

**Profesión Académica: historias y trayectorias de formación en la diversidad de
modos de transmisión del saber**

Coordinadora

Martha E. Nepomneschi
UBA. Argentina
marthanepo@gmail.com

Participantes

Rosa Martha Romo
Evangelina Cruz
Universidad de Guadalajara. México
rosmar90@gmail.com
Carolina Gandulfo
Instituto Superior San José / UNNE. Argentina
carogandulfo@gmail.com
Ana T. De Micheli
Sebastián Ranieri
UBA- Argentina
Marisa Iacobellis
Emiliano Alvarez
Universidad de Buenos Aires. Argentina
Martha E .Nepomneschi
Lucía Argento
Diego Berenstein
Universidad de Buenos Aires. Argentina

Introducción al simposio

Hay acuerdo generalizado en cuanto a que la profesión académica comprende docencia, investigación y extensión como actividades constituyentes y medulares de la vida universitaria.

Las contribuciones que presentamos ilustran con rigurosidad académica el trabajo en esos campos. Las formas en las que los académicos transitan cotidianamente su quehacer proporcionan insumos o pretextos apreciables para conocer e intercambiar experiencias valorables por su riqueza y extensión en contextos de transformación de la educación superior. El propósito de este simposio parte de una doble clave interpretativa que toma en cuenta tanto aspectos estructurantes y de agencia como un espacio para conocer e intercambiar experiencias sobre los modos y la diversidad en que se realiza la trayectoria académica, sus tensiones, conflictos, cambios, crisis y resoluciones. Así será alentado el intercambio desde distintos enfoques tomando en cuenta las vivencias de los sujetos en registro etnográfico pivoteando sobre las tensiones que permean y atraviesan el quehacer docente.

Recorriendo los trabajos que siguen se pone en evidencia, una vez más, la vital importancia de recoger las experiencias y prácticas de los profesores que suscitan y generan la producción teórica y el abanico cada vez más amplio de iniciativas creativas y originales.

No hay delimitación de fronteras a la hora de repensar críticamente la educación superior. En nuestro caso hay una multiplicidad de experiencias que continúan produciendo interés, curiosidad, asombro y reflexión. Todo esto con el pensamiento de cómo se va a calibrar seguramente, el material en tantas otras maneras cuando sea la hora de exponerlas y discutir las entre los simposistas y el público. En el núcleo de esta última reflexión reposa la idea de que el simposio replica de “en otro escenario” la situación de clase, esta vez con alumnos privilegiados.

Cada una de las ponencias tiene un recorte disciplinar diferente así como son de gran diversidad los enfoques en que se apoyan. La riqueza del concierto imaginario a cinco voces será, esperemos, de alto valor para los asistentes todos.

**La investigación educativa: aportes al conocimiento de procesos de constitución
identitaria. El caso de la psicología y el turismo en la Universidad de Guadalajara**

Resumen

El trabajo da cuenta de ciertos procesos de constitución identitaria en académicos de las Licenciaturas en Psicología y Turismo en la Universidad de Guadalajara, carreras que surgen durante la década de los setenta convergiendo con políticas federales que derivaron en la expansión de las universidades públicas en México. Indagamos bajo una perspectiva comparativa-institucionalista, teniendo como punto de partida la voz de los académicos.

Abordamos la “historia heredada” en ambas profesiones, de aquí que en la psicología encontramos mitos ancestrales vinculados a la religión, filosofía y medicina. En Turismo, la movilidad religiosa y el comercio. Priva en ambas un fuerte componente hacia el servicio y ayuda a los demás. Como también en los psicólogos la rebeldía frente a las autoridades.

En tanto que en el turismo aflora: interés por la cultura, flexibilidad laboral y el vínculo entre formación y actividad turística. Fueron éstos los significantes más destacados que estructuraron el discurso de los académicos entrevistados.

Abstract

This paper analyzes the case of two modern professions that arises and institutionalizes at the University of Guadalajara, in Mexico, during the decade of the seventies. In this period there was a convergence between public policy in education and institutional expansion of the universities. This convergence encourages curriculum innovation and the emergency of new professional careers: Such is the case of Psychology and Tourism. We analyze this stylized fact under a qualitative perspective in order to determine the specific characteristics involved in the creation of the professional identity in both: psychology and tourism, since the view of the academics. We take into account the particular history of each profession. On one hand, psychology is linked with magic and religion myths and deeply related with medicine and philosophy. On the other hand, tourism is related with trade and religion human mobility. In both professions the service and social helpfulness are significant profiles. Our findings show that the identity of the psychology professional is rooted in the history of the profession itself, and on the branch of thought adopted by the teaching institutions in the form of an academic body. On the

other hand the identity of the tourism professional depends on the mixture of many disciplines focus on the tourism activity rather than in the making of a theoretical body.

Problema de estudio

Indagar los constructos identitarios que definen a académicos universitarios de acuerdo a la profesión de origen y considerando la evolución de la profesión.

Preguntas

¿Cuáles son las similitudes y/o diferencias identitarias en académicos de dos profesiones universitarias?

¿Qué tipo de constructos se conforman de acuerdo a la profesión y la historia de cada campo de conocimiento?

Objetivos

Analizar los procesos de constitución identitaria en académicos de las licenciaturas en Psicología y Turismo en la Universidad de Guadalajara.

Indagar los antecedentes de cada campo de conocimiento y su incidencia en la construcción de referentes identitarios.

Referentes teóricos: Las identidades profesionales

Este trabajo integra una serie de reflexiones que hemos venido trabajando desde la década de los noventa (Romo (1997), (2000), (2004)), como así, otras discusiones más recientes (Cruz, 2014) que nos permiten seguir discutiendo los procesos de conformación de identidades profesionales a la luz de acercamientos de corte socio-antropológico, a través de los relatos de vida académica de profesores universitarios.

Ello nos acerca a la vez a los testimonios que develan los sentidos que los docentes construyen en su trayecto de vida dentro de la universidad y la forma en que habitan dichas instituciones, es por ello que identidad e historia constituyen los núcleos básicos a partir de los cuales pretendemos mostrar cómo los profesores universitarios van creando formas y significados particulares y compartidos en cuanto a la profesión que desempeñan. Abordamos la constitución de las identidades

profesionales, considerando diversos procesos de construcción individual y social.

Aproximación metodológica

Nuestra unidad de análisis en el abordaje de los constructos identitarios-profesionales fueron los académicos de la Psicología y el Turismo en la Universidad de Guadalajara (UdG), a través de la recuperación de los relatos de vida. Se trabajó con 20 informantes en el caso de psicología que se integraron en alguna de las siguientes fases de la carrera: fundación; primera reestructuración curricular; e ingreso de primeros egresados como académicos. En el caso de Turismo fueron 8 profesores egresados de las primeras generaciones de la carrera y con prácticas laborales y profesionales en sectores como hotelería, restaurantes y líneas aéreas.

Incorporamos los aportes de Hall (1996) a nuestra estrategia metodológica, toda vez que su argumentación resulta decisiva al señalar que la identidad se genera a partir de la práctica discursiva construida de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Surge de la narrativización del yo, en parte en lo imaginario (en lo simbólico); se produce en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas, mediante estrategias enunciativas particulares. Esto tiene lugar en el juego de modalidades de poder, en el caso del Turismo: profesor – alumno, en tanto que en el caso de los Psicólogos, se evidencia una mayor lucha entre los grupos de pares académicos.

La elección del universo de trabajo

Elegimos estas 2 carreras toda vez que su surgimiento en la UdG, es simultáneo y porque corresponden a dos campos disciplinarios totalmente desiguales, lo que nos permitió analizar diferencias, pero a la vez, emergieron similitudes, lo que evidencia la riqueza de esta estrategia de indagación comparada.

La apertura de ambas licenciaturas ocurrió a fines de la década de los sesenta y los setenta (Turismo en 1968 y Psicología 1975). Periodo en que de acuerdo con Cleves (1985), se institucionalizan en México las “nuevas profesiones”. Corresponde a la vez, a la época de expansión de las universidades públicas del país a raíz de los apoyos extraordinarios del gobierno federal a la educación superior en México, como “política compensatoria”, tras los aún latentes conflictos de 1968, que terminó con la represión y masacre estudiantil del 2 de octubre de 1968.

Los académicos de la Psicología: breve reseña de la evolución del campo psicológico

Tomamos como referencia dos campos que han acompañado el desarrollo de la psicología: la medicina y la filosofía, ambos antecedidos por mitos que provienen de la religión, la magia, la brujería.

En el contexto del siglo X encontraremos una gran cantidad de ocupaciones prohibidas; entre ellas se encuentran los médicos, pero en especial los cirujanos a los que se les equipara con los carniceros, los rufianes, las prostitutas, quienes permanecen más cercanos al cuerpo, a la sangre, a la muerte. De acuerdo con Freud (1976, p. 67), fue el cadáver el que por primera vez proporcionó el concepto de espíritu maligno.

En el siglo XV aparecen en las universidades las especialidades en jurisprudencia, como así la de medicina; sin embargo, no se encuentra la cirugía. Ésta tarda tres siglos más en ser reconocida. Resulta, sin embargo, tan conflictivo el espacio del trabajo médico que en Francia, en el siglo XVII, se declara nuevamente la desaparición de esta formación en las universidades (Foucault, 1996).

La psicología, al ser concebida como “tratado del alma” (Freud, 1976, p.41) conlleva a la vez una visión religiosa y dualista que es heredada por el campo filosófico. A más de ello, recordemos que el sacerdote en la antigüedad también ejercía la medicina. Las concepciones predominantes en la curación de la enfermedad se llevaban a cabo por medio de la fe y a través del exorcismo. Al enfermo mental se le consideraba como imbuido por los espíritus y a la locura como castigo de Dios. De la vertiente de la magia resurge la demonología y la brujería, las cuales se extienden desde el siglo XII hasta principios del XIX.

En el siglo X Sprenger y Kraemer escriben el tratado *Malleus Maleficarum*, en el que detallan todos los síntomas de la posesión demoniaca, de tal forma que las persecuciones de quienes presentaban algunos de los síntomas se agravan con la aparición de la Inquisición y la consecuente condena a muerte de brujas. Estos planteamientos nos muestran la cercanía entre el tabú de la muerte y los endemoniados (Harsch, 1983, pp.36-40).

En fin, esta abreviada síntesis nos ofrece un panorama que resultó interesante para comprender tanto los debates del campo psicológico por constituirse como campo científico, en el que la medicina ha brindado distintas posibilidades desde la neuropsicología por ejemplo, que si bien, como en el caso del conductismo, dotan de una pretendida “objetividad”, por otra parte, tensionan la diferenciación, las prácticas y las identidades de los psicólogos frente a otros profesionales. En el caso trabajado, frente a los médicos, toda vez que son médicos y psiquiatras los que fundan la carrera.

Abordar los mitos y tabúes arcaicos, nos permitió a la vez, comprender significados tan ancestrales que prevalecen en la definición del psicólogo, como los que se condensan en expresiones

tales como considerarlos “cura locos, quienes predicen el futuro o pueden leer la mano”, como aparece en algunos de los testimonios recuperados. Conviven a la vez con otras definiciones, tales como percibirse como profesionales de servicio y ayuda a los demás. Como profesionistas de avanzada y en continua rebelión –en el período trabajado- frente a las autoridades universitarias.

Los académicos del Turismo. Origen de la educación turística

No existe un único proceso que haya dado origen a la actividad turística, sino que se fue correlacionando en tiempo y espacio según la lógica de cada país o continente, pero sí podemos identificar que las primeras formas de capacitación turística se dieron en términos de oficios que obedecían al surgimiento de actividad turística en un mundo direccionado hacia la modernidad.

Es precisamente en la Revolución Industrial donde surgen nuevas formas de producción, consumo y comunicación. La demanda por profesionales del servicio ya existía de manera primitiva a finales de la Edad Media en todo lo relacionado al comercio de bienes en el continente Europeo, específicamente porque se reconoce que “[...] los Italianos fueron los iniciadores del comercio internacional” en la época moderna (Pirenne, 1983, p.118). Resulta importante destacar que hubo esparcimientos turísticos que se originaron básicamente con las tabernas, la prostitución sistemática y los hospedajes, tres actividades clásicas turísticas que reinarían desde la Edad Media hasta los albores de la Revolución Industrial.

Los procesos productivos se internacionalizaron y el flujo económico tomó dimensiones mundiales. Esto provocó inmigración entre el “Norte y el Sur europeo”, con los avances en las vías de comunicación se incrementó proporcionalmente más la migración obrera de mujeres, que de hombres, caracterizadas sensiblemente como menos cualificadas. Por ello, esta migración era para dedicarse no a la producción en masa, sino a los “servicios” como hostelería y establecimientos de bebidas, bancos y seguros (Coriat, 1992). Asimismo, otros oficios fueron evolucionando dadas las demandas del mercado laboral en proporción a los avances tecnológicos, políticos y económicos, según se percibía en cada país la necesidad de formar recursos humanos especializados.

Resultados

Ethos del psicólogo: el servicio, la ayuda

Un aspecto que se reitera en los testimonios, y prevalece como característica constituyente del ser psicólogo, fueron las referidas a las actitudes de servicio, de ayuda para los demás y para sí

mismo. Significantes que se convierten en lugar común, en un imaginario compartido al definir la identidad de este profesional. Lo que conforma parte del *ethos* gremial y adquiere las características del *habitus*, en tanto se manifiesta como “conjunto de disposiciones generales y transferibles” (Bourdieu, 1991, p.266).

El “ser psicólogo” se transforma en idealización, en utopía, por lo que es posible vincularlo con la dimensión imaginaria. Lo interesante además, es corroborar que se transforma en un imaginario colectivo, toda vez que gran parte de los profesores entrevistados comparten la misma utopía. Visto así, el *ethos* representa una forma de producción cultural del gremio, cuyos significados han sido transmitidos a través de la convivencia y en este caso también de la escolarización.

En esta misma dimensión colectiva, cobra importancia el compromiso con la sociedad, la familia y el trabajo. El psicólogo se instaura en estos espacios como el prototipo de afinidad y concordia con los demás.

La experiencia y los datos objetivos no tienen lugar en este tipo de construcciones, por ello hemos incluido tales representaciones en la categoría de *ethos*; toda vez que nos permite comprender los procesos de sedimentación de este plano “imaginario” que por cierto se encuentra presente en distintas generaciones de académicos de la psicología. Rebasa también diferencias político-académicas e ideológicas y subsisten como atributos de la profesión. Entre ellas se destaca también “la capacidad de apertura, la sensibilidad y comprensión”, a pesar de la variabilidad de las circunstancias o conflictos que se enfrenten en el plano real.

Observemos un fragmento de entrevista:

“... el psicólogo fundamentalmente es el que está más comprometido con la sociedad, incluyendo su familia, el trabajo, etcétera. Un modelo, un prototipo... No debe tener problemas con sus vecinos, con sus amigos, con sus compañeros de trabajo, es decir, debe ser... un pivote para que la salud en ese sentido se genere alrededor de él, en torno a él, porque con eso trabajamos ¿verdad?”.

Ethos que a la vez se extiende al tipo de propuestas curriculares y didácticas e impacta en la concepción que prevalece respecto a los vínculos académicos, toda vez que la relación maestro – alumno pretende ser de igual a igual. La relación educativa en el ámbito del salón de clase, se establece a partir de la participación colectiva de los estudiantes “en la construcción del conocimiento”.

Las relaciones de colaboración, amistad, consenso y participación de los otros con quienes se relaciona el psicólogo, ya decíamos, conforma el *ethos* profesional en el que destacan ciertos atributos “ideales”, en torno a los cuales se sostiene la figura profesional.

Veamos ahora otra dimensión de este proceso, aquella que Gallisot (1987) nominó movimiento de “identificación ficticia”, a través del cual explica la presencia de ciertas utopías bajo las cuales se funda la identidad. Lo interesante es advertir los diversos movimientos identitarios, toda

vez que como constructos sociales, llegan de igual forma a ser bien idealizados, con ciertas fisuras, e incluso contradictorios.

En cuanto a la presencia de significados contrapuestos y que tienen su origen en las diferencias y luchas entre grupos, fue posible encontrar diversas posturas de académicos en activo respecto a las nuevas generaciones de alumnos, tanto en el plano personal y académico. Toda vez que para el grupo que en el momento del trabajo empírico ocupaba puestos directivos y de poder en la licenciatura, expresó:

Los “nuevos psicólogos y estudiantes de la carrera, cuenta con mayores habilidades para el trabajo social, mejor información, es gente con mayores posibilidades para elaborar propuestas...”

En contraste y para observar las diferencias generacionales, como así de grupos, advertimos dicha diversidad en especial entre el grupo de profesores Fundadores. Estos “viejos maestros” consideran a los estudiantes actuales con “poca preparación y sin posibilidades de dar proyección a la profesión”.

Lo que nos interesa subrayar en estas dinámicas, son los distintos significantes que activan la vida institucional, toda vez que la lucha entre grupos permite también el avance y progresión de la carrera, mantiene la tensión entre distintas concepciones de lo que es la profesión y como grupo “Fundante”, los médicos y psiquiatras constituyen referentes importantes, en tanto que la lucha imborrable de los psicólogos ha sido por diferenciarse de ellos (aún cuando prevalece el reconocimiento a su formación académica), y a la vez, buscar un campo de estudio propio y diferenciado.

Decíamos que los imaginarios, como construcciones sociales, difieren, ya que los referentes con base en los que se elaboran, cambian de acuerdo al lugar que se ocupe en el campo profesional y en la institución. Los círculos de pertenencia desde los cuales se establece la construcción identitaria determinan esta varianza en las representaciones, de aquí que la biografía y el tipo de adscripción institucional definan la diversidad de percepciones.

Ethos del profesional del Turismo

En este grupo de académicos encontramos de igual forma, un conjunto de elementos constitutivos de una cultura que concibe el sentido de pertenencia a un grupo o colectivo. Algunas expresiones que se vislumbran en las entrevistas, es que los licenciados en turismo son personas interesadas por la diversidad cultural y la interacción humana, con personalidades en su mayoría muy dinámicos; otra característica es la flexibilidad y la búsqueda del desarrollo de y en

los sitios turísticos. Sin embargo, no se aprecian a simple vista características comunes en su lenguaje o en la manera de discurrir en los temas que permita reconocer su presencia como profesionales como sí ocurre con otros profesionales, como los psicólogos. Esta ausencia de un lenguaje común deviene en gran medida en que no se posee un marco *corpus* teórico propio que genere las pautas y elementos de comunicación distintivas en el profesional del turismo.

Tanto los profesionistas dentro de la industria del turismo como sus docentes, se manifiestan preocupados por la conexión entre educación y la práctica laboral diaria. En tanto que la educación ofrecida a quienes se forman en este campo, se encuentra orientada hacia el servicio en el campo del turismo y esa fue su génesis: un requerimiento de mercado.

A través de las entrevistas hemos confirmado a la vez que como campo disciplinar ha carecido de un cuerpo teórico y doctrinal que le permita ser no sólo un profesional laboral eficiente, sino también un crítico de la sociedad global (Inui Yuka et. al. 2010, p. 31). No existe un “deber ser” tan claro como para el psicólogo y otras profesiones. Sus orígenes los apreciamos como una actividad económica de la modernidad que surge de la institucionalización de una serie de prácticas de servicio.

En esta reflexión, evidenciamos además, el interés de estos profesionistas por los viajes, como así por las ciencias sociales, de aquí que el *ethos* profesional se conforme como personas dinámicas, orientadas por el interés por los servicios, la cultura y la interacción humana. Todo ello nos permite a la vez comprender los procesos de conformación de *habitus* como producto de la socialización institucional, lo que permite compartir formas similares de ver el mundo y como formas de producción cultural dentro de un campo socialmente estructurado. (Bourdieu, 2007).

Hemos encontrado que los profesores opinan desde el lugar que ocupan en la institución, su trayectoria profesional y de vida, así como la disciplina que imparten, lo que nos determina la profundidad de conocimiento que tienen sobre el turismo y dentro de él, en áreas específicas. Por lo que coincidimos con los planteamientos de Berger y Luckmann (2001), en cuanto que el pensamiento humano está relacionado con el contexto social donde se origina. Por tanto, la socialización va dando forma al *habitus* de acuerdo a prácticas particulares, un caso específico es el gusto por el trabajo en los servicios turísticos.

Hasta el momento advertimos el interjuego de distintos planos en la conformación de las identidades profesionales. Como así, un conjunto de elementos constitutivos de diversas culturas académicas y profesionales, las que otorgan sentidos de pertenencia profesional y grupal. Entendemos que la identidad no necesariamente implica conocimiento, sino más bien un marco de referencia de vida que identifica a un sujeto dentro de un grupo o colectivo determinado y con un posicionamiento específico. Algunas expresiones que se vislumbran hasta ahora en las entrevistas, es que el profesional del turismo se afirma sobre cuatro puntos fundamentales: interés

por la diversidad cultural, actitud de servicio, creatividad y dinamismo.

A modo de conclusión: Los académicos de la psicología y del turismo

Podemos identificar hasta ahora que ambas profesiones convergen en la noción de una visión de servicio y el interés por el bien colectivo. El *ethos* de ambas se manifiesta a través de diferentes formas de colaboración, como también la cordialidad ante la comunidad en busca del consenso y participación. En este sentido, el psicólogo busca la salud mental y el profesional del turismo busca formas para el disfrute del ocio. Por lo anterior identificamos que existe otra característica básica para ambas profesiones: la habilidad en la observación hacia el “otro”, identificar sus necesidades sea en busca de la salud o el disfrute de la cultura y la naturaleza, bajo las permanentes condiciones de transformación e intercambio.

Referencias

- Berger y Luckmann (2001, 17ª. Impr.). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Librairie Droz, París-Ginebra.
- (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores
- Gallisot, René (1987). “Bajo la identidad, el proceso de identificación” en *L'homme et la société. Revue internationale de recherches et de synthèses sociologiques*, núm. 83, Nouvelle Série, pp. 12-27, Paris, Editions L'Harmattan, Tr. Gilberto Jiménez (ms).
- Harsch, Catalina (2005). *Identidad del psicólogo*, México, Pearson-Prentice Hall.
- inui yuka, Wheeler Daniel, Lankford Samuel (2010). “Rethinking Tourism Education: What Should Schools Teach?” *Journal of Hospitality, Leisure Sport and Tourism Education*, Vol. 5 (2) 25-32.
- Landesmann, Monique y Susana García Salord. (1996). “Los académicos en México: Un mapa inicial del área de conocimiento”. En Landesmann, M. y Susana García (Coord.) *Sujetos de la educación y formación docente*. Estado del conocimiento número 1, México: COMIE.
- Romo, Rosa Martha y Elba Noemí Gómez (1997). *Identidad y docencia*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara-CUCSH, (Cuadernos del CUCSH).
- Romo, Rosa Martha (2000). *Una mirada a la construcción de identidades. Los psicólogos de la*

Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

----- (2004). "Mitos arcaicos y fundacionales de la carrera de psicología". En Remedi, E (Coord.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés.

La investigación en colaboración como centro del desarrollo en docencia y extensión: una trayectoria "alternativa"

Carolina Gandulfo

Articulación entre enseñanza e investigación, trayectoria académica, extensión universitaria

Resumen

Se presenta una mirada reflexiva acerca de mi trayectoria académica y su relación con el modo en que hago investigación y articulo el trabajo de investigación con la docencia y la extensión. El recorrido de mi trayectoria académica tanto en investigación como en docencia está signado por excepciones y caminos alternativos a los que la academia propone como recorrido, podríamos decir, convencional. Compartiré brevemente este recorrido y sus particularidades, mostrando cómo se fue perfilando un camino que puso en primer plano aspectos de la investigación producida en colaboración.

Finalmente comentaré cómo el espacio de docencia universitaria que desarrollo se nutre de la producción en investigación y de la concepción de una didáctica por proyectos inspirada en tradiciones de pedagogía activa e indígena. La manera de enseñar aspectos metodológicos de la investigación supone actividades en que los estudiantes puedan hacer su experiencia investigativa

y a su vez puedan estar en contacto no solo con el proceso de producción de conocimiento sino con procesos de investigación llevados adelante en su propio contexto por el equipo de la cátedra.

La investigación entra al espacio de la cátedra con sus actores, sus procesos y resultados, así como con la experiencia que los estudiantes hacen durante el cursado. Estos intercambios y experiencias se traducen a su vez en nuevos proyectos de extensión articulados directamente con la propuesta docente de la cátedra.

Abstract

This paper presents a thoughtful look on my academic career and his relationship with how I do research and article research with teaching and extension. The course of my academic career in research and teaching is marked by exceptions and alternative paths to which the academy proposed. I will briefly share this journey and its peculiarities, showing how it was outlining a path that brought to the fore aspects of research produced in collaboration.

Finally I will discuss how university teaching space it nurtures from the research production and from a perspective on educational project inspired by active and indigenous pedagogy's traditions. The way I teach methodological research aspects involves activities where students are active participants. Their research experiences lead them to be in contact not only with the process of knowledge production but with research processes carried on in their own context.

Research enters to the space of the class, processes and results, as well as the experience that students have. These exchanges and experiences turn into new extension projects articulated directly with the proposal of the class.

I Introducción

*“... la institución en la que se encuentran y en la que me encuentro también yo no está –propiamente hablando– destinada a la enseñanza. (...) Sostengo –en el límite– que la actividad de la enseñanza que se desarrolla no tendría sentido si no constituyera una forma de control de tal investigación y no fuera un medio para mantener informados a todos los que pueden estar interesados o creen tener alguna razón para consagrarse a ella. ¿No se puede acaso realizar este objetivo a través de la enseñanza, es decir, a través de la pública ilustración, del “control común” y regular el trabajo que se viene haciendo?”
(Foucault 1976 en Genealogía del Racismo, Ed Altamira)*

Este simposio es una buena oportunidad para hacer una mirada retrospectiva de mi trayectoria académica en cuanto a la relación entre investigación y docencia, para así intentar

comprender cómo llegué a la articulación del trabajo de investigación con la docencia y extensión. Asimismo, esta reflexión así como el intento de plasmarla por escrito, me hacen intentar precisar desde donde pienso la docencia, o cómo entiendo el sentido de estar en una cátedra y cuál es el horizonte que imagino para la misma.

Es en este sentido que la frase inicial de Foucault me hace pensar en la centralidad que tiene en mi trayectoria y en mis búsquedas la investigación, y en particular la investigación en colaboración como un modo de producir conocimiento en colaboración con los mismos actores involucrados en dichos procesos. Si bien, las instituciones en las que trabajo no son de investigación exclusivamente, consideran –no sin esfuerzo por convencerlas- que el trabajo de investigación forma parte de mis tareas (tanto en la Universidad como en el Instituto Terciario). He intentado y lo sigo haciendo, poner la producción de conocimiento como lugar desde donde se nutre la docencia y la extensión, así como desde este encuentro la investigación se ve interpelada continuamente por la realidad social a la que intenta responder.

Compartiré brevemente el recorrido en investigación y docencia. Por un lado, mostrando cómo se fue perfilando un camino de investigación que puso en primer plano aspectos de la investigación producida en colaboración, situación que ha hecho que la investigación no pueda desvincularse de procesos de extensión. Por otro lado, describiendo cómo el recorrido en la docencia no fue lineal, iniciándome en la universidad para seguir en el nivel terciario y retomar recientemente la docencia universitaria (2010).

Finalmente comentaré cómo el espacio de docencia universitaria que desarrollo se nutre de la producción en investigación y de la concepción de una didáctica por proyectos inspirada en tradiciones de pedagogía activa e indígena. La manera de enseñar aspectos metodológicos de la investigación supone actividades en que los estudiantes puedan hacer su experiencia investigativa y a su vez puedan estar en contacto no solo con el proceso de producción de conocimiento sino con procesos de investigación llevados adelante en su propio contexto por el equipo de la cátedra.

I. Recorrido en Investigación

Me inicié en investigación con profesores que trabajaban en la CEPAL (Bs As) en la oficina de economía regional siendo mi formación de base la geografía (FFyL UBA). La situación laboral a principios de los 90` se regía por contratos de trabajo parciales, de uno a tres meses, que se renovaban o no a lo largo del año. Me resistía a trabajar a tiempo completo en investigación en esa época pues tenía otros muchos intereses que no quería dejar de atender (formación artística, docencia en secundario, etc).

En el año 1996 me mudé a la ciudad de Corrientes con la expectativa de llevar una vida con mejor calidad, lejos de la capital de nuestro país. Busqué al llegar espacios académicos en los cuales insertarme pero no fue fácil, allí encontré al profesor Jorge Rozé que me apoyó mucho, sin embargo no pude lograr una inserción académica.

La crisis del año 1999 en Corrientes marcó un antes y un después en muchos aspectos de mi vida personal y profesional. Allí conocí a muchos maestros de las escuelas públicas y también del interior de la provincia, pasábamos mucho tiempo intercambiando en la “plaza”, las “marchas”, los “cortes del puente General Belgrano”. Fue allí donde me conecté con la nueva rectora del Instituto San José, Daniela Palmieri, y donde comenzamos a conversar sobre la necesidad de instalar un Departamento de Investigación en ese Instituto.

Fundamos este Departamento en el año 2001 con la puesta en marcha de un proyecto de investigación “Alfabetización inicial con población en riesgo de fracaso escolar” que duró 6 años y marcó en cierto sentido el modo en que desarrollo investigación desde entonces. Los maestros que participaron en ese proyecto fueron protagonistas claves de su desarrollo y el lugar central que ocuparon fue fundante en este modo de hacer investigación para mí. No solo en colaboración sino atendiendo a demandas concretas de los propios actores y organizaciones con los cuales trabajábamos. Aquí fue determinante en mi formación la profesora Lidia Fernández que acompañó muy de cerca todo este proceso de investigación e instalación de la investigación en un Instituto Terciario.

A partir de esta experiencia de investigación desarrollé mi línea de trabajo actual sobre los usos y significaciones del guaraní y castellano en Corrientes, y continuo estudiando procesos de transmisión intergeneracional de las prácticas bilingües. Estos estudios pioneros en la provincia se insertan en contextos escolares donde las prácticas de prohibición lingüística han tenido gran impacto, por lo tanto, las investigaciones colaboran, promueven y acompañan procesos no solo de visibilización de los hablantes de guaraní sino también de elaboración de procesos de prohibición social de larga duración.

Cabe mencionar que todo este recorrido ha sido financiado con fondos destinados a proyectos sociales de fundaciones donantes argentinas, aparte de los salarios de las instituciones en las que trabajamos. Por lo tanto, durante 10 años, fueron los resultados, la divulgación y publicaciones de nuestros trabajos que le dieron legitimidad a nuestra producción científica en la región y en el país.

Es recién en el año 2012 que dos proyectos de investigación son aprobados, por la UNNE y el INFD. El primero, a partir de haber ingresado a la universidad en el 2010 y sin estar categorizada a ese momento fue aprobado por Ciencia y Técnica UNNE “La constitución del *discurso de la prohibición del guaraní* en Corrientes: genealogía a partir de fuentes

documentales”. El segundo, a partir del trabajo en un instituto terciario de gestión estatal (con una contratación a término como profesora de un postítulo) “Caracterización sociolingüística en una zona de contacto guaraní - castellano en Corrientes, por parte de niños, estudiantes y maestros.” Ya en su formulación se explicita la colaboración de los actores institucionales del ISFD J G de Cossio y la Escuela rural N° 216 de San Roque, Corrientes.

Recientemente fue aprobado también por Ciencia y Técnica de la UNNE un nuevo proyecto de investigación que dirijo “Transmisión intergeneracional de prácticas comunicativas bilingües (guaraní/castellano): estudio sobre el discurso de la prohibición del guaraní en Corrientes” del cual forman parte 6 estudiantes.

II. Recorrido en Docencia

En el apartado anterior comenté la dificultad de ingresar a la academia de la región cuando me mudé a Corrientes. Es partir del inicio de una formación de posgrado en Antropología Social en la UNaM que establezco contactos e ingreso por dos años como ayudante de cátedra en Sociología en la carrera de Relaciones Laborales, UNNE. No continúo pues tenía a mi cargo unos 400 estudiantes de primer año y no consideraba atractivo el planteo de la cátedra. Luego realizo una pasantía como profesora del ISJ y continuo con una adscripción en la cátedra Grupos e Instituciones educativas, Departamento de Ciencias de la Educación, UNNE. Cabe destacar que paralelamente inicié estudios de posgrado en Análisis Institucional en la UNNE.

Simultáneamente a mi formación en antropología había iniciado la formación en psicología social, fui estudiante de la primera camada de operadores en psicología social de la línea de Pichón Riviere en la región. Esta formación se dictaba en el ISJ donde simultáneamente instalábamos el Departamento de Investigación. Entre los años 2005 y 2009 estuve a cargo de Metodología de la Investigación y era responsable del proceso de formación del grupo de 2do año en esta carrera. Este espacio me permitió diseñar y probar diferentes estrategias de enseñanza que estaban basadas en la experiencia de un proceso investigativo exploratorio para el cual enseñábamos las técnicas de la observación y entrevista a partir de laboratorios de entrenamiento y poníamos especial atención en los procesos de acompañamiento de la formación personal y grupal de nuestros alumnos.

En el 2010, a raíz que el profesor responsable de Antropología Social y Cultural en la Carrera de Ciencias de la Educación –UNNE- pide una licencia es que puedo ingresar como suplente y me hago cargo de la cátedra (dicho profesor era el titular de Sociología cuando me desempeñé como ayudante de cátedra a principios del 2000). Antes de finalizar ese año renuncia y

me hago cargo como interina durante el 2011 y 2012. A mediados del 2012 me presento al concurso de mi cargo y quedo como profesora regular desde entonces. La materia es cuatrimestral y actualmente es la quinta vez que la dicto desde mi ingreso.

Se puede observar cómo las formaciones que realicé estuvieron entrelazadas con la posibilidad de hacer docencia en el nivel superior en la región, en el apartado siguiente veremos cómo todo esto confluye en el tipo de desarrollo que propongo en la cátedra.

III. La cátedra: espacio de articulación entre docencia, investigación y extensión

Retomando la idea inicial acerca de la relación entre enseñanza e investigación trato de comprenderla a partir de esta retrospectiva en mi trayectoria. Me parece evidente que mi interés por la investigación es prioritario, y que de algún modo creo que mi cátedra es un espacio ideal para dar a conocer los procesos de investigación en los cuales estoy inmersa, y por qué no, tal como lo plantea Foucault busque “un control” público de las investigaciones y tal vez también producir una fuerte interpelación a mis estudiantes que no solo son productos de nuestro sistema educativo sino que los reinsertaremos como profesionales de la “educación” nuevamente. ¿Hay posibilidades que intervenir sobre sus miradas de la realidad?

La investigación como fuente o la cátedra nutrida por la investigación tanto en los procedimientos que la etnografía y análisis institucional pueden aportar a estos futuros profesionales, como por el contacto con sus actores y resultados, ponen a la investigación en el corazón de la cátedra.

El modo de “pensar la cátedra” supone que es un espacio flexible donde confluye la investigación y la enseñanza sin poder concebirlas desligándolas de la “extensión”. El modo de pensar el plan de trabajo –prefiero llamarlo así en vez de programa- está inspirado en las tradiciones de la pedagogía activa y también indígena. Podríamos también llamarla didáctica por proyectos basada en el desarrollo de actividades en conjunto al modo de un equipo de trabajo o un equipo de investigación según el caso.

El breve recorrido de la cátedra nos permitió tener diferentes experiencias en este sentido, en el 2011 propusimos hacer trabajo de campo en una Feria de las Semillas de carácter nacional que se realizó en Resistencia, Chaco, preguntándonos sobre los procesos educativos que se desarrollaban allí; en el 2012 realizamos una jornada de trabajo de campo en San Luis del Palmar, Corrientes, asentándonos en una fábrica recuperada y indagando acerca de la relación de la fábrica con las demás organizaciones del pueblo; en el 2013 realizamos un trabajo de colaboración con los estudiantes de 5to año de una escuela secundaria de gestión indígena ubicada en el Barrio

Toba en Resistencia; para el 2014 tenemos previstas dos jornadas de intercambio académico con estudiantes para maestros bilingües moqoit (de los cuales también soy profesora) en la zona de Villa Angela, Chaco. En estos años también hemos invitado a realizar paneles a maestros, profesores y técnicos bilingües que se desempeñan profesionalmente en Corrientes y Chaco.

El plan de trabajo incluye entonces actividades de trabajo de campo e intercambio con diferentes actores que viven y/o se desempeñan en diferentes contextos bilingües de la región, y finalmente proponemos como actividad de cierre la formulación de un proyecto que contemple las problemáticas que hemos ido conociendo y compartiendo en el cuatrimestre. La acreditación de la cátedra concluye con esta formulación, pero hemos tenido varios casos en que los estudiantes quieren “hacer sus proyectos” una vez acreditada la materia. Estos proyectos se transforman en espacios de formación para quienes participan y retroalimentan los procesos de enseñanza desarrollados en el espacio del cuatrimestre.

Varios estudiantes fueron insertándose en la cátedra como pasantes, adscriptos y colaboradores, año a año, interesados en continuar este tipo de procesos de formación. Actualmente la cátedra cuenta con 3 adscriptos, dos de las cuales han obtenido becas de pre grado, 6 participan del equipo de investigación recientemente formalizado, finalmente otros 4 llevarán adelante un proyecto de extensión que contará con un modesto financiamiento para el 2014.

IV. Reflexiones finales

Después de presentar este breve recorrido vuelvo a pensar en que es la investigación la que orienta mis búsquedas, la que me para frente a la realidad interpelándome, a partir de la cual creo que puedo hacer mi pequeño aporte para comprensión/transformación de injusticias y de sufrimientos que padecemos socialmente.

Recuerdo mis cuestionamientos cuando estudiaba geografía en la facultad: “producción vs reproducción” del conocimiento, dilema que se nos presentaba como “investigación vs docencia” en una época donde peleábamos por la búsqueda de financiamiento para poder hacer nuestras tesis de licenciatura. Como no lo lográbamos hacíamos a regañadientes nuestras prácticas docentes para obtener nuestro título. Promediando mi camino veo que sigo buscando las mismas cosas...

Esta reflexión me hizo evocar rostros, conversaciones, encuentros con maestras/os, niña/os, supervisores, porteras/os, pobladores que son las personas concretas con quienes fui caminando, aprendiendo, preguntadonos tantas cosas. Mirta Soto, una directora de la escuela rural donde “descubrimos” la presencia de los niños “guaraniseros”, me enseñó y convenció que tenemos que buscar comprender juntos –maestros e investigadores- los problemas que tenemos como sociedad.

Por lo tanto, la cátedra se va convirtiendo en un espacio que puede contener la enseñanza pero también la investigación y la extensión, donde podemos “comprender juntos los problemas” a los cuales intentamos dar respuesta. Un espacio flexible, de interés para todos los que participamos, de “vidriera” para aquellos que les pueda servir como espacio político de visibilización, de formación no solo para los estudiantes que cursan la materia sino para todos los que participamos. Un espacio de producción de conocimientos necesarios y urgentes para nuestra región, y de “control común y regular del trabajo que se va haciendo”.

La consolidación del perfil de los docentes de una cátedra de Biología del CBC a lo largo de una innovación didáctico-curricular

Ana T. De Micheli
Sebastián Ranieri
Informe de experiencia
Sistemas complejos, enseñanza dialógica, cátedra, aprendizaje

Resumen

El compromiso de los docentes del primer año de los estudios universitarios con la retención del alumnado en el marco de una enseñanza de calidad conlleva tensiones entre su propia formación profesional, los conocimientos y habilidades exigidos por las materias de posteriores de cada carrera y las características del estudiantado cruzadas por signos de época. Enfrentar estas tensiones en forma creativa puede promover rupturas con las tradiciones hegemónicas y la consolidación de la cátedra como entidad creadora de contenidos disciplinares y didácticos.

Esta ponencia da cuenta del desarrollo de un proceso de innovación didáctico-curricular originado hace casi veinte años en una cátedra de Biología del CBC (UBA) y de los aprendizajes realizados por los propios integrantes de la misma.

El cambio curricular se fundamenta en un enfoque sistémico de los seres vivos y una concepción didáctica que jerarquiza la participación activa del estudiantado a través de la comunicación oral y escrita en las clases habituales y en encuentros destinados a acompañar a los jóvenes que deben rendir una evaluación final para acreditar la asignatura. Las tareas de escritura propuestas al estudiantado tienen valor epistémico ya que requieren la lectura de la bibliografía y los apuntes de clase, la planificación del texto y su revisión en función de las observaciones del docente.

Si bien la innovación surgió de la dirección de la cátedra, a través de tiempo los otros docentes se fueron apropiando de la propuesta en un proceso de aprendizaje conjunto resultante del trabajo en parejas pedagógicas, la evaluación crítica por parte de docentes y alumnos de las nuevas estrategias didácticas implementadas en clase y del reajuste de la propuesta a través de la elaboración de un nuevo material de cátedra.

Abstract

The commitment of teachers in the first year of college with student retention in the context of quality education involves tensions between their own professional training, knowledge and skills required for subsequent studies and characteristics of students crossed for signs of age. Addressing these tensions can creatively promote hegemonic breaks with traditions and consolidation of the chair as creator of disciplinary and educational contents entity.

This paper realizes the development of a didactic-curriculum innovation originated almost twenty years ago in a chair of biology CBC (UBA) and the knowledge acquired by members of the same themselves.

Curriculum change is based on a systemic approach to living being and on teaching concept that prioritizes the active participation of students through oral and written communication in regular classes and meetings intended to accompany the young people who must pay an assessment end to accredit the course. Writing assignments proposals have epistemic value to students because they require reading the literature and class notes, text planning and review based on teacher observations.

While innovation came from the direction of the chair, through time the other teachers were appropriating the change in a process resulting set of pedagogical work in pairs learning, critical evaluation by teachers and students of the new teaching strategies implemented in the classroom and redesign of the proposal through the development of a new material chair.

Fundamentos de la innovación didáctico-curricular

La innovación se produce en una cátedra comprometida con la educación pública, la inclusión y la inserción del alumnado en el mundo universitario; desde lo disciplinar, tiene como principal objetivo que los alumnos aprendan contenidos disciplinares y procedimentales relevantes y significativos para sus futuras carreras y su formación como ciudadanos.

Sus fundamentos se articulan alrededor de dos ejes que se entran en la práctica del aula y al interior de la cátedra. En primer lugar asume un enfoque sistémico de los seres vivos y las células que los constituyen. A diferencia de la mirada reduccionista hegemónica, se los concibe desde una doble mirada epistemológica: como una totalidad compleja con dimensión histórica y espacial en interacción con su ambiente y como el resultado de procesos metabólicos y fisiológicos (Maturana, 1984; Morin, 1990; Lewontin y col., 1996). El concepto de sistema complejo es aplicable también al aula concebida como una organización en donde sus componentes –alumnos, docentes y contenidos disciplinares – interactúan dinámica y recursivamente a través de una red comunicacional orientada a metas de socialización y aprendizaje de una disciplina (García, 1997).

En segundo lugar, considera el aprendizaje como una actividad social compleja que resulta de la interacción continua entre la experiencia del sujeto, sus conocimientos previos, su estructura afectiva y cognitiva y la significatividad y/o funcionalidad de los contenidos del objeto de conocimiento (Giordan, 1997). La apropiación de un sistema conceptual y metodológico conlleva, además, el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas que se vehiculizan a través del lenguaje verbal en interacción comunicativa con otros (Lemke, 1997; Jorba y col., 2000; Vigostski, 1979). Esta concepción de aprendizaje orienta las acciones didácticas del aula y permite evaluarlas, pero también es adecuada para analizar críticamente la historia del proceso de innovación desde la perspectiva interna de la misma cátedra que la implementa.

El aprendizaje en el aula

Los enfoques disciplinares y didácticos apuntados buscan promover, más que la adquisición de información y terminología biológica específica, el establecimiento de relaciones entre conceptos provenientes de diferentes niveles de organización (organismos, células, moléculas) y el uso de esas conceptualizaciones teóricas para explicar situaciones biológicas concretas. En ese sentido, en un principio fue necesario no sólo seleccionar y secuenciar los contenidos a enseñar con un criterio diferente al dictado por los manuales universitarios, sino también elaborar un material de cátedra que plasmara la nueva secuencia a través de actividades didácticas que promovieran la

relación entre distintos conceptos y su aplicación a casos de la realidad. Paralelamente, y en atención a las dificultades de parte del alumnado para poder abordar la abstracción de algunos temas, se produjeron e implementaron algunos modelos didácticos concretos que representan procesos de difícil asequibilidad. Además se incorporaron al trabajo de aula algunos textos teóricos elaborados con un lenguaje y nivel de complejidad acordes con las habilidades de los alumnos y la propuesta curricular que reemplazan a algunos capítulos de los manuales universitarios y/o aportan información no presente en los mismos.

La tarea en el aula, tanto durante las clases habituales con un alumnado masivo y heterogéneo como en encuentros específicamente destinados a acompañar a pequeños grupos de estudiantes durante la preparación de sus evaluaciones, es coordinada la mayoría de las veces por dos docentes. En ambas instancias se jerarquiza la participación activa del estudiantado a través de la comunicación oral y escrita. Respecto a la primera, se promueve la explicitación de dudas y/o comentarios durante la exposición del docente y se instituyen momentos de trabajo en pequeños grupos con consignas determinadas previamente. Además, se ha integrado al trabajo de los alumnos la elaboración sistemática de textos sobre biología entendiendo que la escritura puede tener valor epistémico en la medida que estimule la selección de contenidos pertinentes, la planificación del texto y su revisión reorganizando el propio pensamiento y combinando las ideas de formas alternativas (Carlino, 2005; Bazerman, 2009).

El material de cátedra contiene diversas actividades que demandan la redacción de pequeños textos para relacionar conceptos, explicar fenómenos biológicos o aplicar conceptos a casos reales. La insistencia de los docentes en la importancia de escribir es uno de los factores que determinan que la escritura se transforme en una tarea cotidiana. Las producciones de los alumnos son devueltas a su autor con observaciones escritas que lo interpelan a través de preguntas o sugerencias orientadas a revisar errores conceptuales y/o la pertinencia o ausencia de relaciones conceptuales y/o las características textuales que dificultan su comprensión. La escritura con su correspondiente devolución le brindan al alumno (y al curso en la medida que se socialicen) herramientas para rever sus conocimientos y eventualmente modificar puntos de vista o formas de expresarlos. Además, permiten al docente monitorear los avances en el aprendizaje de sus alumnos y detectar las dificultades conceptuales más frecuentes para retomarlas y si fuera pertinente diseñar otras actividades orientadas a seguir trabajando con esos contenidos (De Micheli e Iglesia, 2012).

Los alumnos valoran, a través de encuestas semi-estructuradas y entrevistas no formales, no sólo la “dinámica” de las clases, el enfoque disciplinar, la coherencia entre lo que se enseña y se evalúa y la preocupación de los docentes por su aprendizaje.

El aprendizaje de los docentes en el contexto de la cátedra

La cátedra en la que se lleva a cabo este proceso cuenta con 14 docentes y tiene a su cargo 12 comisiones de alrededor más de 80 alumnos por cuatrimestre. Forma parte del Departamento de Biología del C.B.C. que respeta la libertad de cátedra con algunas limitaciones referidas a un mínimo de contenidos que deben ser abordados.

La experiencia se inició en 1996 desde la jefatura de la cátedra quien elaboró el primer material de cátedra. Si bien la implementación de la propuesta y dicho material estuvo oportunamente precedida por reuniones de asesoramiento y capacitación pedagógica (Lucarelli, 2009), a la distancia puede decirse que la misma tuvo una impronta de verticalismo acorde con una concepción piramidal de la estructura de cátedra. Sin embargo, a través del tiempo se fue verificando la apropiación de la propuesta por la mayoría de los docentes, la horizontalización de las decisiones y, en definitiva, un proceso de aprendizaje cada docente y de la cátedra como un todo en el sentido que:

Aprender [en una organización] no es simplemente “adaptarse” a las nuevas circunstancias, sobre todo si se supone aceptar, sin más las presiones o las circunstancias externas. [] Tampoco el hecho de introducir “cambios” o “nuevas experiencias” implica necesariamente que se esté aprendiendo. [] El aprendizaje institucional se produce cuando los cambios (mejor hablar de reajustes) se dan en el marco de un proceso de mejora bien planificado. Como todo aprendizaje, se trata de un proceso que consta de diversas fases: reconocimiento de la situación de partida (diagnóstico de la situación, evaluaciones sectoriales, etc.); exploración de iniciativas de reajuste y/o de desarrollo adoptadas a partir de los datos disponibles (momento de los cambios justificados y de las innovaciones); consolidación de las nuevas prácticas o dispositivos (también a partir de las evaluaciones sistemáticas de su adecuación y sus aportaciones efectivas a la mejora de la institución).” (Zabalza, 2002)

Efectivamente, a partir del primer material de cátedra se produjeron otros dos en cuya elaboración participó un creciente número de docentes. La evaluación en base a la experiencia de aula de la pertinencia y practicidad del último de ellos que data de 2006 desencadenó la redacción de un cuarto material. En la misma participan 12 de los 14 miembros de la cátedra escribiendo los distintos capítulos en parejas y leyendo críticamente las producciones de los colegas con el aporte de opiniones y sugerencias.

Por otra parte, las diversas actividades que caracterizan el quehacer áulico (la dinámica dialógica, el uso de modelos concretos y textos especialmente elaborados, la escritura como práctica sistemática, etc.) se terminaron instituyendo a través del trabajo en parejas pedagógicas muchas veces integradas por un docente más experimentado y/o comprometido con la propuesta y otro más novel y/o menos comprometido con la misma. La existencia de dos docentes en el aula permite que uno de ellos observe lo que ocurre en la heterogeneidad del alumnado (interés o desinterés, participación, necesidades del alumnado no satisfechas, etc.) mientras que su colega

expone y deduzca información que oriente futuras intervenciones.

En muchos casos se introducen nuevas actividades o dispositivos que son evaluados en base a la observación del o los docentes responsables y las opiniones de los alumnos; estas novedades son socializadas al conjunto de la cátedra y eventualmente su implementación se extiende a otros cursos. La socialización se facilita porque muchas veces los docentes forman pareja pedagógica con distintos colegas lo que permite una transmisión horizontal de las experiencias. En otros casos, frente a la falta de acuerdo acerca de cómo dar un determinado tema, cada docente implementa su propuesta en el aula y comparte con el resto su práctica, los fundamentos y la evaluación de la misma en aras de consensuar modos de enseñarlo.

En definitiva, el quehacer y las decisiones de cada docente y de la cátedra como un todo se retroalimentan con las opiniones de los alumnos obtenidas a través de encuestas y entrevistas, las producciones escritas del alumnado, la observación de las clases por parte del docente que no expone, las opiniones de otros colegas que comparten el mismo horarios y las discusiones reuniones plenarias de todo el equipo docente.

Referencias

- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond Writing to learn. En Ch. Bazerman, A. Bonini y D. Figueredo (comp), *Genre in a changing world. Perspective on Writing* (pp 38-49). Fort Collins, Colorado, The WAC Clearing House and Parlor Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- De Micheli A. e Iglesia P. (2012). Writing to Learn Biology in the Framework of a Didactic-Curricular Change in the First Year Program at an Argentine University. En Christopher Thaiss, Gerd Bräuer, Paula Carlino, Lisa Ganobcsik-Williams & Aparna Sinha (Eds), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp 35-42). Fort Collins, Colorado, The WAC Clearinghouse and Parlor Press (Libro disponible en <http://wac.colostate.edu/books/wpww/>)
- García, J. (1997). Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico del aula. En Porlán, R. García, J y Cañal, P (comp), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (pp 41-72) Sevilla, Díada.
- Giordan, A y de Vecchi, G. (1997). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla, Díada.
- Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona. ICE UAB.

Síntesis.

Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós.

Lewontin, R., Rose, S. y Kamin, L. (1996). *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*. Barcelona, Crítica.

Lucarelli, E. (2009). La innovación en la construcción del objeto disciplinar. En Lucarelli, *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas* (pp 219-247). Buenos Aires. Miño y Dávila.

Meyer, F. (1979). Situación epistemológica de la Biología. En Meyer, F., Papert, S. Nowinski, C. y Piaget, J. *Epistemología de la Biología* (pp 13-46). BuenosAires, Paidós.

Maturana, H. y Varela,F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Chile, Ed. Universitaria

Morin, E. (1993). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Cátedra

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea

Los académicos y la docencia: tensiones en épocas de cambio

Marisa Iacobellis
Emiliano Alvarez
Informe de experiencia
Profesión académica, cambio social, universidad, docencia, investigación

Resumen

Esta comunicación propone para introducir en base a una investigación aun en curso⁴⁵, algunas líneas interpretativas, sobre procesos macrosociales, como factores modeladores de cambio que inciden en el trabajo de los académicos, la docencia y la investigación y la percepción que un grupo de académicos de la UBA tiene sobre su trabajo. Más precisamente, a modo de núcleos críticos contextuales, se toman en cuenta dos tendencias cuyas características permea las actividades de docencia e investigación: nuevas expectativas sobre la formación, que presiona para orientar la enseñanza con miras a que los egresados encajen en un mercado de trabajo cambiante y la creciente valoración del conocimiento científico tecnológico, convertido en el indicador de la productividad de los académicos.

⁴⁵⁴⁵ “Los académicos en construcción. Trayectorias de profesionales académicos en la UBA”. Programación UBACYT 2011-2014

Abstract

This paper proposes to introduce based on an investigation still ongoing, some interpretative lines on macro-processes such as modelers change factors affecting academic work, teaching and research and the perception that a group of scholars UBA has over his work. New expectations for training, lobbying for direct teaching in order to fit graduates in the labor market: more precisely, for contextual critical nucleus, two trends whose characteristics permeates the teaching and research activities are taken into account changing and growing appreciation of scientific and technological knowledge, become the indicator of academic productivity.

El contexto de cambio de las últimas décadas

Se presenta en primer lugar algunos los factores y fenómenos modeladores de cambio sobre el trabajo de los académicos, la docencia y la investigación. En ese sentido se señala el nuevo rol del conocimiento en el marco de la sociedad basada en el conocimiento, asociado a lo anterior, demandas sobre la formación; posteriormente se destacan aspectos estructurales del trabajo académico en el marco de políticas que destaca la investigación a la vez que invisibiliza el trabajo docente; finalmente se exponen algunas opiniones de académicos, sobre la relación entre docencia e investigación.

La transformación de la producción del conocimiento, en el marco de la globalización y el acelerado desarrollo tecnológico, ha supuesto grandes cambios. La crisis económica que se inició a finales de la década de los setenta orientó un cambio sustancial: la política científica apunta a la innovación industrial y la competitividad, y se reivindica el rol de la ciencia en el crecimiento económico nacional e internacional. En ese sentido se argumenta que la aceleración del progreso técnico y la globalización en sus múltiples dimensiones, la ciencia y la tecnología adquieren un papel estratégico en el desarrollo y la competitividad de las empresas y las naciones; que la competitividad se sustenta en la colaboración cada vez más estrecha entre la ciencia básica, la investigación aplicada, en ese marco se entiende que la universidad, ámbito por excelencia de la investigación, constituye un actor central en esta etapa posindustrial.⁴⁶

Bajo estas circunstancias, la relación universidad-sociedad, universidad y mundo

⁴⁶En esa línea en los últimos años, en argentina se viene argumentado la necesidad de fomentar actividades intensivas en información y conocimiento, de modo de desarrollar ventajas comparativas y ampliar oportunidades de empleo y de aprendizaje, en el plano educativo, acciones como la declaración de Carreras Prioritarias consideradas estratégicas para el desarrollo económico y productivo del país, o como el Programa de Becas Bicentenario, son indicadores de políticas de gobierno orientadas al desarrollo de los sectores intensivos en conocimiento, como la biotecnología, el software, los servicios informáticos, entre otros.

productivo cobra una significación estratégica demandando sobre la formación universitaria, el desarrollo de “competencias de empleabilidad” (Brunner 2001). A diferencia de la noción de calificación, utilizada en el mercado de trabajo para establecer rangos o jerarquías de puestos de trabajo o bien a las especificaciones derivadas del oficio “trabajo calificado”, con una correspondencia casi directa en la estructura social, el concepto de competencia alude a la conexión entre competencias e individuos, a su “saber ser” y no solo saber hacer, conecta tanto la educación formal, con la “personalidad” que juega en esto un papel relevante. El dominio de ciertos saberes y competencias son valorados en vinculación con disposiciones actitudinales que facilitan la relación con el trabajo.

Bajo estas tendencias, más que la disyuntiva si la universidad debe sumarse o no a las demandas emergentes del nuevo paradigma científico tecnológico, los académicos y la institución universitaria, debe reconsiderar el modo en que se ocupa de sus funciones sustantivas- la formación y la producción de conocimiento – y reflexionar en torno a la idea misma de universidad.

Algunos rasgos de la profesión académica

En el ámbito universitario, la implementación de distintas acciones orientadas a la evaluación de la actividad académica⁴⁷, incidió en el trabajo de los académicos. Dispositivos como el sistema de categorización de investigadores⁴⁸, la certificación de posgrado, la cantidad de publicaciones logradas con referato configura una nueva “cuadrícula” que clasifica jerárquicamente a los individuos, modifica los procesos de reconocimiento académico y, fundamentalmente, se transforma en un “panóptico” de la vida académica, desplazando los viejos códigos de reconocimiento académico (Suasnabar,1999).

Esas acciones, tienen lugar sobre una estructura ocupacional caracterizada por una gran segmentación y heterogeneidad. Resultado de la expansión de la matrícula universitaria a partir de mediados de los ochentas, el crecimiento institucional del sistema de educación superior, la creación de nuevas carreras y el incremento de la oferta de postgrado, en las universidades públicas existen en la actualidad una amplia gama de situaciones ocupacionales, de distinto prestigio y condiciones de acceso, vinculado a las áreas de conocimiento y la predominancia de la actividad sea estas docentes, de investigación, ambas o de gestión, y según la dedicación horaria, posición que destaca que algo del 50% de los cargos docentes corresponde a la menor dedicación

⁴⁷ La centralidad de la evaluación de la actividad académica se relaciona fundamentalmente con las políticas estatales neoliberal a nivel mundial y en nuestro país aplicadas durante el gobierno de Menem.

⁴⁸El Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales se crea 1993, el objetivo fue promover la investigación integrada a la docencia en las universidades nacionales, a fin de contribuir a la excelencia en la formación de los egresados.

(simple), un 16% a cargos de dedicación semiexclusiva y 11% para la de mayor dedicación , exclusiva⁴⁹.

Esta estructura ocupacional, resultado de la expansión de la matrícula universitaria a partir de mediados de los ochentas, el crecimiento institucional del sistema de educación superior, la creación de nuevas carreras y el incremento de la oferta de postgrado , indica la presencia por demás mayoritaria de cargos dedicados exclusivamente a la docencia- distribuido diferencialmente en los distintos campos de conocimiento- configura, como señala Fanelli (2008) la preeminencia del profesional docente, o de “dedicación exclusiva” distribuida su actividad en distintas instituciones.

La diversidad de formas que asume la profesión académica, podrá responder a distintos perfiles institucionales mas es necesario incrementar las dedicaciones de modo de contar con docentes investigadores y docentes profesionales involucrados con la institución, por otro lado se requiere disponer de una estructura de cargos que admita la promoción de los jóvenes y la movilidad propia de la carrera académica.

La docencia y la investigación: la percepción de los académicos

La relevancia y el mayor prestigio que los profesores universitarios reconocen sobre la actividad de investigación, coloca a la docencia en un segundo plano. Entre nuestros entrevistados⁵⁰ para algunos la docencia es una obligación normativa, para otros la investigación tendría un efecto derrame sobre la docencia, para otros un refugio o resguardo ocupacional. Estas valoraciones entorno a la docencia son compartidas independientemente de la disciplina de origen e incluso entre investigadores y docentes que recién se inician como aquellos de más larga trayectoria.

Este es el caso de una química dedicada a la docencia y la *investigación*

(...) Cuando en realidad estás muy metido en el sistema de investigación, la docencia te tiene que gustar porque muy entrecomillas hasta se puede decir que... que te está quitando tiempo (...)

Esta “distracción” que significaría la actividad docentees justificada tanto por el cargo

⁴⁹ Anuario de Estadísticas Universitarias 2011,Secretaria de Políticas Universitaria-Ministerio de Educación

⁵⁰ Este trabajo se elaboró en base al análisis y la interpretación de entrevistas en profundidad realizadas en durante el 2012. Los profesionales académicos que se tomaron como casos de análisis, son todos docentes e investigadores de la Universidad de Buenos Aires, pertenecen a distintos campos de conocimiento: 6 de la Facultad de Arquitectura, 7 de la Facultad de Derecho y 8 de la Facultad de Ciencias Exactas.

docente como por las exigencias del sistema

(...) en realidad te evalúa fundamentalmente por tu producción científica. Tenés un cargo docente, pero con el cargo de full time, lo que se espera de vos es una producción científica, una carrera (...)

Por otro lado sostiene un joven abogado

(...) estoy pensando en hacer el doctorado pero, por el momento, estoy evaluando más que nada la cuestión profesional. No voy a hacer, lo que me pasó con la maestría, la hice rápido, considero que uno las tiene que hacer con más tiempo, porque simultáneamente uno tiene que insertarse profesionalmente encontrar fuentes de ingreso. En mi caso, como no estoy en el ámbito de la investigación, o sea no trabajo esencialmente ni para el CONICET, ni para ninguna facultad como investigador, puede tomármelo más relajadamente.(...)

La productividad que supone la investigación, también es para algunos garantía a de buena docencia

(...) la persona que sólo se dedica a dar clases con el tiempo va perdiendo... porque nosotros al estar investigando estamos siempre estudiando, viendo lo que sea, escuchando conferencias, leyendo artículos, viendo qué es lo que pasa, qué se está haciendo; no dando la clase. Entonces, todo eso, lo transmitís a la gente y le encanta y prefiere tomar clases con vos.

En el caso de jóvenes que inician la carrera académica, becarios que están finalizando el doctorado y también se dedican a la docencia, sus opiniones a pesar de pertenecer a tribus diferentes no son contrastante. Una docente y becaria de Ciencias Sociales

(...) a mí me gusta la investigación, pero no si entrare a la carrera de investigador, las plazas no son muchas para las ciencias sociales...por eso corro mucho pero sigo con mis dos cargos docentes, al menos me quedo con eso (...)

Para una joven bióloga

(...) Conozco gente que llego a doctor y que después no pudo entrar y está dando clases en alguna universidad, eso no quiero para mí; mi idea es terminar el doctorado en CONICET y poder entrar en algún organismo, es difícil ser científico, la docencia es algo que hago porque me lo exigen(...)

“Una docencia que incomoda”, parece sintetizar los dichos de los entrevistados. Esta muestra parcial sobre unas de las categorías analizadas, creemos no obstante que resulta sugerente para reflexionar e interrogarnos, sobre la profesión académica a la luz de los cambios que bajo la sociedad del conocimiento, asume el conocimiento y la formación. La tensión reflejada entre docencia e investigación, indicaría una doble discriminación, por un lado de la institución universitaria, cuyas políticas se orientan al reconocimiento y absoluto objetivable de la actividad de investigación por sobre la docencia y de los propios académicos, que encuentran en la investigación la actividad más prestigiosa. Resulta además paradójal si se considera que lo que

caracteriza la formación en las Universidades públicas de Argentina es la masividad, lo que obliga contar con académicos de calidad y comprometidos con la actividad de docencia. Entendemos que se requiere repensar el lugar y función de la formación universitaria y de sus académicos, que indudablemente las transformaciones sociales, económicas y culturales en curso promueven cambios y obligan a revisar los condicionamientos estructurales e institucionales de los roles docentes y de investigación.

Referencias

Araujo, Sonia (2003); "Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura". LaPlata: Ed. Al Margen.

Bell, Daniel (1991) "El advenimiento de la sociedad post-industrial", Madrid, Alianza Universidad.

Brunner, Joquin: (1999) Educación Superior en una sociedad global de la informacion, Universidad Piloto-ASCUN, Bogotá.

Chiroleu, A. (2002). "La Profesión Académica en Argentina". Boletín PROEALC. Síntesis Especial América Latina.

Fanelli, Ana Maria (2008); Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades nacionales: Transformaciones desde los años ochenta. Revista Desarrollo económico Año 2008, Vol. 48, Número 189.

(2008); Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales, CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad) Buenos Aires.

García Guardilla Carmen; Configuración de un nuevo perfil de prioridades para las universidades–

[Http://www.carmengarciaguadilla.com/libros/07/09Cap6ConfiguracionDeUnNuevoPerfil.pdf](http://www.carmengarciaguadilla.com/libros/07/09Cap6ConfiguracionDeUnNuevoPerfil.pdf)

Marquina, M. (2007); El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización. En: E. Rinesi y G. Soprano (Comps.) Facultades Alteradas. Acerca del Conflicto de las Facultades de Immanuel Kant. . UNGS – Prometeo. Buenos Aires.

Suasnabar, Claudio (1999); "Las "agendas" de la globalización para la Educación Superior en

América Latina. Una revisión crítica de las propuestas de los organismos internacionales y otros actores académicos”, en Tiramonti, Suasnábar y Seoane Políticas de modernización universitaria y cambio institucional. Fac. de Humanidades y Cs. de la Educación, UNLP. La Plata.

Alternativas en la construcción del oficio de docente universitario

Martha E .Nepomneschi
Lucía Argento
Diego Berenstein
Informe de investigación

Resumen

El presente documento⁵¹ intenta recuperar la historia y los trayectos realizados por docentes de cátedras presentes en el CBC desde 1985, (año de su creación formal) y que continúan a cargo de su quehacer hasta el presente. Entonces, uno de los objetivos fundamentales del proyecto es observar la trayectoria de formación (acompañando su decurso académico, de trabajo y entorno familiar y social) de los docentes del CBC que hoy dictan clases en las mismas aulas en las que las recibieron en los inicios de esta experiencia académica que tuvo como eje rector brindar una formación básica integral e interdisciplinaria que apunta a la formación ética, cívica y democrática.

... Los testimonios respectivos de docentes y alumnos (de los docentes) serán considerados a partir de abordajes metodológicos diferenciales para neutralizar pautas tradicionales de consideraciones y opiniones sobre el CBC. Será posible, de este modo, consignar los cambios tanto de opiniones como de modalidades de trabajo y reestructuración de roles como de registrar

⁵¹“Historia institucional, historia personal, y prácticas docentes en el C.B.C.” aprobado y subsidiado por UBACYT 2011/14

los diferentes momentos institucionales por los que ha pasado esta unidad académica.

Abstract

The actual document pretends recover the history and the courses carried through by teachers that were pupils at the beginning of CBC and are now in charge of pupils.

So, one of the principal target of our research is to observe the course of the making them as teachers observing their academic way, the work they developed and their social and familiar environment.

These teachers give lessons in the same environment their occupied time ago in the new academic experience that pivoted in bringing an integral and interdisciplinary training in the field of ethical, civic and democratic training.

Our work pretends illustrate the changes of attitudes and ways of work and construction of roles as a way to show and registrate the different institutional moments that the CBC has go by.

Ponencia

Este trabajo reúne diversas experiencias y testimonios de docentes que fueron alumnos del CBC en sus comienzos así como experiencias de formación docente que constituyeron, junto a otras iniciativas llevadas a cabo en aquellos años iniciales, verdaderos laboratorios de producción de conocimiento e innovaciones pedagógicas.

Será impulsado un “diálogo imaginario” que refleje, hasta donde sea posible, los momentos de definición de intereses y vocaciones, de dudas y vacilaciones, de descubrimientos y asombros... En este sentido tomaremos algunos testimonios que nos permitan focalizar la historia de la unidad académica con sus vaivenes, tensiones, agrupamientos y desafíos derivados tanto del conglomerado de docentes y alumnos como de algunas variables externas como migración interna, indefinición de carreras a seguir...

En este sentido será especialmente tomada en cuenta la voz de algunos docentes para registrar cómo se trabaja en los diferentes momentos de la historia de una comunidad educativa y de qué manera interactúan el “texto” y el “contexto” en la historia del proceso de enseñanza y aprendizaje en la misma.

Este “concierto de múltiples voces” que intentamos instalar tiene que ver con la concepción de la educación como una de las actividades humanas de mayor complejidad que podamos imaginar. Una brevísima descripción de esta idea se centra en la multiplicidad de ámbitos en los

que la educación está presente, digamos, la formación de sujetos sociales hasta donde sea posible su desarrollo y perfeccionamiento a la vez que su potencialidad se despliega hacia el mundo de la producción (en sentido amplio) y demás campos del hacer y accionar social.

Recordamos aquí la utilidad del esquema elaborado por H. Gerth y C. Wright Mills en el texto "Carácter y Estructura Social" (Paidós, Argentina 1948/ reedición 1972) en el que proponen "dos grandes estructuras; una con relación al individuo y la otra respecto de la sociedad; la "estructura de carácter" y la "estructura social", respectivamente. Aunque aclara que no pueden ser comprendidas en forma aislada, sino como un conjunto de partes que conforman un todo. Este todo conforma otra totalidad con los "órdenes" y "esferas" institucionales, verdadera "grilla" que arma descriptivamente y a modo de "tipo ideal" weberiano la compleja estructuración que supone una sociedad...

Volviendo al tema "educación" tomamos en cuenta la multiplicidad de instituciones y actividades que se refieren a la transmisión de conocimientos y valores hacia las personas que (todavía) no los han adquirido, aspectos de la actividad académica que se ponen de relieve en cada acto de enseñar y aprender, además de condensarse en las trayectorias de formación de los docentes...

Repasando algunas experiencias de formación de los profesores del CBC podremos verificar la multiplicidad y variedad de exposición a la que son expuestos los sujetos de formación a los que aludimos

Una actividad sumamente importante, que llegó a convocar grandes grupos de trabajo con los profesores "mayores" y los docentes más jóvenes "ayudantes" fue el Equipo de Capacitación Docente, creado en el mismo momento de la "construcción" del CBC, 1984, y que tuvo a su cargo el entrenamiento y la selección de los equipos docentes durante diciembre de 1984 y el verano de 1985.

También en este caso encontramos fuertes improntas míticas porque se trataba de la primera vez que en una institución educativa :

1ro: se integraban pedagogos con psicólogos para llevar a cabo una tarea común y

2do: este equipo seleccionara, con criterios "consensuados", los docentes de las cátedras.

Cuando hablamos de criterios consensuados nos estamos refiriendo a que también formaban parte del equipo de selección los docentes titulares de las cátedras en las que se realizaba la intervención.

La experiencia con el equipo de Capacitación Docente fue también rodeada del aura mítica ya que, podemos apreciar aún hoy, comentarios recordando los talleres y cursos que se impartieron a lo largo de los tres años que persistió el trabajo del equipo.

En diciembre de 1988, se suprimió la coordinación y se promovió el pasaje de los capacitadores a trabajar directamente en las cátedras.

Este tema puso en evidencia que el equipo se desmantelaba y la supresión de la coordinación evidenció del todo la situación terminal en que se encontraba el equipo. De hecho, las cátedras no pudieron absorber la iniciativa de coordinar por separado el manejo de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaban en el CBC y el equipo de casi 40 personas que lo constituían se fue desmembrando lenta e inexorablemente.

Algunas observaciones interesantes enmarcadas en el título de este trabajo tiene que ver con la “diferencial” aceptación que recibía el equipo (constituido por pedagogos y psicólogos en partes iguales).

Los “admiradores y defensores” del equipo estaba constituido por los docentes más jóvenes, con menos experiencia, y que, por lógica, encontraban apoyo y un mejor manejo de los temas a partir de los cursos y experiencias aprendidas y orientadas por el equipo.

De hecho éste se había creado con el propósito explícito de sostener e instrumentar a las “legiones” de ayudantes con poca o ninguna experiencia docente en el manejo de grandes grupos de alumnos y de la organización y dictado de las clases en el CBC.

Con este público se contaba casi tácitamente para las iniciativas de cursos y seminarios y también era común que los docentes jóvenes solicitaran el estudio y reflexión sobre temas determinados.

Lo que sí puede ser interesante señalar tiene que ver con el hecho de que, por el contrario, pocos profesores se contaban entre los que aceptaban abiertamente la ingerencia del equipo de Capacitación Docente dentro del ámbito de sus cátedras. Los que se pueden nombrar con mayor aceptación eran del área Proyectual (docentes de la Facultad de Arquitectura), varios del área de las Ciencias Exactas y unos pocos del área de Ciencias Sociales.

Como estamos ilustrando era un tenor común que los profesores titulares mostraran cierto recelo frente a la gente del equipo. En aquél momento aún se podía percibir el “dicho común”: el que sabe, sabe enseñar:

Los “grandes profesores” no mostraban en momento alguno inquietud por nuevos enfoques en la planificación y el tratamiento de los temas a enseñar.

En este contexto debemos señalar que como bien analiza la Dra Elisa Lucarelli en cuantiosos aportes bibliográficos, “es importante reconocer que referirnos a las innovaciones implica plantear la existencia de un abanico de tensiones que se manifiesta en varios planos”.

En el caso que nos ocupa lo que deseamos mostrar es el intenso desafío que provocaba una intervención pedagógica como la propuesta que ponía en jaque la seguridad, el aplomo y la confianza de los profesores titulares y adjuntos que luego recibían propuestas innovadoras

derivadas de las reuniones con los tutores del equipo de CD.

Claro que al proponer el quiebre de una comunicación unidireccional como la caracterizada en la clase tradicional ésta acción rompe la estructura previa, de alguna manera autoritaria, en la manera en que los mismos profesores habían “aprendido” y aunque en este caso habían sido incorporados a la nueva unidad académica por invitación y por sus antecedentes en la asignatura que dictaban, se ponía de todos modos en evidencia, en muchos casos, la falta de flexibilidad y resistencia al cambio propuestas y la reducción al estudiante a un sujeto destinado a decepcionarlo pasivamente.

Transcribimos algunos testimonios de experiencias de alumnos que cursaron el CBC y son ahora docentes en la unida académica:

1.- M: ¿Cómo fue tu experiencia en el ingreso? A ::Fue impactante, por muchas razones. Primero que yo vengo del interior, porque soy de Olavarría. Entonces recién llegado a BS AS y eso era ya de por si traumático. Pero traumático en el buen sentido. Yo sentí que se me abrió la cabeza, se me explotaba la cabeza. Y el CBC cuando participé como alumno fue gran parte de todo este proceso. Y yo venía con muchas expectativas y todo se cumplió y disfrute de las materias Tuve un grupo con el que estudiábamos juntos, y eso fue muy importante...Creo que desde allá viene lo que soy hoy...Y soy super feliz dando clases y los chicos, los alumnos me dicen que lo perciben, y ese feedback para mi es fenomenal, que los chicos me digan gracias, es impresionante.

2.- M ¿Y a la hora de entrar al Cbc, sentiste que había diferencia de nivelación en cuanto a tus compañeros?

C.: Mirá en general a mi el CBC no me costó demasiado, pero tampoco la impresión es que al resto les costara tanto como les cuesta a los chicos ahora. ME parece que en general lo que hay es un proceso de deterioro de los alumnos del CBC, pero que yo creo que es muy complejo. YO ahora no tomo parciales, pero hablando con los distintos docentes me decían que el mayor problema que hay hoy en día ya no es que estudien más o menos, sino las dificultades que tienen para entender un texto, porque no entienden las palabras, las dificultades que tienen para poder elaborar frases coherentes. Me parece que cuando nosotros hicimos el CBC no se sentía tanto problema.

Para ir concluyendo, es posible enunciar que, en los primeros años del CBC se dio un ambiente de apertura que posibilitó una adaptación flexible, la posibilidad de ensayar nuevos aspectos hasta ahora guardados o escondidos en los ciudadanos, en este caso los docentes sobre todo y su impacto en los alumnos...y a nuevas situaciones concordando con la apertura democrática de la Nación. Hasta ahora, podemos precisar que no hay una perceptible diferencia entre los docentes que cursaron el CBC o no. Lo que se destaca en las observaciones de clases, las

charlas sobre las innovaciones que muchas veces nos siguen consultando, los proyectos de investigación que se proponen es el espíritu de apertura que continúa habiendo. No dejando de lado la afirmación concomitante respecto de la presencia de procesos inerciales que siguen haciendo muchas veces impermeables a muchos profesores...

Para cerrar “provisionalmente” es posible reconocer que la impronta mas destacada del CBC hasta ahora ha sido por un lado un buen camino de aprestamiento para los alumnos que ingresan de una escuela secundaria deficitaria y poco motivadora y por otro lado un “quasi curso de posgrado” en cada asignatura y un buen escenario donde ensayar y desenvolver la preocupación por las jóvenes generaciones...

Referencias

- Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Lucarelli, E. Donato, M., Hevia, I. y otros (2000) *El asesor pedagógico en la universidad*. Bs.As.: Paidós.
- Lucarelli, E. (2001) *La Didáctica de Nivel Superior*. Bs. As: UBA.OPFYL , 5/25/01.
- Lucarelli, E. (2009) *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. y otros (2009) *Informe Final Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires: el caso de Odontología*. Bs. As.: UBA. FFyL.IICE
- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Ed. Gedisa
- Santos, B. de S. (1998) *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Mayor Ruiz, C. y Sánchez Moreno, M. (2000): *El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles*. Sevilla: Universidad de Sevilla.