez en transformarlas en núcleo de formación pedagógica alternativa en la universidad. Con este propósito necesito aclarar cómo es concebida la innovación en nuestro encuadre.

En primer lugar al referirme a la innovación en el campo didáctico curricular, lo hago asociándola a prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional: esto es, aquella centrada solamente en la transmisión de la información, emitida por el docente, un impreso, o a través de un medio tecnológico más sofisticado como el que se produce a través de la comunicación virtual. Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recibirlo pasivamente. En este encuadre las innovaciones son entendidas como

producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir del interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes didácticos; tales innovaciones son llevadas a cabo por esos sujetos a lo largo de todo el proceso y afectan el conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular (Lucarelli: 2003).

La ruptura del *statu quo* implica la inclusión del estudiante como sujeto, aún cuando no se agota en las estructuras de significado subjetivo, con la puesta en acción de estrategias que garanticen la libertad del alumno sin modificar su relación con el saber. El estilo de enseñanza innovador, fundamentado en la tríada sujeto docente-alumno-contenido, supone la modificación en el modelo didáctico y en su organización, de manera tal que afecta a los propósitos, los contenidos, las estrategias, los recursos, el rol que cumple el docente, rol del

Educação

alumno, y, en especial, el sistema de relaciones entre estos componentes.

La experiencia innovadora implica una relación dinámica entre teoría y práctica, más allá de la simple relación de aplicación a la que esta última parece destinada en la rutina curricular o áulica. De allí que, en oposición a la repetición, identifique a la innovación, en términos de Heller (1977), con la *praxis inventiva*: aquella que incluye la producción de algo nuevo en el que aprende, a través de la resolución intencional de un problema, que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórica.

En el contexto universitario, donde el predominio de lo verbal, lo disciplinar y lo conceptual en la enseñanza, aparece frecuentemente homologado con la excelencia educativa, esta visión diferente de la articulación teoría-práctica deriva en eje de innovación. Así lo hemos detectado, en nuestro Programa de investigación, en cátedras que centran su propuesta en el trabajo con casos, en el laboratorio, en la observación de instituciones y de sus prácticas profesionales, en la producción de objetos originales, en el análisis grupal, en el desarrollo de nuevas tecnologías, en la articulación multidisciplinaria a través del desarrollo de experiencias, situaciones todas estas donde la información teórica, los marcos conceptuales ofician de encuadre orientador y de confrontación para esas prácticas. En muchos de estos casos la práctica profesional es el elemento aglutinador para la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en un campo determinado. En otros la articulación teoría-práctica se revela como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Estos dos sentidos que refieren a la articulación, aparecen también en nuestras investigaciones en las representaciones sociales de los sujetos protagónicos de la innovación.⁶

Otra nota distintiva de la innovación en el aula es su definición en función del contexto de origen. En este sentido supone una contraposición al estilo dominante y rutinario de la institución en la que tiene lugar.

Educação

De allí la insistencia en no asimilar el concepto de innovación al de hallazgo o invención, (en el sentido clásico que le dan los proyectos de ‘investigación y desarrollo’), sino asociarlo a *cambio, modificación, alteración de una situación dada, con propósito de mejorarla, que se articula por oposición o integración a las prácticas vigentes.*

A partir de esta mirada sobre la innovación, la investigación mencionada define su metodología, tanto en los aspectos de indagación sistemática como en los espacios de intervención, concretada esta última en acciones de formación docente también alternativas. En efecto, uno de los dispositivos centrales utilizados en la investigación tuvieron que ver con la modalidad de identificación y difusión de las experiencias innovadoras, a través de la realización de talleres. Estos Talleres para la presentación individual de una experiencia o para la exposición masiva de un conjunto de experiencias en Jornadas (Expo-cátedras⁷), significaron siempre la implementación de dos instancias formativas: inicial, interna al grupo docente, y de presentación y análisis con pares.

La instancia formativa inicial, se concretó mediante actividades desarrolladas en una etapa de duración prolongada previa al taller de presentación de experiencias; durante esa etapa el equipo docente protagónico, animado por un asesor pedagógico o docente experimentado e interesado por estos problemas, trabaja en la reconstrucción del proceso vivido por ellos durante la gestación y desarrollo de estas formas alternativas a la clase tradicional, esto es: se preguntan y reconocen los problemas de la vida en el aula a los que respondían con esa estrategia, las vicisitudes que afrontaron para desarrollarla, los cambios en las relaciones en el aula y los aprendizajes de los estudiantes, y, muy especialmente, la forma en que se afectaba la articulación de los momentos teóricos y prácticos en las clases para la construcción del conocimiento disciplinar profesional. Esta instancia representa una oportunidad de *regreso sobre sí mismo*, en conceptos de la pedagogía francesa de la formación⁸, como espacio transicional desde donde puede darse la alteración de lo rutinario.

La segunda instancia de formación se concretaba en Talleres a través de la presentación de ese proceso y de la caracterización de la experiencia ante pares universitarios: docentes de cualquier proceden-

Educação

cia institucional, y de diversos campos profesional y disciplinar. Estos encuentros entre universitarios daban la posibilidad de que otros docentes más allá de los que realizaban la experiencia, pudieran conocerla, analizarla y reflexionar sobre ella a la luz de un marco teórico acerca de la enseñanza en la universidad. Los Talleres se constituyen así en verdaderos espacios alternativos de formación en Pedagogía universitaria, con alto grado de protagonismo, participación y horizontalidad en la construcción colectiva de lo pedagógico.

Programas estructurados en la formación de docentes universitarios

Presentaré a continuación dos experiencias que, en materia de formación pedagógica de docentes universitarios, se desarrollan en programas institucionales con mayor grado de estructuración y acreditación académica que el recién mencionado, pero que constituyen también otro espacio de lo alternativo en la formación. Se trata de las investigaciones sobre profesores inexpertos y las acciones de intervención para la iniciación estos docentes que desarrolla la Universidad de Sevilla, España, y de las Carreras de Especialización y Maestría en Docencia universitaria que se desarrollan en dos universidades argentinas.⁹

En relación a la experiencia española me centraré en el trabajo que realiza el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, liderados entre otros por Cristina Mayor Ruiz, Marita Sánchez Moreno, Carlos Marcelo, quienes desde hace una década están investigado acerca de los profesores noveles o principiantes en la universidad y los modelos de formación (Mayor Ruiz y Sánchez Moreno, 2000). Una de las derivaciones de esta investigación fue el *Programa de formación de profesores principiantes* que desarrollaron desde el año 1995, fundamentado en el reconocimiento de la posibilidad de que los profesores pueden aprender con otros en el contexto natural de su trabajo cotidiano; a nuestro criterio este Programa hace suyos, muchos de los principios que identificamos como posibilitadores de los cam-

bios en el profesorado y en la calidad de la enseñanza en la universidad.

El Programa está dirigido a los docentes universitarios noveles, esto es de menos de tres años en la docencia; fomenta la creación de equipos docentes de un Departamento, compuestos por un profesor mentor (o experimentado) y entre 3 y 5 profesores principiantes. Estos equipos son grupos de formación integrados por ambos tipos de docentes, que dominan un mismo contenido disciplinar y se diferencian por su experiencia en la tarea. Ambos grupos reciben, además, por separado, apoyo didáctico y formativo, a través de acciones presenciales complementarias sobre temas didácticos. Las acciones de formación presenciales para cada subgrupo son cortas (12 horas de duración para los mentores y 21 horas para los otros docentes). Se desarrollan con programas diferenciados en función de los roles que cada uno desarrolla: los mentores a través de seminarios de coordinación y profundización teórica, trabajan técnicas de supervisión y tutoría; los profesores noveles trabajan en las sesiones presenciales sobre contenidos didácticos (planificación, el aprendizaje adulto, métodos de enseñanza, evaluación, comunicación). A través de ciclos de supervisión el mentor observa al principiante y desarrolla la tutoría analizando con este el video con que se registran las clases; paralelamente el profesor principiante también asiste a las clases del mentor. En Talleres, al interior del grupo heterogéneo total, se analizan los problemas que se presentan y se buscan diferentes soluciones a las situaciones conflictivas que se presentan.

El programa es valorado positivamente por ambos tipos de docentes por la posibilidad formativa que para ellos representa, y por su real incidencia en el trabajo cotidiano.

En relación con *las carreras de posgrado en Docencia universitaria* en las universidades argentinas antes mencionadas, quiero presentar algunas notas que me permiten referirme a ellas como expresiones también alternativas de formación de docentes universitarios. De los dos casos en realización, tomaré en especial la experiencia de la UNNE por ser la que tiene cinco años de implementación.

Las Carreras de Posgrado en Docencia Universitaria forman parte de una estrategia de esa institución, que hizo explícita a través de ellas

Educação

su convicción acerca de la importancia que tiene una participación informada (y formada sistemáticamente) de los docentes para la buena gestión de los procesos de transformación curricular.

Presentaré una caracterización de la propuesta curricular en su estructuración, para luego hacer referencia a las estrategias organizativo metodológicas y los principios que las sustentan.

En primer lugar quiero resaltar que la *propuesta curricular*¹⁰ aborda la profesionalización del docente en la universidad con una visión integral de su accionar. Se propone desarrollar un encuadre que articule la formación teórica y la formación práctica, que priorice la construcción de una didáctica propia de la formación del docente, particularizando y contextualizando cada situación de enseñanza como modo de garantizar el desarrollo de un profesional centrado *en la reflexión de su propia práctica*, en el sentido que los teóricos del tema (Ferry, Filloux, Beillerot, Schon) atribuyen a este concepto. De este modo se incluye como variables de análisis los diferentes niveles que signan su tarea - lo macro, representado por las necesidades sociales que responden a un particular momento socio - histórico y que se concretan en demandas profesionales específicas - y lo micro, analizando las particularidades institucionales donde se inscribe su accionar. Considero que este modelo de formación implica la superación de propuestas tecnicistas con que frecuentemente se ha encarado la preparación pedagógica. Propuestas estas signadas por la racionalidad técnica y el eficientismo, que con una visión reduccionista han limitado lo pedagógico al dominio de algunas técnicas de enseñanza de carácter universal y descontextualizadas, que pudieran facilitar la transmisión de contenidos. Otro rasgo que distingue a la propuesta es su intención de desarrollar condiciones en los profesionales universitarios de manera que pueda concretarse un mejor y articulado desempeño en relación con las funciones específicas de la Universidad. En este sentido se espera que forme docentes capaces de generar, desde la práctica, por un lado, nuevas propuestas de transferencia y de intervención en la comunidad, a la vez de revertir procesos y resultados de estas prácticas en el contexto áulico. Por otro lado se busca un desarrollo teórico, tecnológico y profesional que favorezca el desarrol-

Educação

lo del conocimiento y de la investigación, factibles de ser transferido en las acciones de enseñanza.

La estructura curricular de la Maestría se define en tres ejes:

- Eje **disciplinar**: está estructurado en Unidades referidas a: La Universidad: “grupos, organizaciones e instituciones”; Contexto social y Universidad; Curriculum Universitario: demandas y propuestas, El curriculum en acción: la enseñanza universitaria y La gestión en el aula en su relación con otras funciones de investigación, extensión y transferencia.
- Eje de **indagación sobre las prácticas**: contiene Unidades relativas a La formación de equipos en el gobierno universitario; Las modalidades de organización académica y La gestión de enseñanza en el aula. Permite a los participantes desarrollar conocimientos y habilidades que posibiliten abordar reflexivamente situaciones de su práctica como docente universitario en los distintos ámbitos institucionales por lo que estas Unidades asumen la modalidad de observaciones no participantes, prácticas en terreno, pasantías, laboratorios de análisis de la propia práctica, con instancias de recuperación crítica.
- Eje de **investigación**: está integrado por dos Cursos de *Metodología de la Investigación*, y un tercer Espacio Curricular para trabajar los problemas de la *Articulación entre investigación, enseñanza y extensión*, en el que se presentan oportunidades de tareas de investigación, con tutorías.

Hasta aquí la propuesta como organización general y a través de sus núcleos temáticos más generales.

Un segundo punto se refiere a *las estrategias organizativo metodológicas* en función de las cuales se concretan, en el trabajo con grupos numerosos, algunos principios fundantes de la Carrera en su conjunto que la recorren transversalmente: la indagación sistemática, con posible derivación en la acción (real o simulada), la articulación teoría-práctica, el trabajo centrado en la heterogeneidad en los grupos y el propio proceso de formación como objeto de análisis.

En referencia al primer principio, *indagación sistemática*, en todas las Unidades se brindan oportunidades para la realización de activida-

Educação

des que impliquen trabajos de indagación, con datos provenientes de fuentes secundarias en algunas Unidades (por ejemplo en Contexto y Universidad) o con datos empíricos, productos de la búsqueda de información en terreno (como en Universidad, o La formación de equipos en el gobierno universitario); en otros casos (como El curriculum en acción) estas acciones dan lugar al desarrollo de proyectos a partir de casos de simulación, que propician procesos de aprendizaje con ida y retorno en la construcción de dichos proyectos. En el caso de Universidad, p.ej. se trabaja seminarios, laboratorios y trabajo en terreno que permiten ir conformando una mirada diagnóstica de distintas unidades de la institución universitaria; aprendizajes estos transferidos al trabajo de las dos últimas Unidades de la Especialización (*Las modalidades de organización académica* y *La gestión de enseñanza en el aula*), pertenecientes al “eje de indagación sobre las prácticas”.

El segundo principio de *articulación teoría-práctica*, a partir de una comprensión dialéctica de esa relación, se da ya en la conformación de la estructura curricular del diseño, pero también se concreta metodológicamente en las acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula y en terreno, que se hacen efectivas desde los primeros días de trabajo en las diferentes Unidades. Seminarios, conferencias, alternan con el trabajo con casos, las prácticas en terreno donde se ponen en acción técnicas metodológicas propias de la investigación (observación, entrevistas, análisis de fuentes secundarias), y con la realización de proyectos (como es el caso de la elaboración de una programación de asignatura) donde se “instalan” de otra manera en la práctica cotidiana preactiva de un profesor. En este sentido pueden reconocerse a estos espacios curriculares como verdaderos “práctica reflexivos”, en palabras de Schon (1992, 10), esto es, lugares donde se ayuda a los participantes a ser capaces de realizar reflexión en la acción, a través de dos dispositivos esenciales: el tutor y el grupo.

El tercer principio tiene que ver con esto último, es decir el *grupo de participantes caracterizado por la heterogeneidad y la numerosidad*, como un dispositivo coadyubante a la propia formación personal. La numerosidad de los participantes se convierte en uno de los desafíos más interesantes en propuestas como éstas centradas en el análisis y

Educação

desarrollos de prácticas profesionales. El trabajo en plenarias con 150 participantes, se articula con los trabajos en Comisiones de 50, atravesadas por la heterogeneidad en cuanto, por lo menos a variables como: profesión de origen carrera y unidad académica de desempeño docente, categoría docente. A la vez se desarrollan actividades en que la naturaleza de las prácticas exigen la mirada endógena del grupo disciplinar profesional, por lo que los agrupamientos atraviesan las Comisiones (intergrupos en palabras de Fernández: 2002, 4), dando lugar a equipos cambiantes de trabajo en función de la tarea y de la práctica de desempeño.

El cuarto principio se relaciona con la *objetivación del propio proceso formativo* considerado como objeto de análisis, que se da en las distintos momentos del desarrollo de la Carrera, con situaciones explícitas como en las Unidades de “Universidad”, “El currículum en acción” o “La formación de equipos en el gobierno universitario” y, en especial en la elaboración de la Memoria, producción que sirve como instrumento de evaluación final de la carrera de Especialización. En especial en la unidad curricular de “Universidad; grupos, organizaciones e instituciones”, se trabaja con el Diario de itinerancia o de formación (Fernández: 2002, 6), dispositivo de desarrollo docente que le permite al participante un registro personal, fuente a la vez para el propio análisis del proceso formativo llevado a cabo durante la Carrera hasta culminar con la elaboración de la Memoria.

La *Memoria* es el Trabajo final de la Carrera, de carácter integrativo de los aprendizajes y de realización individual, con dos posibles alternativas temáticas: una, Memoria basada en la fundamentación teórica del *tema central* de un trabajo grupal correspondiente a un Taller de las Unidades “*Las modalidades de organización académica y La gestión de enseñanza en el aula*”, y dos, la Memoria basada en la *reconstrucción del trayecto de formación* realizado en la Carrera, que incluye el análisis teórico de un momento de ese trayecto tomado como hito especialmente significativo.

En las Memorias realizadas durante la primera cursada hay algunos puntos que me interesa analizar. En su evaluación fue muy interesante comprobar que, si bien era en el caso de seleccionar la segunda alternativa donde se solicitaba explícitamente una referencia analítica a la

formación como proceso personal, los participantes en todas sus producciones hacen una referencia a esos procesos.

Tomaré prestada la palabra de los participantes para terminar con ella esta presentación.

Presentaré tres testimonios que nos remiten uno al *cambio personal*, otro a la *nueva mirada que refleja lo que la Carrera ofrece*, y el tercero *la vuelta enriquecida a la institución universitaria*.

Cambio personal

“... son muchas las sensaciones que quedan y muchos más los aprendizajes, quedando la dulce impresión de haber evolucionado positivamente, al realizar el balance de lo andado...”

... se nos corrió el velo que no nos permitía ver con claridad la dimensión de nuestro trabajo, y que a pesar de las dificultades, discusiones idas y venidas, en búsqueda del camino, hemos entrado a él, se que lo estoy transitando, que quizás recién comience el recorrido, pero no de la misma manera, lo más importante de toda esta tarea transformadora, es llegar a la comprensión de que si el cambio no se produce en nuestro interior, si no cambiamos nosotros mismos nuestras actitudes, es muy difícil hacer cambiar a las instituciones, el mejor ejemplo está en la historia de la cátedra observada...”

La nueva mirada que refleja lo que la Carrera ofrece

“La integración a mi formación profesional y académica de un bagaje instrumental, hábeas teóricos y distintas perspectivas, para iniciar una mirada crítica institucional y diagnóstica de mi propia práctica de aula (espejo) y de otros colegas, me han situado como docente activo e indagador de uno de los problemas que nos afecta como colectivo universitario.

Estas unidades académicas como bloque de aprendizaje, permiten entender a la educación como una práctica compleja, que sólo puede ser descripta y explicada desde un abordaje multi e interdisciplinario,

Educação

con enfoques macro y micro, en el marco de una pedagogía y didáctica de la educación superior en permanente construcción y reconstrucción.”

La vuelta enriquecida a la institución universitaria

“[La memoria] Ha generado la posibilidad para repensar en una mirada integradora los aportes teóricos y las actividades desarrolladas durante la carrera.

Indagar en nuestros hábitos y prácticas, verificar que muchas de nuestras conclusiones aparece en los libros como resultados de síntesis y categorías teóricas y enfrentamientos con una realidad alumbrada por nuevos conocimientos.

Finalmente debo decir que el contexto de estas reflexiones finales fue necesariamente compartido, ya que en cada encuentro entre los integrantes del “colectivo docente” hemos hecho circular la palabra en una nueva visión de la dinámica institucional. Nos hemos acercado un poco más a los problemas y conflictos que nos preocupan a la formación, a los alumnos, y a la universidad como síntesis de entregas y rupturas, a los espacios a las vivencias y a los conflictos.

Los pasillos, los bares y los patios son testigos mudos de todo ello”.

BIBLIOGRAFÍA

BERTOLANO, L. y EMMANUELE, E. (1988): Política universitaria sobre formación y carrera docente. En: Universidad, docencia y saber pedagógico. Cuaderno de Formación docente N. 6. Rosario. UNR.

BECHER, T. (1993): Las disciplinas y la identidad de los académicos. En Pensamiento Universitario, Año 1, N. 1, Bs. As. Noviembre de 1993.

_____. (2001): Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona Gedisa.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. São Paulo: Araraquara, 1998.

Educação

____.; LEITE, D. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidades*. Campinas: Papyrus, 1996.

FERRY, G. (1997): *Pedagogía de la formación*. Bs. As. FFyL-UBA. Ed. Novedades educativas. Formación de formadores-serie Los documentos N. 6.

FERNÁNDEZ, L. (2002): *Dispositivos de formación e intervención institucional*. Bs. As. UBA. Reunión de la RED.

FILLOUX, J.C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Bs.As. FFyL-UBA. Ed. Novedades educativas. Formación de formadores-serie los documentos N. 3.

HELLER, A. (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.

IMBERNON, F. (2000): *Un nuevo profesorado para una nueva universidad. Conciencia o presión?*. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza. AUFOP-Universidad de Zaragoza. No. 38. Agosto de 2000.

LUCARELLI, E. (1999) *Propuesta Curricular de la Maestría y Especialización en Docencia Universitaria*. Corrientes. UNNE.

____.; Donato, M.E. y otros (2000): *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Bs. As. Paidós.

____. (2003): *El eje teoría-práctica en cáteras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular*. (Tesis doctoral). Bs. As. UBA. FFyL.

MAYOR RUIZ, C. y SÁNCHEZ MORENO, M. (2000): *El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles*. Sevilla, Universidad de Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación.

MORIN, E. y otros (2002): *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Gedisa.

PNUD (1998). *Informe sobre Desarrollo Humano*.

RODRÍGUEZ, A. (1994): *Problemas, desafíos y mitos en la formación docente*. En *Perfiles educativos*, UNAM-CISE, Número 63, enero-marzo 1994.

SCHON, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Educação

¹ Algunas pocas cifras que presenta el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD, 1998, sirven para explicitar los límites entre estos dos sectores a nivel mundial que nos permiten reconocernos como integrantes del sur que es distanciado cada vez más del norte: En el comienzo de este milenio, de los 5.700 millones de habitantes del planeta, una quinta parte viven en el norte, en los países industrializados, mientras que el 80% restante habitan en países pobres, en vías de desarrollo. En el Sur hay un promedio de un médico por cada 6.000 personas, mientras que en el Norte hay uno cada 350 personas; en aquellos países hay 1.300 millones de personas que tienen menos de un dólar por día para vivir, 1.000 millones son analfabetos y 11 millones de niños mueren al año por desnutrición.

Al interior de las regiones la situación no es estática: si en 1960 el 20% más rico ganaba 30 veces más que el 20% más pobre, en la actualidad esa cifra de desproporción se elevó al 74%.

² Al respecto dice Da Cunha: “O professor tem sido o principal ator das decisoes universitarias e, aos poucos, tem-se procurado produzir conhecimentos sobre ele que ultrapassem a prescricao de sus desejeveis qualidades...parece ser de fundamental importancia quando se pretende alterar a logica universitaria e, consequentemente, caminhar rumo a novos patamares...”. en Da Cunha, M.I. (1998: pp.33-4)

³ Dice Becher (1993, 58) “Las universidades poseen una sola cultura que dirige las interrelaciones entre muchos grupos distintivos, que muchas veces sienten una hostilidad mutua”.

⁴ Algunos de estos temas lo hemos trabajado extensamente en: Lucarelli, E. Nepomneschi, M., Abal de Hevia, I., Donato, M., Finkelstein, C., Faranda, C. (2000): El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Bs. As. Paidós.

⁵ Me refiero al Programa “Estudios sobre el aula universitaria” bajo mi dirección en el ámbito del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

⁶ Los docentes a través de entrevistas y los alumnos a través de cuestionarios manifiestan a su vez distintas categorías didácticas de esta articulación, tal como estamos analizando en la investigación “Los espacios de formación en la práctica profesional en cátedras que innovan: la articulación teoría-práctica como dinamizadora de la estructura didáctico curricular”. UBACYT 2000-2003. Bs. As. UBA. FFyL. IICE.

⁷ Dispositivos masivos de presentación de experiencias innovadoras a través de Talleres en los que se presentan dos o tres cátedras de distinta procedencia disciplinar profesional, articuladas por un mismo eje pedagógico; este Programa fue gestado y desarrollado por nuestro Programa conjuntamente con la Prof. L. Fernández, directora del Programa Análisis de las Instituciones Educativas.

⁸ Dice Filloux al respecto (1996, 11) “Retorno que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo pero que sólo puede hacerse con la mediación del otro. Es en la relación entre sujetos, en la intersubjetividad donde se hace posible volver sobre sí, transformándose en términos de Hegel, de una “conciencia de sí” en “una conciencia para sí”.

⁹ Se trata de Programas que siguen en sus propuestas la perspectiva de formación e innovación antes descrita y que están bajo mi dirección: uno en la Universidad Nacional del Nordeste, donde se han desarrollado desde 1999 dos cursadas de 150 participantes cada una, y otro en la Universidad de Buenos Aires, donde el proyecto de Maestría con sede en la Facultad de Filosofía y Letras ha sido aprobado y está pendiente de realización.

¹⁰ Propuesta Curricular de la Maestría y Especialización en Docencia Universitaria. Elaboración por Elisa Lucarelli. Corrientes. UNNE. 1999.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 503 – 524, Set./Dez. 2004