

LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LA UNIVERSIDAD MAIMÓNIDES

Professors' training at the University of Maimónides, Argentina

GRACIELA CAPPELLETTI*

SILVINA FEENEY**

MARÍA JOSÉ SABELLI***

MARTA TENUTTO****

Resumen

Este artículo tiene por objeto presentar sucintamente las características distintivas que posee la propuesta de formación del Profesorado Universitario de la Universidad Maimónides de la República Argentina.

El profesorado se dirige a profesionales de diversas áreas disciplinares e intenta abonar al afianzamiento del compromiso con el desarrollo de la educación así como jerarquizar la formación de quienes se desempeñan (o desean hacerlo) en el ámbito de la universidad y en institutos superiores no universitarios. Procura también fortalecer la capacidad de los docentes para producir proyectos educativos innovadores y el compromiso de los mismos con la función social que asumen.

Abstract

This article presents the distinguishing features in the teaching staff training proposal at the Universidad Maimónides de Argentina. The proposal aims at professionals of various disciplines and tries to foster the commitment towards educational development as well as hierarchize the training of those who work (or wish to do so) within the scope of university and non university higher institutes. Additionally, it attempts to strengthen the professors' capacity to produce innovative educational projects and their commitment to the social function they assume.

-
- * Máster en Didáctica-UBA; Directora de la carrera del Profesorado Universitario de la Universidad Maimónides.
 - ** Máster en Didáctica-UBA; Directora de la carrera del Profesorado Universitario de la Universidad Maimónides.
 - *** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. UBA; Directora de la carrera del Profesorado Universitario de la Universidad Maimónides.
 - **** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Psicología; Coordinadora de la carrera del ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Maimónides.

Introducción

El Profesorado Universitario ha hecho una opción fuerte (reflejada en el plan de estudios y sostenida desde el trabajo en los cursos) por focalizar la formación en los procesos de enseñanza en el ámbito universitario. Quienes lo diseñamos concebimos a la enseñanza como una práctica intencional y a la docencia como una profesión que conlleva una responsabilidad social. Seguimos a Fenstermacher (1989) al plantear la enseñanza “como un acto entre dos o más personas –una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra– comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades de una a otra”. Según esta concepción de enseñanza los profesores no transmitimos o impartimos el contenido a los estudiantes, sino que instruimos a los estudiantes sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismos, del texto u otras fuentes.

Desde esta posición:

“Educar a un ser humano consiste en proporcionarle los medios para estructurar sus propias experiencias de modo que contribuyan a ampliar lo que la persona sabe, tiene razones para creer (o dudar), y comprende, así como también las capacidades de esa persona para la acción autónoma y auténtica y para percibir el lugar que ocupa en la historia. No consiste en proporcionar el conocimiento, las creencias razonables, etcétera, sino más bien en proporcionar los medios para lograr el acceso al conocimiento, la comprensión, etc., y para continuar aumentándolos. Para iniciar este proceso, por lo general, es necesario ‘preparar el terreno’, o sea, empezar por proporcionar el contenido que el estudiante ha de adquirir. A medida que el alumno empieza a comprender lo que está sucediendo (y el profesor debe ayudarlo a verlo), el alumno se convierte en un estudiante, en una persona capaz de lograr independientemente el acceso al contenido. La responsabilidad del profesor se desplaza entonces rápidamente de servir como proveedor de un contenido, o ‘materia prima’, a ejercer como proveedor de los medios para estructurar la experiencia (tanto la experiencia cotidiana como la de investigar en una serie de campos)”. (Fenstermacher, 1989).

La enseñanza universitaria es una actividad que ha recurrido poco al saber pedagógico ya que su cercanía con los campos de produc-

ción de conocimiento y el desarrollo cognitivo de sus estudiantes no parecieron exigir especiales dispositivos para la transmisión de conocimientos. Sin embargo, los cambios científicos y tecnológicos operados en los últimos diez años han impactado de tal modo en el ámbito de la educación superior que han aumentado la necesidad de tratamiento pedagógico especializado en los problemas de la enseñanza y el curriculum universitarios. Los nuevos escenarios universitarios –procesos cada vez más creciente de masificación del alumnado, nuevos perfiles de estudiantes ingresantes y los ya mencionados cambios científicos y tecnológicos– nos ponen ante nuevos desafíos a los cuales intentamos responder desde la formación pedagógica específica para el nivel superior.

Desde este marco de pensamiento presentamos cuatro principios teóricos que orientan los procesos de actuación dentro del Profesorado Universitario:

- a) Se revaloriza la lectura de los clásicos en pedagogía para la formación de los docentes.
- b) Se concibe la formación teórico-práctica de una manera integrada.
- c) Se proponen instancias de trabajo y tiempo compartido entre diversas asignaturas.
- d) Se proponen diversas estrategias de enseñanza.

Acerca de la lectura de los clásicos en pedagogía en la formación de los docentes

Históricamente la Pedagogía, en tanto producción discursiva acerca de la educación y la enseñanza, predicó acerca de *sujetos* (docentes, alumnos, en el caso de la pedagogía escolar) *que* (aprenden, enseñan, conviven, interactúan y también negocian, pujan, luchan) *en* determinados contextos (áulicos, institucionales, sociales). La producción pedagógica se vio comprometida con determinadas prácticas (tales como: enseñar y educar, aprender, socializar, instruir, transmitir, inculcar, inducir, resistir, etc.) y también con ideas y proyecciones en las que están

implicadas cambios y transformaciones que algunos han caracterizado como “discurso entusiasta”, en referencia al optimismo pedagógico.

En este sentido “resulta interesante apelar a las siguientes preguntas de Lundgren: ¿cuándo se transforma la pedagogía en un problema social que necesita un aparato conceptual elaborado? y ¿cuáles fueron los rasgos constitutivos del discurso pedagógico moderno que acompañaron los procesos de expansión de los sistemas educativos nacionales? A modo de respuesta podemos argumentar que la pedagogía se convierte en un problema social cuando los procesos de producción y reproducción se separan unos de otros. Entonces es cuando aparece “el *problema de la representación*, que consiste en representar los procesos de producción de forma tal que puedan ser reproducidos. El problema de la representación se convierte en el objeto del discurso educativo y, por consiguiente, en la eterna cuestión de la pedagogía como campo de estudio”. (Lundgren, 1992: 18 y 19).

En ese intento de construcción de una ciencia pedagógica y a los fines de la formación de profesores universitarios, queremos destacar especialmente dos rasgos constitutivos de la Pedagogía moderna: la dimensión proyectiva, intencional y normativa y las imbricadas relaciones existentes entre las fuentes y el contenido de la pedagogía.

Comenzaremos con el análisis de lo que hace a la dimensión proyectiva, intencional y normativa de la Pedagogía. Siguiendo a Dewey (1977) tenemos que distinguir entre las fuentes que nutren la ciencia pedagógica (Filosofía, Psicología, Sociología) del contenido científico propio ya que nos hallamos en constante peligro de confundir las dos. Tendemos a suponer que ciertos resultados, por ser científicos, son ya ciencia pedagógica. Sin embargo, tales resultados se validarán en educación siempre que sirvan a propósitos educativos, y esto sólo puede descubrirse en la práctica. Creemos que esta visión de la Pedagogía sólo se logra a partir del conocimiento (lectura, análisis, reflexión y crítica) de las grandes obras (y autores) de la Pedagogía Moderna.

La Pedagogía conlleva un proyecto, encarna distintas intenciones, promueve posibles transformaciones. En estas intencionalida-

des se pueden reconocer distintas directrices que marcaron el desarrollo de la escuela moderna y que han sido sostenidas a lo largo del tiempo desde diversas posiciones: la socialización de los jóvenes; la enseñanza de formas particulares de conocimiento que provocan una visión realista y racional del mundo y el desarrollo de las potencialidades de cada sujeto (Egan, 2000).

Por otra parte, en relación con las relaciones existentes entre las fuentes y el contenido de la Pedagogía –tal vez debido a su complejidad y amplitud– la producción del conocimiento pedagógico se ha ido parcializando hasta convertirse en una pluralidad de disciplinas “educativas” surgidas de las fuentes que históricamente nutrieron sus discusiones. Las llamadas ciencias de la educación surgen como conjunción de varias disciplinas combinadas o amalgamadas que retoman los aportes de la filosofía, política, psicología, sociología y lo trasladan al campo educativo agregándoles la terminación “de la educación”. En esta división de miradas y abordajes, la Didáctica pareció ocuparse de los problemas más específicos referidos a la enseñanza. Como en este campo la producción y complejidad no resultó menor, la Didáctica también se parcializó en áreas o especialidades vinculadas con los distintos campos del conocimiento. Las didácticas “de”, la matemática, la lengua, las ciencias, el nivel primario, el nivel inicial, etc. adquirieron relevancia y preponderancia.

En Argentina entre los años 1950 y 1960 se produce un proceso de modernización y profesionalización del campo educativo. Se crearon organismos técnicos de planificación a nivel nacional y se promovió la modernización del Estado a través del fortalecimiento de nuevos cuerpos profesionales (sociólogos, economistas, estadísticos, especialistas en administración, planeamiento y evaluación). Al mismo tiempo, los estudios universitarios en Educación adquieren un status científico y la formación de los profesionales comienza a diferenciarse de la formación de los profesores. En el año 1958 se crea la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, en reemplazo de los estudios de Pedagogía de corte generalista y filosófico. Durante este período, el surgimiento y expansión de

estas carreras universitarias consolida la formación de un nuevo sector profesional: los licenciados en ciencias de la educación, quienes van a formar parte del personal de las oficinas técnicas que impulsan las tareas de modernización del Estado desarrollista. (Feldman y Palamidessi, 2003)

Producto de la especialidad y en pos de la científicidad, la Pedagogía como discurso “totalizador” fue perdiendo “sentido”. Su “objeto” resultó diluido y subsumido en una pluralidad de disciplinas. Hasta no hace mucho, parecíamos conformes, sin embargo, éramos conscientes que, con la fragmentación, algo se nos estaba escapando: sería necesario recuperar el discurso pedagógico que no se agote en la integración de teorías diversas. “Aunque la pedagogía se nutra de aquellos aportes, su estatuto teórico implica básicamente la construcción de un proyecto de política social y cultural, en el campo de la educación, que otorgue sentido a la proyección de la enseñanza” (Davini, 1996: 70)

Es desde este lugar donde pensamos que habría que recuperar y posicionar la Pedagogía como un discurso integrador o abarcativo que se ocupe de ese campo fértil donde los proyectos políticos culturales del campo educativo adquieran sentido en tanto den sentido a las prácticas de enseñar y educar. Ese campo fértil que va quedando delimitado cada vez más entre discursos “teóricos, de un lado y normativos-prescriptivos”, del otro. Recuperar el sentido de la pedagogía en la formación docente y profesional implicaría abordar la práctica desde un enfoque totalizador en el que se integren proyectos y líneas instrumentales que orienten la acción.

Retomando lo relativo al Profesorado Universitario: ¿qué mejor que la lectura de los “clásicos” para lograr estos propósitos? El plan de estudios del profesorado universitario contempla la asignatura Pedagogía Universitaria. En ella se plasman contenidos que van en este sentido. La propuesta no sólo aborda contenidos que intentan reflejar la compleja conformación de su campo conceptual, sino que además se propone que los alumnos elijan un autor y cada uno lea un libro completo que presente un modelo pedagógico. La pregunta que

orienta la lectura de la obra es: *¿de qué manera le sirve para pensarse como docente universitario?* Y a modo de sugerencia se proponen autores y textos como los siguientes:

Comenio, J. (1982): *La Didáctica Magna*. México, Porrúa.

Dewey, J. (1967): *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losada.

Freire, P. *La Pedagogía del oprimido*.

Gardner, *La mente no escolarizada*, Paidós, Barcelona.

Lobrot, M. (1994): *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires, Humanitas.

Rousseau, J. J. (1973): *Emilio o de la Educación*. París, Garnier Hermanos.

Acerca de la concepción de la teoría y de la práctica en la formación docente

Constituye un desafío diseñar propuestas que incorporen la formación en la práctica brindando la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales, o profesionales) para la *reflexión en la acción*. Esta reflexión en la acción supone el desarrollo de la habilidad para la evolución permanente de los profesionales y la resolución de problemas inherentes a la práctica profesional.

Los niveles de la educación general y básica tienen como función transmitir a las jóvenes generaciones los recursos que aseguren su incorporación en el mundo en que viven. Y esto significa, por un lado, proveer la “caja de herramientas” que asegure su desarrollo por los cursos culturalmente definidos; por otra, proveer los elementos culturales necesarios para participar en el futuro en la vida adulta¹.

¹ Wertsch, J., (1993) *Voces de la mente*. Madrid: Visor, 1993. (Original en inglés, 1991)

Gran parte de lo que enseña la escuela no es para hoy, es para mañana. Entonces, se presenta el problema de cómo asegurar que lo que se aprende hoy podrá ser recuperado y utilizado en las situaciones que lo requieran: el problema de la transferencia².

La escuela siempre juega con los riesgos de su apuesta a la capacidad del hombre de aprender fuera del contexto en el que lo que se aprende se usa. A diferencia de los animales, que sólo aprenden y enseñan a partir de la *demostración*, el *homo sapiens* tiene la capacidad de enseñar y aprender con otros procedimientos en escenarios ajenos a los de actuación: a través del *ensayo*, el *juego*, o la *simulación* los aprendices adquieren la experiencia necesaria fuera del escenario, bajo condiciones sustitutas, sin exponerse a los riesgos de la situación real, y de la *descripción* que es una demostración a partir de la manipulación de imágenes mentales (Hamilton, 1996).

El tema de la recuperación y utilización de lo aprendido en situaciones de actuación resulta más crítico en el caso de la formación profesional, y la tensión entre la teoría y la práctica se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior. Una de las tendencias es poner un mayor énfasis en la práctica como parte de la formación, pero así como los profesionales no pueden renunciar a la intervención, tampoco pueden soslayar el aporte de un conjunto de

² Distintas teorías han intentado dar respuesta a este problema; en general, se han movido entre las tres explicaciones “clásicas”. Para la *teoría de las facultades mentales* distintas disciplinas tenían como función entrenar facultades específicas (percepción, memoria, emoción, voluntad, pensamiento, imaginación) en una capacidad general de respuesta, del mismo modo que distintos ejercicios de gimnasia no entrenan a los músculos en movimientos “útiles”, sino que desarrollan la resistencia, la tonicidad y la elasticidad para el movimiento en general. En esta idea se basaba el currículum de las siete artes liberales. Para la *teoría de los componentes idénticos* de Thorndike, la clave residía en el isomorfismo entre la situación de aprendizaje y la situación de aplicación, por ello se debían enseñar habilidades muy específicas en situaciones lo más semejante posible a las que se pudieran presentar en el futuro, y la especialización debía ser temprana a través de currículum vocacional. Para la *teoría de la generalización* (Judd, 1908) la transferencia es posible cuando se ha logrado abstraer un principio general que puede aplicarse en diferentes situaciones.

disciplinas que sintetice el conocimiento sobre el objeto de su actuación. Schön (1997) plantea que el desafío en la enseñanza de una práctica profesional consiste en considerar que los estudiantes deberán aprender hechos y operaciones relevantes pero, también, las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas, a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares. Los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo a través del establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también mediante la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas.

“Quizás aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar, luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión y sólo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar”. (Schön, 1997: 46-47).

En la enseñanza es necesario poner énfasis en las zonas indeterminadas de la práctica y en las conversaciones reflexivas con los componentes de cada situación. Y propone el prácticum reflexivo como dispositivo que permite aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción.

“Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad” (Schön, 1997: 45-46).

También es destacable la perspectiva del estudio de las prácticas humanas derivada de la investigación de la psicología y antropología cognitiva que, básicamente adhieren a la *teoría de la actividad situada* (Chaiklin, S. y Lave, J., 2001) como base para pensar los aprendizajes y el desarrollo cognitivo. Desde esta posición se entiende que el conocimiento, en una cantidad importante de profesiones, transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente. Las teorías de la actividad situada no establecen una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor y sus formas colectivas e histórico-culturales de actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa.

Por su parte, y muy recientemente, Perrenoud reinstala el problema de las posibilidades de recuperación y utilización de un conocimiento que se aprende fuera de sus contextos de empleo. Rehúsa analizar el problema en términos de la dicotomía conocimiento/accción y plantea el desarrollo de competencias.

“¿Se va a la escuela para adquirir conocimientos o para desarrollar competencias? Esta pregunta oculta un malentendido y revela un verdadero dilema.

El malentendido consiste en creer que, al desarrollar competencias, se renuncia a transmitir conocimientos. Casi todas las acciones humanas exigen conocimientos, a veces reducidos, a veces muy amplios, ya sea que éstos sean obtenidos a partir de la experiencia personal, del sentido común, de la cultura compartida en el seno de un círculo de practicantes o de la investigación tecnológica o científica. Mientras más complejas, abstractas, mediatizadas por ciertas tecnologías y fundadas según modelos sistemáticos de la realidad son las acciones proyectadas, más exigen conocimientos amplios, avanzados, organizados y confiables. (...)

La noción de competencias tiene muchos significados. Personalmente definiré una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos.

Estos últimos, en el sentido común de la palabra, son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación.

Las competencias que ponen de manifiesto estas acciones no son conocimientos en sí; éstas utilizan, integran, movilizan conocimientos. (...)

A la pregunta: ‘¿Conocimientos amplios o pericia en la puesta en práctica?’, se quisiera responder: ¡ambos! El dilema educativo, es sobre todo, una cuestión de prioridad: debido a que no se puede hacer todo en el tiempo y el espacio de una formación profesional inicial o de una escolaridad de base, ¿qué hacer que resulte más útil? ¿Quién, a largo plazo, podría defender conocimientos absolutamente inútiles para actuar, en el sentido más amplio? Al contrario, ¿quién, en nuestra época, podría defender un utilitarismo estrecho, limitado a ciertas técnicas elementales?’ (Perrenoud, 2000: 7-12)

“Una competencia organiza un conjunto de esquemas. Un esquema es una totalidad constituida que sirve de base a una acción o a una operación singular, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones, al cálculo de las probabilidades, al establecimiento de un diagnóstico a partir de un conjunto de indicios, a la investigación de informaciones pertinentes, a la formación de una decisión, etc”. (Op. cit. 2000: 30).

El desarrollo de competencias estaría buscando su camino entre dos visiones de la persona en proceso de formación: la primera consiste en recorrer el campo de conocimientos más amplio posible, sin preocuparse de su movilización en situación, lo que vuelve, de manera más o menos abierta, a confiar en la futura experiencia profesional o en la vida para asegurar la creación de competencias. La segunda, acepta limitar en forma drástica la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos para ejercer de manera intensa, en el marco de la formación en la institución educativa, su movilización en situaciones complejas.

La competencia³ se crea, según Perrenoud, a partir de situaciones que demanden su puesta en marcha durante los procesos de formación, colocando al alumno en situaciones que lo obligan a alcanzar un objetivo, resolver problemas, tomar decisiones. Se trata de decidir en las condiciones efectivas de la acción con datos insuficientes, en ocasiones rápidamente, en situaciones inciertas. Tal como destaca el autor, “si las competencias se forman a través de la práctica, debe ser necesariamente en situaciones concretas, con contenidos, contextos y desafíos identificados”. (Op. cit. 2000)

Tomaremos dos situaciones emblemáticas de nuestra propuesta formativa que se hallan sostenidas en este marco. El plan de estudios contempla un espacio dedicado a la práctica profesional en todos los semestres a través del abordaje de problemas del campo educativo de crecientes grados de dificultad. (Trabajos de Campo I, II, III).

Cada uno de estos espacios curriculares focaliza en un aspecto: el Trabajo de Campo I en la institución de nivel superior; el Trabajo de Campo II en la situación de clase y el Trabajo de Campo III en la planificación y en la realización de clases.

Particularizaremos en el desarrollo del Trabajo de Campo I. En dicho espacio los estudiantes deben aproximarse al análisis de una institución de enseñanza de nivel superior y al hacerlo tienen que emplear diversos instrumentos de recolección de datos desde una perspectiva etnográfica; también se emplean cuentos y videos como

³ Toda competencia se encuentra unida a una práctica social o profesional de referencia. El problema que se presenta entonces es: ¿cuál es el principio para identificar situaciones a partir de las cuales reconocer competencias? Frente a esta pregunta, Perrenoud distingue dos posiciones. La primera enfatiza las competencias transversales (esto es, las capacidades intelectuales muy generales del pensamiento: analizar, juzgar, argumentar, etc.) fuera de toda referencia a situaciones y prácticas sociales. La segunda intenta superar las limitaciones derivadas de la primera posición, evitando la oposición entre competencias transversales y conocimiento disciplinar y proponiendo la enseñanza por competencias en el marco de una organización disciplinar del conocimiento, y trabajan la movilización del conocimiento en situaciones complejas.

disparadores que posibilitan visibilizar aquello que se ha naturalizado a la mirada, que se ha convertido en sentido común.

Las instituciones educativas constituyen encarnaciones históricas y culturales en las cuales se le otorga un significado a la realidad sin reconocer el proceso heterogéneo, múltiple y a veces contradictorio de la formación subjetiva (McLaren, 1995: 56). Si bien nos estamos refiriendo a instituciones universitarias, éstas se hallan atravesadas y sostienen en su conformación actual el dispositivo escolar que instaló la “escuela moderna” del siglo XIX. Quienes transitan por ellas se forman como estudiantes, pero quienes nos desempeñamos como docentes nos hallamos en una situación singular ya que además de habitarlas en aquel momento lo seguimos haciendo en nuestra vida laboral. Esta es una característica propia de la docencia ya que los pedagogos son los únicos que nunca salimos de los espacios de formación, transitando por aquello que por ser tan conocido no llega a ser reconocido (Tenutto, 2000).

En este sentido numerosas prácticas se sostienen porque “siempre se han hecho de esa manera” Lo que acontece en una clase se halla atravesado por múltiples variables y es propósito transitar por aquello conocido a fin de visibilizar aquellas prácticas, espacios, ritos y mitos, cultura institucional que se lleva adelante sin cuestionamientos.

El Trabajo de Campo I es una propuesta sostenida tanto a nivel teórico como práctico, desde la planificación estratégico situacional. Ésta surge a partir de los cuestionamientos que recibe la planificación usada hasta la década del 70 en tanto resultaba insuficiente para abordar los complejos y no fácilmente predecibles sistemas sociales.

La planificación clásica llevada a cabo hasta el momento proponía contar con todos los recursos a la hora de llevarla adelante, esto la tornaba prácticamente inviable. En ese contexto surge el planeamiento estratégico-situacional, el cual fija prioridades y objetivos parciales que tienden a la consecución de la “imagen objetivo”. A medida que avanza la cursada los estudiantes del profesorado tienen

que llevar adelante el análisis de la institución teniendo en cuenta los siguientes postulados básicos:

- El planificador no es diferente de la realidad que planifica, ya que se halla inserto en la situación. Por ello deben buscar y contratar (en el sentido de pactar, acordar) la entrada a una universidad conocida.
- Existe más de una explicación que puede ser considerada verdadera. Y en tanto el acercamiento se realiza a través de instrumentos de recolección de datos diversos (observación, entrevista y encuesta) se propone la triangulación de la información aportada por los mismos. Además, al considerar que el pasado deja sus marcas en las instituciones, resulta necesario hacer oír las voces de los que fueron testigos del mismo y apelar a fuentes tanto documentales como orales. Se identifican y analizan mitos, ritos, papel de quienes fueron los fundadores de la institución indagada.
- Si los actores sociales desarrollan procesos creativos más que repetitivos se reconoce como necesario identificar aquellas prácticas que pueden salir de lo establecido.

En este enfoque de la planificación, la incertidumbre domina la acción y por ello es posible que surjan imprevistos no contemplados. No se puede prever todo. Por esto es necesario conceptualizar a la planificación como aquella herramienta que permite analizar la realidad, en lugar de forzar para que ésta se adecue a la primera.

De ahí que en el profesorado se trata de formar profesores desde un discurso que no se halle montado en el “deber ser” sino en lo que efectivamente se realiza en las situaciones de la práctica por lo que resulta necesario, tomando los aportes de Flores (1993): a) contemplar la realidad de lo posible; b) priorizar problemas; c) Abrir condiciones de factibilidad; d) analizar procesos; e) identificar problemas; f) establecer acuerdos, y g) enunciar prioridades.

Diversos espacios curriculares (Pedagogía Universitaria, Teorías del Aprendizaje, Didáctica y Curriculum, Trabajo y Rol docente, Estrate-

gias de enseñanza, Evaluación de los aprendizajes) constituyen ámbitos de problematización y diálogo con las tradiciones formativas, los modelos y representaciones y con la misma práctica profesional docente de los alumnos. Los marcos conceptuales y las categorías teóricas desarrolladas y trabajadas en el espacio de cada materia aportan “focos”, miradas, enfoques que entran en diálogo permanente con situaciones, aspectos de la práctica de los alumnos y con los modelos y tradiciones adquiridas a través del largo pasaje por el sistema educativo.

Otra de las situaciones propuestas que consideramos emblemáticas del profesorado es la reflexión y el análisis conjunto con los cursantes sobre las situaciones de clase que se desarrollan.

Particularmente en los Trabajos de Campo I, II y III y en Didáctica y Curriculum se trabaja tomando como objeto de conocimiento a la propia situación de enseñanza que se les propone a los cursantes. La situación de enseñanza se temporaliza en dos tiempos, el tiempo de la propuesta de clase y el tiempo de su reconstrucción, momento de distanciamiento de lo vivido para ser reflexionado, discutido. Este planteo supone:

- El distanciamiento de desarrollos que reducen la práctica como el espacio “de lo real”, considerando la práctica desde otro lugar que el mero “dar clase”.
- Considerar a la observación como un instrumento fundamental a la hora de apelar a la reconstrucción de la clase.
- Una reflexión sobre la acción, es decir, el análisis que a posteriori se realiza sobre las características y procesos de una acción (en este caso, compartida).

Tomar a la situación de enseñanza, recientemente transcurrida como objeto de conocimiento, implica una reconstrucción teórica de lo vivido. Se analizan las múltiples variables intervinientes, las restricciones que esa situación tuvo, cómo se la había pensado y cómo se llevó adelante en esa situación concreta, y se proponen otras alternativas posibles a las propuestas.

Así como Grossman y Wineburg (1993) lo plantean, abonamos a llamar la atención sobre las decisiones didácticas que tomamos y el pensamiento que subyace a estas elecciones, tomando a la clase en sí misma como un caso de enseñanza que está abierto a la discusión y reflexión. En síntesis, se “transparentan las situaciones de clase”, abonando a la construcción de procesos reflexivos sobre la enseñanza.

Acerca de los espacios compartidos entre asignaturas

En la formación del profesorado se proponen instancias de trabajo y tiempo compartido entre las diversas materias y seminarios. Asimismo, el cierre de cada semestre se desarrolla desde una actividad integral que articula lo trabajado en cada uno de los espacios curriculares.

Referirse a instancias de trabajo compartido entre asignaturas y docentes, nos lleva a referirnos a lo que se denomina integración. Tomando a Bernstein (1985), la noción de integración tal como la usaremos aquí, refiere a la subordinación de materias o cursos previamente aislados a una idea que los relaciona, lo cual borra la delimitación entre materias. Y siguiendo al mismo autor, estaríamos trabajando a partir de esta decisión curricular, con un código integrado, basado en los profesores⁴.

Las asignaturas tienen su estructuración propia, sus propósitos y contenidos, sus objetivos establecidos. Sin embargo existen temas y problemas, que o bien por sus características, o por la centralidad que poseen para la formación docente, pueden ser abordadas desde distintas asignaturas del plan de estudio. El abordaje de estos temas y problemas, en un tiempo (horario de clases) más extenso, y a partir del diseño de actividades coordinadas de varios de los docentes a cargo, entendemos que favorece una comprensión profunda de estos temas.

⁴ Bernstein, B: (1985), op. cit.

A partir de esta integración se hace énfasis en la forma de conocer en la relación pedagógica: la pedagogía procede de la estructura profunda a la superficial. Según Bernstein se puede considerar que de esta forma se hace accesible al alumno la estructura profunda del conocimiento, es decir, se hacen accesibles los principios para la generación de nuevo conocimiento. Cuando se logra, los contenidos se subordinan a una idea que contribuye a reducir su aislamiento.

Se puede decir, además, que la integración “...reduce la autoridad de contenidos separados y esto tiene implicancia para las estructuras de autoridad existentes...” (Bernstein, 1985:60). Desde un aspecto sociológico, la integración favorece entonces una relación entre los diferentes docentes a cargo de las materias o seminarios, que deben explicitar los criterios que subyacen a sus prácticas docentes, al abordaje de los temas propuestos, etcétera, de modo de ponerse de acuerdo con los otros docentes a la hora de organizar un taller u otra de las actividades compartidas. Este tipo de modalidad de trabajo requiere que los docentes del profesorado realicen tareas cooperativas, producidas por una situación de trabajo común. Y todas estas relaciones horizontales de trabajo abonan a que los actos específicos de la enseñanza adquieran visibilidad: expresada a través de formulación de criterios comunes, explicitación de supuestos, etcétera.

Y considerando no solamente las relaciones entre los docentes, sino también entre docentes y alumnos, los marcos regulativos también se relajan, en el sentido de mayor flexibilidad en la organización de las relaciones sociales. Y esto va de acuerdo con una horizontalidad de relaciones que, sin embargo, se organiza en torno a tareas comunes: la transmisión y recepción del conocimiento.

Tal como lo plantea Bernstein, debe haber consenso acerca de aquello que se convierte en idea integradora, y debe ser suficientemente explícita, y por ello que este modo de organización funciona en tanto existe un alto nivel de consenso ideológico entre los docentes. En términos generales, los docentes a cargo de los cursos comparten supuestos teóricos y prácticos acerca de la enseñanza, comparten espacios de trabajo profesional, en docencia y en investigación.

Nos referiremos a continuación a otra perspectiva, más centrada en la articulación de enfoques y a una mirada sistémica, atendiendo a la integración. A diferencia de otros niveles educativos, donde los docentes necesariamente deben encarar sus tareas de un modo sistémico, considerando problemas no ligados exclusivamente con su disciplina, los docentes universitarios tienden a especializarse y a desatender aspectos transversales. (Perrenoud, 2004).

Este autor propone una formación para los docentes en una práctica reflexiva que les permita construir, entre otras, redes y circuitos de formación continua. Si se admite que los distintos enfoques didácticos son miradas convergentes en la misma realidad compleja, se puede debilitar la división en compartimientos y los desconocimientos mutuos. Consideramos que la propuesta de actividades y talleres que atraviesan distintas asignaturas, las evaluaciones finales integradoras a través del análisis de videos y elaboraciones colectivas, además de favorecer una comprensión profunda de los contenidos, abonan a la construcción de un sentido pedagógico compartido.

Mencionaremos ejemplos de acciones desarrolladas en este sentido, en el marco de las asignaturas Didáctica y Currículum y Trabajo de Campo II, se propone una actividad compartida por los docentes: el Taller de programación de la enseñanza, allí se les propone a los cursantes, primero en analizar programas de enseñanza del nivel superior (se analizan los componentes de la programación, su coherencia, etc.) y luego diseñar o rediseñar un programa.

Al finalizar la cursada del primer cuatrimestre, se plantea un espacio de trabajo común entre: Pedagogía Universitaria, Trabajo de Campo I y Teorías del aprendizaje. A partir de la proyección de un documental se abre a la discusión posterior desde lo trabajado en las tres asignaturas. Entendemos al cine/video⁵ y la literatura como he-

⁵ Utilizamos entre otros los siguientes filmes/documentales: La sociedad de los poetas muertos, El gran salto, El espejo tiene dos caras, Tiempos modernos, The Wall, Criaturas celestiales, El viaje, La sonrisa de Mona Lisa, La escuela de la Señorita Olga, Storrtelling, Heredarás el viento, etc.

ramientas que posibilitan y abren a la reflexión. La intersección entre el arte y la enseñanza contribuye a la comprensión de los problemas de nuestro campo.

Acerca de las diversas estrategias de enseñanza que se proponen

Consideramos a la enseñanza como una actividad eminentemente práctica y situada. Como profesores/as nos enfrentamos de modo permanente a problemas ligados a la elección de formas de intervención pedagógica en el marco de contextos institucionales particulares. En nuestros juicios y actuaciones cotidianas lo teórico, lo técnico, lo cultural, lo político y lo moral aparecen fuertemente imbricados.

Entendemos que ningún enfoque de enseñanza posee validez y eficacia generales que pueda ser demostrada de modo contundente. El problema de elegir estrategias adecuadas de enseñanza no se centra entonces en la búsqueda del único camino bueno, sino en explorar las posibilidades de la variedad de modelos que ofrece la experiencia pedagógica. (Joyce y Weil, 1985).

Acordando con Stenhouse, preferimos la denominación de estrategias de enseñanza, entendiendo que la “(...) estrategia de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta”. (Stenhouse, 1992: 54).

Abonamos a la pluralidad de estrategias de enseñanza, desterrando el monismo metodológico. Este planteo lo sostenemos tanto desde las variadas estrategias que proponemos en las clases, así como desde nuestro propósito de acercarles a los estudiantes pluralidad de estrategias para la construcción de formación como docentes. Nos

También apelamos a la literatura, trabajamos entre otros relatos de Borges, Galeano, Cortázar, así como narraciones orales.

proponemos que los cursantes reconozcan la necesidad de disponer de un vasto repertorio de herramientas que le permitan enfrentar de modo amplio y creativo la amplia gama de problemas con las que se enfrentan habitualmente como docentes.

Como ejemplo de nuestra propuesta podemos mencionar la organización de la asignatura Estrategias de enseñanza, lo que se propone, desarrolla la descripción, análisis y balance de los principales estrategias del nivel superior:

- a) La enseñanza de cuerpos organizados de conocimiento mediante formas de intervención directa. La exposición, el interrogatorio y el trabajo con textos.
- b) La enseñanza basada en formas indirectas de intervención del profesor: el estudio de casos, la resolución de problemas y la indagación. El papel del diálogo, el trabajo con distintos tipos de fuentes y las técnicas grupales.
- c) La formación de competencias a través de la simulación y la práctica controlada. Distintas alternativas de trabajo. La importancia de la observación y la tutoría.

A modo de conclusión

Consideramos que todos los grandes pedagogos han encarnado e ilustrado una actitud y una práctica reflexivas que instauran como paradigma de la formación docente. Además el distanciamiento y el trabajo de explicitación y de formalización de la experiencia es también parte de esta perspectiva. No solamente es necesario reflexionar acerca de ¿cómo enseñar para hacerlo mejor? sino partir de observaciones e hipótesis acerca del propio trabajo de enseñar.

Entendemos que los aspectos desarrollados hasta aquí tornan visible que la práctica reflexiva en el oficio de enseñar conlleva una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional docente: se trata de crear los lugares para el análisis de la práctica.

Se trata de posibilitarle a nuestros cursantes la construcción de una perspectiva personal sobre la enseñanza.

¿Es posible reflexionar acerca de las decisiones tomadas al seleccionar un contenido para una clase, o el motivo de la elección de una estrategia de enseñanza, o de una propuesta de trabajo para los alumnos? Creemos que sí, aunque tal como menciona Perrenoud, la postura y la práctica reflexivas no están en el núcleo de la identidad y de la formación docente. Este paradigma reflexivo permite desplegar un poder de los docentes sobre su trabajo y su organización (*empowering*) que se relaciona directamente con una práctica de enseñanza responsable, alejada de una concepción más bien burocrática de la enseñanza.

Se trata de provocar en los cursantes/docentes universitarios la apropiación del modelo de reflexión sobre su práctica, ya que sin reflexión sobre ella, se reproduce acríticamente lo que cada uno tiene aprendido espontáneamente en su historia de formación. Nos referimos a aprendizajes realizados durante el transcurso de la vida misma, que son aprendizajes “en tanto sujetos”, son aprendizajes en situación, que forman parte de la propia trama de nuestra existencia. Estos aprendizajes se imponen frente a los contenidos que se aprenden en espacios de formación. Sin embargo, su poder puede relativizarse si se otorga un espacio privilegiado a la reflexión sobre la práctica. En este sentido, resulta provechoso reflexionar sobre la propia historia como docente, sobre las decisiones que se sostienen al proponer una actividad a los alumnos, al desarrollar una propuesta de enseñanza. Se construye de este modo un saber práctico, diferente del saber erudito, afín con las decisiones a tomar dada la impredecibilidad de la tarea docente.

Bibliografía

- Bernstein, B.** (1985). “Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo”, en Revista Colombiana de Educación. Pp. 45-71.
- (1989). “Acerca del curriculum”. En: Clases, código y control (Cap. 4). Madrid, Akal.

- Camilloni, A. y otras** (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.
- Chaiklin, S. y Lave, J.** (2001). Estudiar las prácticas. Buenos Aires, Amorrortu.
- Davini, C.** (1996). “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”. En AAVV: Corrientes actuales de la Didáctica. Buenos Aires, Paidós.
- Dewey, J.** (1977). “La ciencia de la educación”. En MATEO, F. (Comp.): Teoría de la educación y sociedad. Buenos Aires, CEAL. pp. 88 a 125.
- Edelstein, G. y Coria, A.** (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Kapelusz. Buenos Aires.
- Egan, Kieran** (2000). Mentees educadas. Barcelona, Paidós.
- Feldman, D. y Palamidessi, M.** (2003). The development of curriculum thought in Argentina. En Pinar (ED). Handbook of research on curriculum. Lawrence Erlbaum Associates Inc. New Jersey. (Pp. 109 a 122).
- Fenstermacher, G.** (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en Wittrock, M. La investigación en la enseñanza I. Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C.
- Flores, V.** (1993). Curso de capacitación y actualización para planificadores de la educación. Cinterplan, Caracas, Venezuela.
- Grossman y Wineburg** (1993) “Professional Development and its Dis (contents, University of Washington, College of education and department of History, trabajo preparado para la Binational Conference on Teacher Knowledge, Israel-USA, Tel Aviv, junio de 1993.
- Hamilton, D.** (1996): La transformación de la educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal. México, Trillas.
- Joyce, B. y Weil, M.** (2002). Modelos de enseñanza. Bs. As., Gedisa.
- Lundgren, U.** (1992). Teoría del currículum y escolarización. Madrid, Morata.
- McLaren** (1995). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud, P.:** (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, Grao.
- Perrenoud, P.** (2000). Construir competencias desde la escuela. Caracas, Dolmen Ediciones.

- Perrenoud, P. y otros** (2002). As competências para ensinar no século XXI. As formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, Artmed.
- Tenutto, (2001)**. Herramientas de evaluación en el aula, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.
- Schön, D.** (1997). La formación de profesionales reflexivos, Barcelona, Paidós/M.E.C.
- Stenhouse, L.** (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.
- Wittrock** (1989). La investigación de la enseñanza, Vol. II, Barcelona, Editorial Paidós.