

## **VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación.**

**Eje:** Curriculum y Didáctica General y Didácticas específica del Nivel Superior

**Título de la Ponencia:** UNA TAREA CONTROVERSIAL: PENSAR NUEVOS DISEÑOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE Y EN LAS UNIVERSIDADES

Autoras: Dra. Gloria Edelstein [gloria@arnet.com.ar](mailto:gloria@arnet.com.ar)

Dra. Celia Salit [celiasalit@yahoo.com.ar](mailto:celiasalit@yahoo.com.ar)

**Institución:** Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba

### **Abstrac**

Referir a la formación docente en el ámbito de las universidades remite a dos aristas, ambas en sí mismas complejas y problemáticas. Una de ellas, alude a las prácticas docentes en las propias universidades, en sus diferentes Facultades, Institutos, Departamentos y Carreras. La otra, a la formación que las universidades ofrecen para el desempeño profesional en la docencia en otros niveles y modalidades del sistema educativo. Los dos ámbitos comparten, por cierto, planos de problematización pero se diferencian en otros que requieren un tratamiento específico.

Desde la perspectiva de análisis por la que se opta en este caso, pensar nuevos diseños para la formación docente desde y en las universidades, se configura como tarea controversial en un doble sentido:

1- Todo proceso de cambio curricular moviliza posicionamientos encontrados en distintos planos, epistemológicos, políticos, organizativo-gestionales, psico-sociales, gremiales, entre otros.

2- En la formación docente, tanto en las carreras de profesorado como en lo relativo a la enseñanza en la propia institución universitaria, se profundiza el distanciamiento en las visiones en cuanto a los ejes que debieran orientar los cambios, dada la tensión valorización/desvalorización entre docencia-investigación; profesorado-licenciaturas.

Focalizar la mirada en estas cuestiones invita al desafío de articular saberes construidos a partir de la intervención profesional como pedagogas, resultados de investigación y un conjunto de reflexiones que procuran desde una lectura crítica objetivar las propias prácticas como universitarias.

## **PONENCIA: UNA TAREA CONTROVERSIAL: PENSAR NUEVOS DISEÑOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE Y EN LAS UNIVERSIDADES**

### **- Presentación**

Referir a la formación docente en el ámbito de las universidades remite a dos aristas, ambas en si mismas complejas y problemáticas. Una de ellas, alude a las prácticas docentes en las propias universidades, en sus diferentes Facultades, Institutos, Departamentos y Carreras. La otra, a la formación que las universidades ofrecen para el desempeño profesional en la docencia en otros niveles y modalidades del sistema educativo. Los dos ámbitos comparten, por cierto, planos de problematización pero se diferencian en otros que requieren un tratamiento específico.

Desde nuestra perspectiva, pensar nuevos diseños para la formación docente desde y en las universidades, se configura como tarea controversial en un doble sentido:

1- Todo proceso de cambio curricular moviliza posicionamientos encontrados en distintos planos, epistemológicos, políticos, organizativo-gestionales, psico-sociales, gremiales, entre otros.

2- En la formación docente, tanto en las carreras de profesorado como en lo relativo a la enseñanza en la propia institución universitaria, se profundiza el distanciamiento en las visiones en cuanto a los ejes que debieran orientar los cambios, dada la tensión valorización/desvalorización entre docencia-investigación; profesorado-licenciaturas.

Focalizar la mirada en estas cuestiones invita al desafío de articular saberes construidos a partir de la intervención profesional como pedagogas, resultados de investigación y un conjunto de reflexiones que procuran desde una lectura crítica objetivar las propias prácticas como universitarias.

Abrir un espacio de análisis acerca de los procesos de elaboración curricular en la universidad, supone considerar las condiciones histórico-sociales en que estos se producen. Argentina, al igual que otros países en Latinoamérica, afronta en el marco de profundas e inéditas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales, cambios en su sistema formador. Cambios sustanciales y controvertidos que plantean como factor decisivo el envite de concretar propuestas alternativas en las universidades, en cuestiones relativas al gobierno, la organización, administración, financiamiento y a

las políticas académico-curriculares como parte de ellas. En ese marco, cobra fuerza a su vez la necesidad de generar estrategias e instrumentos efectivos para reorientar el trabajo académico y por ende el desempeño y la formación del profesorado. Es decir, producir un giro acorde a las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que como profesionales les cabe desempeñar a los docentes tanto en relación al núcleo de su trabajo -la enseñanza- como las que devienen de sus compromisos institucionales y sociales más amplios. Movimientos que requieren ser historizados para comprender huellas inscriptas en sujetos e instituciones, que operan como matrices de lectura del presente y condiciones de posibilidad en sentido prospectivo.

### **-Una mirada sobre la docencia universitaria.**

Enseñar en las universidades parecía, hasta no hace mucho tiempo, una práctica sin requerimientos de una formación específica. Asociada a procesos de transmisión en sentido reproductivo, con el recaudo de cierta fidelidad epistemológica a las disciplinas y campos de conocimientos de pertenencia de las mismas, solo suponía el dominio de los contenidos pertinentes. Las habilidades para su transmisión dependían de tal dominio, resultando impensable que fuera necesario en su despliegue imaginar formas alternativas a las consagradas y establecidas como el canon científico legitimado epocalmente por la academia, garante de calidad en términos teóricos y metodológicos.

Cabe mencionar, que ya en la primera mitad de la década del 70 previo al proceso de la dictadura militar en argentina, se esbozaban algunos debates en relación a esta problemática y la generación de incipientes proyectos en respuesta a la misma. No obstante, alentadoras iniciativas se vieron interrumpidas por el oscurantismo y clausura en el pensamiento, impuestos con la intervención a las universidades, destino común a tantas instituciones de la república. Nota que muestra diferencias sustantivas respecto de un importante desarrollo en otras universidades latinoamericanas con procesos diferentes en sus instituciones, más allá de haber atravesado experiencias político-ideológicas similares.

Con la recuperación democrática vuelven a cobrar vida proyectos interrumpidos, aunque en las universidades más afectadas los esfuerzos se orientan en los comienzos, prioritariamente, a recomponer la vida institucional en cuyo marco el grado reclama el

aporte de lo mejor de la masa crítica disponible. Luego de unos años nuevos temas ingresan en la agenda de debate académico, entre ellos la cuestión relativa a la formación para la enseñanza.

Quizás por esto, el interrogante qué docente para las universidades cobra especial visibilidad en Argentina desde la última década del siglo pasado a partir de una fuerte interpelación a las prácticas de quienes ejercen la docencia en las instituciones de educación superior.<sup>1</sup> Ello no es producto del azar. Los inconmensurables y aceleradísimos cambios en la producción y circulación de la información y el conocimiento en las ciencias, las artes, las tecnologías han puesto en tensión las formas de acceso y recepción a los saberes requeridos para la investigación y el desempeño profesional en las más diversas facetas de la actividad humana, particularmente cuando se concretan en instituciones cuyo mandato social específico es hacerse cargo de procesos de formación.

Junto a este factor determinante, por la índole de estas prácticas, podrían mencionarse múltiples motivos que complejizan los procesos de transmisión en las universidades. Entre ellos importa destacar el fenómeno de la masificación que, en muchas instituciones y para un número significativo de sus carreras, produce un giro en la configuración de la relación docente-alumno en términos porcentuales. Giro que tiene su expresión objetivable en las cifras indicativas del número de alumnos por cargo docente, de indudables connotaciones subjetivas en esta relación por las consecuentes dificultades para llevar adelante mediaciones desde la enseñanza que posibiliten procesos interactivos de calidad. Procesos que resulten, efectivamente, facilitadores de la apropiación por los alumnos de aprendizajes prioritarios en sus trayectos curriculares.

Otra nota saliente deviene de la diversidad social y cultural que se registra en la población que accede a las universidades, más allá de una aparente homogeneidad que declaran ciertos discursos. En las aulas, cotidianamente, se observan las más variadas formas de manifestación de la fragmentación que todavía caracteriza a nuestro sistema educativo, según los territorios y sectores de procedencia del estudiantado, la heterogeneidad en sus trayectorias formativas y de vida. Expresión también de la complejidad de las prácticas en las que el docente interviene, por cuanto reclaman el diseño de propuestas innovadoras para la enseñanza acordes a estas realidades.

Un rasgo que quizás merece ser especialmente considerado, es el que deviene de lo que algunos autores (Becher, T., 1989, entre otros), dedicados específicamente al estudio de las universidades y en ellas a *los académicos*, han dado en llamar la *profesión académica*. Este concepto alude a la situación de graduados que, una vez obtenidas sus titulaciones, no ejercen la profesión para la que fueron formados más allá del espacio universitario, sino que desarrollan toda su trayectoria profesional y laboral en las propias universidades. Aun, en el supuesto de la probable dedicación a la investigación en ciertos casos, la mayoría concreta su carrera en una especialidad a partir de la obtención de cargos docentes (son en general muy escasos los exclusivos para investigación) por lo que la enseñanza se torna, al margen de sus intereses prioritarios, en actividad nuclear.

Sin considerar en términos de positividad o negatividad esta característica, de hecho la docencia en las universidades -en tanto garante de permanencia- se configura en pilar de constitución identitaria en lo profesional para un número importante de universitarios. Se explicita o no esto puede significarse también, al menos en términos conjeturales, como una clave de interpretación de esta tendencia a una creciente interpelación a las prácticas de enseñanza, una mayor valorización de la docencia y la formación necesaria para la misma también en las universidades. En particular atento los procesos de categorización y evaluación de desempeño que comienzan a requerir información respecto de esta dimensión

Tal reconversión de modelos en vigencia, junto a la redefinición de prácticas que tienden a ser legitimadas en función de los mismos, somete cotidianamente a los universitarios a situaciones que muchas veces no alcanzan a ser discutidas, analizadas y procesadas. Ello deriva, en muchos casos, en la producción de respuestas centradas en coyunturas, sin poder utilizar los mecanismos institucionales para repensar las funciones que le caben como institución pública; proyectarse democrática y socialmente desde una posición de reflexividad crítica en el mediano y largo plazo. <sup>ii</sup>

### **La formación de docentes para otros niveles del sistema.**

En términos de objetivaciones, cabe señalar que hoy la situación es diferente en los dos sub-sistemas formadores de docentes en Argentina: el que integra a los Institutos Superiores de Formación Docente y el universitario.

Más allá de que en algunas universidades se han incorporado cambios en las carreras de profesorado en consonancia con lo acontecido en los institutos, en muchos casos todavía los debates se encuentran atravesados por una suerte de contrapunto entre los tiempos destinados a la formación específica para cada campo de conocimiento (particularmente cuando la formación remite al nivel medio y superior) y la formación pedagógica, sin asignar la debida importancia a la incorporación del Campo de la Formación General en el sentido de ampliar y profundizar la formación teórica de profesores. En términos generales, se podría afirmar que no se advierten novedades sustantivas particularmente en lo relativo a la formación pedagógico-didáctica y en las prácticas profesionales docentes según las designaciones adoptadas o, que las mismas, quedan circunscriptas a los esfuerzos de cátedras aisladas más que a una perspectiva global para la formación.

En las universidades, pareciera que el profesorado, aun cuando en algunas carreras es la titulación casi excluyente a la que acceden los estudiantes, sigue siendo significado como subsidiario de la formación que se ofrece para las licenciaturas. Esto implica una clara dificultad para una puesta en valor del profesorado asociada, necesariamente, a una comprensión del sentido social y político que tiene la formación de profesores para otros niveles del sistema desde las universidades. Dificultad que no resulta fácil de admitir a partir de los discursos que se sostienen en las propias universidades acerca de la defensa de la educación pública y la igualdad de oportunidades, la importancia de la formación ciudadana y la participación en democracia, discursos necesariamente vinculados a políticas de estado que condujeron a la obligatoriedad del nivel medio y a una apuesta de cambio en la formación de docentes para distintos niveles y modalidades.

Si bien desde el Ministerio y las correspondientes Secretarías se ha tomado nota de la problemática para las universidades -el CIN incluyó a los profesorados en el Art.43- y desde las Facultades que ofrecen carreras de formación de profesores la misma ocupa un lugar central en sus agendas, principalmente desde sus Asociaciones de Facultades, la cuestión se encuentra todavía muy distante de pasar a un plano de realizaciones que aproxime las propuestas de las universidades a los diseños que están llevando adelante los ISFD, aun con las desigualdades que los caracteriza en un país que, no nos pasa inadvertido, sigue segmentado en sus condiciones de posibilidad y de producción.

Actualmente, un porcentaje significativo de universidades reflejan en materia de formación docente, cierto atraso en la modificación de sus propuestas formativas. En las universidades, resulta costoso capitalizar la formación en cada campo disciplinar específico orientada a la investigación e integrarla a los saberes y conocimientos incluidos en los diseños curriculares para el sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades. Asimismo incluir los nuevos formatos y soportes pedagógicos que habilitan para la enseñanza de diferentes disciplinas en los más diversos contextos sociales y culturales y para diferentes sujetos. A su vez, entender el alcance que se asigna en el mundo a la formación en las prácticas pre-profesionales en función de habilitar para la transferencia de saberes y conocimientos incorporados en los trayectos formativos en el futuro desempeño laboral.

### **¿Por qué pensar nuevos planes de estudio en la universidad resulta controversial?**

Los procesos de cambio curricular en las universidades movilizan un conjunto de situaciones conflictivas. Desentrañarlas se plantea como desafío para la comprensión de las complejas relaciones que se ponen en juego entre sujetos, disciplinas y comunidades académicas.

En esta dirección, una primera cuestión a destacar es que dichos procesos asumen una dinámica diferente de la que se desarrolla en otros niveles del sistema, en los cuales los diseños, si bien se especifican a distintas escalas, tienen un carácter centralizado. En la universidad, como contrapartida, dada la posibilidad de que el currículo sea pensado, debatido, definido y formulado por los agentes implicados, son la mayoría de las veces resultado de procesos participativos y de ejercicio de la autonomía que caracteriza a las instituciones de nivel superior universitario. Autonomía sin embargo siempre relativa, condicionada -ya que no significa independencia absoluta- dadas las restricciones que limitan sus alcances. En efecto, los procesos curriculares en este nivel junto a las normativas intrainstitucionales, están condicionados por regulaciones externas. Por una parte, las derivadas de las políticas públicas en materia educativa en el orden nacional y, por otra, las definiciones acerca de la educación superior fruto de la globalización y la internacionalización; de ahí los vínculos entre currículos universitarios y proyectos políticos sociales. Las políticas curriculares constituyen, al decir de Tadeo Da Silva, (1998) *un elemento simbólico del proyecto social de los sectores de poder*. Es posible,

entonces, reconocer como efectos de las mismas la validación de ciertos discursos -y en consecuencia de ciertos grupos- al tiempo que la desautorización de otros.

En efecto, en la universidad, la hegemonía de un grupo por sobre otros es producto de las posibilidades de control de éste sobre los mensajes y su transmisión. En la división en disciplinas en torno a determinados objetos de estudio o intervención se expresan relaciones discurso-poder. La división social del trabajo entre distintos campos de conocimiento y al interior de los mismos, se manifiesta con particular intensidad en los currículos y más específicamente en el agrupamiento de los profesores en torno a estos. En suma, lo hasta aquí expresado pareciera estar ratificando la idea de que la universidad es el lugar de legitimación de las disciplinas, pero también de las profesiones; que un cambio curricular implica mucho más que la simple sustitución de un listado/enumeración de "materias" por otras; que el modo en que se nombran las unidades curriculares es indicativo de continuidades y rupturas entre enfoques y perspectivas; que en estos procesos tienen lugar cambios en las posiciones y relaciones saber/poder de sujetos, grupos e instituciones. Por último, que es constitutivo de la institución universitaria incorporar los desarrollos científicos, artísticos y tecnológicos que construyen otras agencias, a la vez que asumir el desafío de la doble tarea de reproducir y producir nuevos conocimientos. En este sentido, un cambio curricular debiera aspirar a la revisión del conjunto de principios que conforman el código curricular dominante.

Todo proceso de cambio de planes de estudio en la universidad plantea como cuestión nuclear a resolver, los problemas relativos a la transmisión/apropiación del conocimiento. Sin embargo, la fuerza que cobra la dinámica institucional y los vínculos entre sujetos y grupos que ocupan posiciones diferenciales y que expresan postulaciones diversas e incluso contrapuestas, suele producir una suerte de desplazamiento en el necesario debate epistemológico/pedagógico que implica decidir acerca de una propuesta de formación. Ello daría cuenta de ciertos movimientos pendulares por los cuales el foco se direcciona, alternativamente, hacia cuestiones de orden académico o a otras relativas a la dimensión institucional.

En el marco de las universidades, la participación de los claustros en la estructuración curricular actualiza la presencia de la tradición acumulada; la reinstalación de debates en torno a los sentidos y las funciones de la formación en las universidades; se reeditan

conflictivas vinculares; se ponen en juego estilos y culturas institucionales; se recolocan en el centro del debate perspectivas teórico-metodológicas y problemas derivados de las prácticas profesionales.

Las luchas por el poder, por el prestigio académico y por el reconocimiento al interior del campo de producción junto a los obstáculos para sostener y profundizar los planteos epistemológicos enturbian el clima institucional. Disputas en el campo que suelen convertirse en disputas personales y adquieren centralidad, produciendo una pérdida del núcleo teórico puesto en discusión. En este marco, se acota la disponibilidad de los actores implicados, a ciertas renunciadas necesarias en sus posiciones respecto de las especificidades disciplinares y especializaciones al interior del propio campo. Así, en muchas ocasiones, se secundarizan las decisiones específicamente curriculares y, en consecuencia, resultan interferidas las posibilidades de construir opciones alternativas a las vigentes.

Según lo señalado en la educación superior universitaria, el currículo expresa el entrecruzamiento de múltiples determinaciones derivadas de regulaciones de organismos internacionales, del estado nacional o de prescripciones que formula la propia universidad, relativas a definiciones tales como incumbencias, perfiles, alcances de titulaciones, selección y configuración de contenidos básicos, junto a sistema de correlatividades, requisitos de ingreso y egreso, entre otros criterios. De tal manera la autonomía aun relativa, posibilita el ejercicio de ciertas prácticas de resistencia y, consecuentemente, la *matriz estado céntrica* -que funciona para los distintos niveles del sistema como parámetro de obligada referencia- se desdibuja en este nivel y el orden de lo prescripto adoptan una presencia que podría caracterizarse como “viscosa”.

Analizar lo curricular demanda, en consecuencia, indagar al interior de las disciplinas acerca de las definiciones de saberes y conocimientos cuya transmisión se considera válida y sobre las luchas que los legitiman como tal. Ese proceso visibiliza el estado de construcción de cada campo, su grado de estructuración que incide en las posibilidades de articulación con otros discursos y en la re-construcción del propio. El mayor o menor prestigio de las disciplinas en términos académicos y científicos, influye en el proceso de elaboración curricular. En tal sentido, el status de ciertos conocimientos, según el capital que portan, se expresa en la inclusión de determinadas unidades curriculares, la ubicación de las mismas en el plan, su carga horaria y el carácter de

asignatura troncal, de cursado obligatorio, o subsidiaria, de cursado optativo/electivo. Vinculado a ello, una cuestión a considerar refiere a los modos de abordar la relación teoría-práctica. La concepción que se asuma respecto de la misma, producirá efectos muy diversos en los procesos de elaboración curricular y en los diseños resultantes. El tratamiento habitualmente dicotomizado que se realiza del binomio teoría-práctica, genera posiciones y visiones dilemáticas y opera como factor que dificulta/complejiza las definiciones. El currículum, en este proceso de inclusión/exclusión de ciertos saberes, fabrica los objetos de los que habla; prefigura competencias; parámetros de éxitos y fracasos; produce también los sujetos de los que habla y los que interpela; establece diferencias, construye jerarquías e identidades, es signo de distinción.

En esta línea de análisis cabe señalar que, durante los procesos de cambio curricular en las instituciones universitarias, como otras instituciones de existencia centradas en las relaciones humanas, se conforman grupos en torno a las historias de inserción en ellas; la pertenencia a generaciones diferentes; trayectorias e inscripciones políticas e ideológicas; circulan en el imaginario colectivo un conjunto de representaciones, trama simbólica e imaginaria desde la cual se generan visiones y posiciones; se configuran alianzas y oposiciones. Quizás debido a ello, los agrupamientos no siempre responden a criterios académicos.

En ciertas etapas del proceso, la afiliación a la comunidad disciplinar opera como factor nucleante desde dónde se sostienen y defienden ideas y propuestas. En esta lucha, cada uno de los agentes impone el valor de su autoridad como productor legítimo, definiciones desde las cuales se delimitan el campo de problemas, teorías y metodologías más convenientes para diferentes sectores e intereses específicos.

Desde la disputa/defensa de posiciones se define no sólo el “lugar” de la disciplina sino también el de los sujetos en la propuesta curricular. Con relación a ello algunos grupos y sectores suelen ocupar las posiciones más altas dentro de la estructura de distribución del capital científico. En ocasión conformado por figuras fundantes, suele erigirse como defensor de los planes vigentes y asume desde ese lugar posiciones de resistencia frente a los cambios. Otros que pueden verse favorecidos inicialmente por un desequilibrio de poder temporal suelen postular visiones asociadas a la innovación y desde allí marcar distancias teórico-metodológicas con dichos planes. Las luchas, en general luchas

simbólicas, pueden arrojar en el descrédito, desacreditar a los que están acreditados. El temor a ser desplazado y la pérdida de identidad, fantasmas siempre presentes, al decir de Remedi, E. (2004), provocan que los sujetos se parapeten en el lenguaje de su tribu.

Por otro lado, los currículos universitarios enfrentan junto a los avances teóricos metodológicos de los diferentes campos de conocimiento, el surgimiento de “prácticas profesionales emergentes” como consecuencia de nuevos requerimientos sociales que plantean la necesidad de redefinición de perspectivas de abordajes.

Las estructuras organizativas de las instituciones también operan como condicionante de los cambios. Es que el reemplazo de una propuesta curricular por otra requiere asumir decisiones no sólo de orden político y epistemológico, si no también resoluciones de corte gestional/administrativo que las acompañen y operen como sostén material de las mismas. Frente a las escasas posibilidades en este orden con que las instituciones universitarias cuentan, suele producirse cierta indiferencia o al menos una disminución en la participación de los actores involucrados. Ello está fundado, en ciertas ocasiones, en la consideración de que los cambios más urgentes que demandan las universidades no serán factibles si no se resuelven previamente condicionantes tales como la falta de movilidad docente de determinadas asignaturas o áreas a otras; la compartimentalización en cátedras y el funcionamiento escindido de los departamentos; la distribución de espacios y equipos disponibles, entre otros. Todo lo cual implicaría movilizar ciertas prácticas de funcionamiento que suelen estar fuertemente instituidas y exigen para ser modificadas de una clara decisión política a la vez refrendada por la acción colectiva.

En suma, la conflictiva se potencia cuando los resortes para reestructurar las dinámicas de funcionamiento y las regulaciones del trabajo docente, escapan a las decisiones de los agentes curriculares y las gestiones de las unidades académicas (departamento, escuela, facultad) y competen en todo caso, a la esfera del gobierno de las universidades. Condiciones que operan de soporte, de contexto de viabilidad para el desarrollo de nuevos planes. En esta dimensión, cierta impotencia de los organismos de gestión junto a configuraciones fragmentadas del claustro docente, complejizan la implementación de cambios en la estructura organizacional interna acordes a las modificaciones curriculares propuestas. <sup>iii</sup>

## **Caracterización de las prácticas docentes. Perspectivas en debate y derivaciones para la formación**

En los debates actuales en este contexto de cambios, de hecho anticipados a nivel internacional, se podrían reconocer tendencias que marcan distancias o proximidades en las representaciones acerca de la docencia y, por ende, la formación necesaria para ejercerla.

Entre ellas, nos importa destacar aquélla que toma distancia de representaciones que plantean como propósito central para la formación, la incorporación e internalización de reglas y habilidades prácticas, que tornen competente, que instrumenten a sujetos para hacerse cargo de ciertos rasgos de la profesión prefigurados, que fundamentalmente le adjudican la tarea de reducción de escala del currículo. Es decir, resolver exclusivamente lo relativo a micro-intervenciones acordes a la planificación docente, sin la puesta en cuestión de definiciones y decisiones como de supuestos acerca de las mismas asumidos en instancias más abarcativas, particularmente, las relativas al diseño de planes de estudio asociados a determinadas políticas educativas. Tendencia que pretende formar a alguien que, desde una visión recetarista, sobre la base de una agiornada racionalidad tecnocrática logre con el tiempo alcanzar las competencias específicas que le permitan, principalmente, resolver metodológicamente la transmisión de ciertos contenidos y dar respuesta a lo relativo al micro espacio del aula y al desarrollo de clases en diferentes grupos y disciplinas.

Proximidad, en cambio, con aquellas representaciones que admiten en los profesores la capacidad para asumir actos intelectuales no rutinarios, orientados por ciertas intencionalidades en el marco de situaciones caracterizadas por su complejidad, impredecibilidad, diversidad, problematicidad. Actos asumidos de manera autónoma y responsable desde la conciencia de las propias acciones y decisiones, especialmente -algo frecuentemente olvidado- los efectos que éstas provocan en aquéllos a quienes van dirigidas. Perspectiva que incide en el pasaje a una formación concebida en dirección al desarrollo profesional como combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares y concretas con posibilidad de ajuste flexible y creativo.

Esto significa, poner en tela de juicio respecto de las capacidades y disposiciones necesarias para quienes ejercen la docencia en la universidad, tanto la idea de idoneidad

sostenida exclusivamente en la experiencia resultado del propio desempeño en el tiempo, como la de experto/experticia, que responde a una lógica fundada en una gramática social sustentada en categorías como eficacia, éxito, economía de esfuerzos y una racionalidad basada en modelos de dominio, en prefiguraciones ideales.

Interpelación de representaciones, modelos, enfoques que allana el camino para instaurar propuestas sostenidas en nuevas maneras de pensar y hacer en las prácticas docentes y por ende en la formación necesaria para su ejercicio.

Ello implica una reconceptualización de los saberes y conocimientos que los docentes necesitan para informar sus prácticas. Significa asumir un nuevo marco epistémico, una nueva cultura profesional, que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional específico. Por cierto, sobre la base de propiciar al mismo tiempo la oportunidad de desocultar los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente.

Planteo que tiene una particular incidencia y derivaciones en las propuestas universitarias, en cuanto a recolocar el papel de la investigación en sus nexos con los procesos de intervención; en la discusión sobre los efectos de poder que devienen de investiduras y jerarquías asignadas a prácticas de docencia y de investigación que interpelan la separación concepción-ejecución y postulan, como contrapartida, la idea de profesorado orientado a la indagación. Desde este punto de mira se apela a la colaboración entre docencia e investigación en el análisis y reflexión, en la construcción de nuevos conocimientos acerca de las prácticas de enseñar.

La labor en comunidades de indagación es de índole social y política, por lo que implica el cuestionamiento de los particulares vínculos con el conocimiento que tienen lugar en los procesos formativos y el papel que en ellos se asigna a los docentes. Pareciera improbable que se produzcan cambios sustantivos, si no se ponen en tensión los rasgos de los dispositivos de formación que generan efectos en la constitución de identidades y prácticas docentes.

La opción que planteamos en esta dirección, es concebir la enseñanza en las universidades desde una intencionalidad: el mejoramiento de la calidad de los procesos

de producción, transmisión y apropiación de conocimientos, con un fuerte anclaje en la problemática social de nuestro tiempo.

Quizás por lo mismo, sea justamente el momento propicio para concretar los cambios ya no solo necesarios sino urgentes en el marco de las universidades. En nuestra perspectiva es necesario acelerar este debate y pasar prontamente al plano de las realizaciones. En este sentido, luego de puntuar algunas dificultades que hemos podido objetivar tanto desde la investigación como desde la intervención profesional en estos procesos, quisiéramos proponer en el marco de los debates planteados, algunas líneas de tratamiento posible respecto de la generación de nuevos diseños para la formación docente desde y en las universidades, en torno a:

### ***La dimensión de los sujetos y la dinámica institucional***

- Pareciera que todo proceso de cambio curricular impacta -desde el sentir de los docentes- sobre el puesto de trabajo y la legitimidad de los cargos; es vivido por algunos actores institucionales como una amenaza de pérdida de la fuente laboral. Pareciera también que la necesidad de operar un cambio en los planes de estudio expresado desde el discurso, no evita que se desencadenen miedos y resistencias. Miedos y resistencias que provocan, en ciertas ocasiones, una suerte de paralización que dilata la concreción del cambio y produce como efecto la dilución del deseo, del impulso inicial que suelen suscitar estas intancias.
- Algunos docentes, al ponerse en cuestión aquello que configura "el mundo de saberes conocidos" y de los que tiene que hacerse cargo en la enseñanza, se sienten despojados de contenidos que entienden les pertenecen/son propios y sienten tambalear su posición en el espacio académico. Quizás, esto deriva de que estas circunstancias hacen visibles ciertas ausencias en la formación y en la actualización profesional; situaciones agravadas frente a las modificaciones de las lógicas estructurantes de los campos académicos que se profundizan cuando se trata de campos débilmente estructurados.
- Las cátedras suelen operar como reductos de seguridad y los docentes parecieran aferrarse a ellas viviendo las innovaciones respecto de las mismas como un ataque no sólo a la posición académica sino también a la propia subjetividad

- Los espacios de debate por cuanto aluden a las propias prácticas, se significan como espacios en extremo movilizantes por tener que exponer frente a otros, definiciones que se asumen respecto de qué y cómo se enseña. Ello visibiliza que el trabajo grupal no suele ser una práctica instituida en el escenario universitario si no que, más bien predominan prácticas individuales o, en el mejor de los casos, compartidas al interior del reducido grupo que conforma una cátedra/área, formas de funcionamiento revalidadas desde un contexto social que propugna el individualismo y la competitividad.
- El reconocimiento de la carencia de recursos materiales y humanos con que se cuenta, variable que no suele ser dimensionada suficientemente en el punto de partida, produce cierto desencanto que no permite valorar la importancia de instalar ciertos cambios aún parciales.

### ***La dimensión específicamente curricular***

- Definir perfiles de egresado, algo a que se aspira que otro logre, vuelve también, a modo de boomerang, la mirada sobre el propio trayecto formativo y trae aparejado el riesgo de pérdida de ciertas seguridades asociadas a configuraciones identitarias.
- La centralidad que adquieren en las discusiones la nominación de las unidades curriculares que se proponen para los nuevos diseños, de las cuales dependerá la selección y distribución de los contenidos básicos provoca como efecto, deviene un cierto reduccionismo en los debates.
- Las reales posibilidades de renovación en las prácticas, a partir del cambio en el diseño, produce cierto descrédito. En algunos casos, pareciera que los actores consideran que la nueva unidad curricular va a significar solamente un cambio de nominación. Esto podría vincularse al hecho de que la modificación, en algunos casos es resultado de un proceso en el cual, si bien está presente el grupo de docentes que participa con mayor continuidad en las tareas de diseño, no se cuenta con la intervención/anuencia de los profesores responsables de la o las cátedras/áreas involucradas. Dado que la “libertad de cátedra” suele ser el lugar desde donde se analiza el cambio, el desacuerdo de titulares y/o adjuntos traería, como consecuencia más extrema, la invalidación de dicho cambio y, por ende, la necesidad de dar marcha atrás en ciertas decisiones. Una derivación de ello

consistiría en que una vez formalizados los cambios, se implementen propuestas de intervención producto de un proceso de “hibridación”, de corte ecléctico que no respondan totalmente ni a la innovación ni a la tradición.

- El cambio en algunos casos, funciona para los actores sólo como una instancia institucionalizadora de innovaciones ya implementadas que dan cuenta de modificaciones relativas a enfoques y selección de contenidos por parte de algunos equipos. Desde esta lectura, al plasmar los cambios en los nuevos diseños se estaría operando una legitimación de prácticas anticipatorias exitosas- que, de otro modo, quedarían acotadas al espacio de la cátedra que las implementó. El nuevo plan se configura como texto que documenta, torna comunicable y otorga carácter público a dichas prácticas, no siempre valorizado como tal.
- La escritura de un nuevo diseño suele producir cierto efecto de formalización que cristaliza y reifica lineamientos y principios. Asociado a ello, suelen observarse ciertas dificultades del colectivo para plasmar en texto -pasaje de la oralidad a la escritura- las definiciones y decisiones surgidas de los debates. La instancia de escritura de un diseño curricular va más allá de la decisión respecto de las formas de expresión, demanda consenso, claridad respecto de las intenciones, algún grado de sistematización previa.

Habida cuenta que es frecuente registrar señales de estas conflictivas como parte de estos procesos, entendemos que no es posible soslayar en relación a los mismos:

- colocarlas como objeto de reflexión en el colectivo docente en tanto inherentes a los cambios curriculares tendiendo a objetivarlas en la búsqueda de una adecuada relación entre implicación y distancia;
- reafirmar la necesidad de acompañar con instancias formativas diversificadas acordes con los principales desafíos que las nuevas propuestas planteen a sujetos, grupos e instituciones;
- asumir la centralidad de la participación protagónica de los actores involucrados en la reubicación y definición de cargos y responsabilidades asociados a los cambios planteados en el diseño;
- priorizar el trabajo colectivo durante todo el proceso de elaboración curricular tanto en el diseño, desarrollo y evaluación y constituir para ello grupos de trabajo y producción

conformadas por distintos sectores, claustros y estamentos que motoricen la gestación de acciones y el seguimiento de los procesos de implementación/implantación de los nuevos planes de estudio.

Planteamientos que reclaman, sin duda, un particular esfuerzo de transformación de hábitos y culturas de trabajo académico así como de condiciones materiales y humanas propiciatorias a nivel institucional.

### **¿Qué saberes y conocimientos en los nuevos diseños para la formación docente?**

Interpelar los enfoques de formación en relación con nuevas construcciones identitarias para la docencia conmueve, desde los cimientos, la estructura de conocimientos y saberes necesarios. En este sentido, pareciera que todo intento de codificación resulta de insuficiente. El estado del debate sobre la cuestión, en diferentes comunidades académicas, resalta la coincidencia en que una pluralidad de conocimientos y saberes son necesarios para la docencia.

El interrogante en este sentido pareciera ser cómo se conjugan los distintos conocimientos a la hora de concebir las propuestas de formación. Quizás la idea de mayor fuerza sea la de apuntar a complementariedades creativas entre diferentes saberes y conocimientos y, en la misma clave de interpretación, a una formación que valore las diversas facetas, dimensiones de esta práctica, con conciencia de su complejidad.

El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de su producción exigen cada vez más profundización sobre la cuestión de los contenidos disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios. Por lo mismo, formar-se para la enseñanza no puede limitarse al dominio de principios o de técnicas que se aplican, tampoco a un ejercicio aleatorio que se inventa en cada momento o a una estrategia para lograr ciertos resultados; exige ser configurada sobre saberes que necesariamente asocien contenidos de una formación general de corte humanística propios del ser universitario con los específicos del campo disciplinar de pertenencia y aquéllos de orden pedagógico-didáctico orientados a la comprensión del acto de enseñar en sus múltiples dimensiones. Saberes que requieren además, ser organizados teóricamente y puestos en circulación para

ser estudiados y debatidos por quienes se preparan para la docencia y por quienes, ya insertos en ella, buscan significados diversos para sus prácticas. Saberes a construir también por los propios docentes que, como intelectuales, debieran participar en su generación y desarrollo en el tiempo. Excluir a profesores de la producción de nuevos conocimientos acerca de la transmisión y relegarlos tan sólo a la producción de un discurso reproductivo, sería limitarlos a una función puramente instrumental.

Si estas postulaciones, se constituyen en términos prospectivos también en propósitos de la formación, ésta no puede reducirse al aprendizaje de contenidos disciplinares para ser enseñados; se torna relevante su anclaje en las dinámicas de reflexión de las propias prácticas. Asimismo, hace necesaria la interlocución con investigadores y especialistas en cada uno de estas esferas del conocimiento, en relaciones de cooperación genuinas que habiliten procesos de recontextualizar y producir saberes acerca de la enseñanza.

En función de ello, la tarea como profesionales comprometidos en instancias de formación más allá de que se prioricen aspectos relativos a la intervención o a la investigación -y decimos prioricen pues todo graduado universitario debe fundar su actuación en procesos investigativos- implica el desarrollo de propuestas en espacios cuya conflictividad, según le señaláramos, interroga nuestra responsabilidad social como universitarios respecto de los efectos de tales propuestas. Ello requiere un delicado giro mental, una particular sensibilidad que haga posible que se reajusten horizontes temporales, sociales y culturales.

Pareciera en dirección a ello, que no disponemos de un diagrama que condense y exponga el conjunto de facetas de una práctica tan compleja como la docencia. No se nos escapa que esto conlleva sus riesgos al pensar, imaginar, diseñar nueva propuestas formativas, tampoco que con ello se gana en libertades que habiliten la construcción de nuevos sentidos para las prácticas docentes en la universidad y los procesos de formación para la misma.

Ello sólo sería factible en el marco de políticas, que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significa, en consecuencia, el fortalecimiento de la posición de los docentes a partir de restituirles una posición pública autorizada.

## **Bibliografía**

Becher, T. (1989) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y la cultura de las disciplinas*. Barcelona Gedisa.

Edelstein, G. (2005). *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*, En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político*. Del estante editorial. Bs. As.

(2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Bs .As

*La formación docente hoy. Temas en debate en los ISFD y en las universidades*. Conferencia II Jornadas de Cátedras Universitarias de Profesorados de Artes. Mayo 2013 Córdoba (No publicada)

Remedi, Allione E. (2004) (coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México Plaza Valdez

Salit, C. (2011) *Procesos curriculares en la Universidad. El caso de la Escuela de Artes de la UNC*. Córdoba. Ed. FFyH. UNC.

*Procesos de cambio curricular en la universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica* (2011) Recuperado el 21 de Junio de [Http://Www.Raes.Org.Ar/Revistas/Raes3\\_Art1.Pdf](http://www.raes.org.ar/revistas/Raes3_Art1.Pdf) RAES Revista Argentina de Educación Superior Año 3 N° 3

Da Silva, T. T. (1998) *Cultura y curriculum como práctica de significación*. *Revista de estudios del curriculum Vol:1 N° 1* Barcelona Ed. Pomares. Pp: 59-76

---

<sup>i</sup> Un indicio de ello son las numerosas carreras de especialización y/o maestrías en educación superior o en docencia universitaria.

<sup>ii</sup> Edelstein, G. (2012) *Un debate vigente y necesario: la formación docente en las universidades*". Pp: 9-16 En: Lorenzati, M del C (Coordinadora) *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región*. UNC-Mercosur. Córdoba.

<sup>iii</sup> Salit, C. (2011) *Repensar la formación docente: una provocación, una convocatoria que se renueva*. Congreso Internacional de educación 2011: "Los desafíos de la educación en la sociedad del conocimiento". San Luis. (Ponencia de panel no publicada)