

SIMPOSIOS AUTOGESTIONADOS

Formación docente en la Universidad: debates y desafíos

Coordinadora

Noemí Elena Burgos
Universidad Nacional de Luján. Argentina
noemiburgos2@gmail.com

Participantes

María del Carmen Silva
Universidad Nacional de Luján. Argentina
mdelcarmensilva@gmail.com
Marta Bertolini
Universidad Nacional del Nordeste. Argentina
Marta Navarro
Universidad Nacional del Comahue. Argentina

María Eugenia Peralta
Universidad Nacional de Cuyo. Argentina
Carmen Caamaño
Cristina Heuguerot
Universidad de la República - Uruguay
carmencaamanomartinez@gmail.com
Joaquín Paredes Labra
Universidad Autónoma de Madrid. España
joaquin.paredes@uam.es
María Inés Copello
Universidad de la República. Uruguay

Enseñar y aprender en el aula universitaria y de nivel superior

Introducción al simposio

En este simposio se presentan diferentes producciones académicas: un ensayo de producción de conocimiento, una experiencia y una comparación de experiencias entre una universidad uruguaya y otra española. Tienen en común el otorgar importancia al tiempo de la formación docente para, por un lado, potenciar la praxis, la auto-reflexividad, el pensamiento divergente y la vivencia de un ambiente democrático, y por el otro, discutir acerca de marcos teóricos y metodologías en el ámbito universitario.

- El ensayo, elaborado por docentes que trabajan en formación docente e investigación en profesorado de diferentes Universidades Nacionales de la República Argentina –agrupados en red- se propuso reunir ciertas líneas teóricas para aportar a las cuestiones pedagógicas - didácticas desde diferentes campos disciplinares como la filosofía, la sociología y la antropología.

Proponen para el debate: implicancias para abordar la formación docente desde estas perspectivas, resolviendo la aparente contradicción entre recuperar principios y líneas fundantes de la educación infantil e innovar la formación docente a partir de revisar y repensar sus propias prácticas educativas.

- En una ponencia se han de presentar experiencias de la Universidad de la República- Uruguay- en las que se narran transformaciones sufridas en un espacio temporal, referidas a reestructuras organizativas, concepción de la docencia y orientación del trabajo conjunto, así como los nexos interinstitucionales desarrollados.

Proponen para el debate tener en cuenta:

- a) la construcción conjunta del campo de la docencia,
- b) la presencia del grupo orientador,
- c) el dispositivo aula como eje de la investigación y la praxis

d) los vínculos como estrategia clave para potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

- En otra ponencia se analizan las experiencias promovidas para la formación de futuros docentes universitarios en Uruguay y de futuros maestros de Educación Infantil y Primaria en España. Ambas experiencias se ubican en sendos proyectos formativos sociales. El caso uruguayo, a través de proyectos de extensión universitaria y el caso español hace referencia a un proyecto sobre memoria histórica sobre la escuela mediante realización de vídeos y herramientas de web 2.0.

Proponen para el debate la aparición de importantes contradicciones entre una cultura docente de certidumbres, con un modelo de enseñanza anclado en lo tradicional y una perspectiva crítica en educación con diferentes usos de las TIC.

Formación docente en la Universidad: debates y desafíos

María del Carmen Silva
Marta Bertolini
Marta Navarro
María Eugenia Peralta

Comunicación de conocimiento en el nivel superior
Ciudadanía, derechos, experiencia, formación docente, Universidad

Resumen

Los discursos que suscribieron políticas neoliberales y neoconservadoras, impulsadas por los diversos organismos internacionales con peso en la definición de las políticas públicas en el continente, dieron lugar a reformas en los sistemas de bienestar social en América Latina y a reformas educativas que modificaron sustancialmente el papel del Estado. Respecto de la educación inicial, la Ley Federal de Educación N°24195/93 fragmentó a un nivel educativo que constituyó su identidad en torno a la unidad pedagógica y organizativa. Al adjudicarle una función propedéutica al último año del Jardín de Infantes, se primarizaron los contenidos educativos, signados históricamente por lo lúdico-creativo, afectando consecuentemente la formación docente. En la actualidad se hace necesario desarrollar enfoques y autores que aportan a las cuestiones pedagógicas - didácticas desde diferentes campos disciplinares como la filosofía, la sociología y la antropología.

En la mesa de debate se tratará de abordar la formación docente, desde estas perspectivas y recuperando principios y líneas fundantes de la educación infantil, para aportar instrumentos cognoscitivos que permitan a docentes y estudiantes repensar sus propias prácticas educativas.

Desde lo filosófico se ha de focalizar en la conceptualización de los siguientes términos: “encuentro”, “vínculos”, “tiempo” en el sentido que Larrosa le da al tiempo para convertirse en “experiencia”. Sin tiempo, no hay vida y sin vida, no hay tiempo. Lo que el tiempo significa para quien lo transita porque transcurre la vida y con qué sentido se apropia la escuela del tiempo de las personas.

Desde lo antropológico se ha de revisar el concepto de “adultocentrismo”, contraponiéndolo con la alteridad como posibilidad comunicacional de tener experiencias y derechos. La necesidad de pensar al docente como animador socio-cultural.

La cuestión del contexto y de la organización de los espacios, también la pedagogía de la escucha, el enfoque de Reggio, Emilia, Gianni Rodari, Vigotsky. La Relación dialéctica del docente con el conocimiento. Los contenidos en la formación docente para la educación inicial.

Abstract

The speeches that signed the neoliberal policies and neoconservadoras, stimulated by the diverse international organizations with weight in the definition of the public policies in the continent, gave place to reforms in the systems of social well-being in Latin America and to educational reforms that modified substantially the government bond. Respect of the initial education, the Federal Law of Education N°24195/93 fragmented to an educational level that constituted his identity concerning the pedagogic and organizational unit. On a function having awarded him propedéutica to the last year of the Infant school, changed the educational contents, sealed historically by the playful - creative thing, affecting consistently the educational formation. At present it becomes necessary to develop approaches and authors who reach to the questions pedagogic - didactics from different fields you will discipline as the philosophy, the sociology and the anthropology.

In the table of debate it will be a question of approaching the educational formation, from these perspectives and recovering beginning and historical lines of the infantile education, to contribute cognitive instruments that allow teachers and students to rethink his own educational practices.

From the philosophical thing it has to be focused in the conceptualization of the following terms: "meeting", "links", "time" in the sense that Larrosa gives him to the time to turn into

"experience". What the time means for the one who it travels because the life passes and with what sense there appropriates the school of the time of the persons.

From the anthropologic thing the concept has to be checked of "adultcentrismo", opposing it with the alteridad as communication possibility of having experiences and rights. The need to think the teacher as socio-cultural entertainer. The question of the context and of the organization of the spaces, also the pedagogy of the scout, the approach of Reggio Emilia, Rodari, Vigotsky. The dialectical relation of the teacher with the knowledge and the contents in the educational formation for the initial education

I-1 Introducción

En Argentina, con las reformas educativas de los 90', nuevas pautas y configuraciones se impusieron en el campo educativo a través de reformas curriculares haciendo perder las certezas acerca de qué y cómo enseñar. Los mandatos tradicionales de "formar al ciudadano" se invistieron de otros modos de entender la ciudadanía e hicieron necesaria una formación docente diferente de la de los orígenes del sistema educativo. En la actualidad, se hace necesario el contribuir a jerarquizar el desempeño docente a través de la revisión de sus propias prácticas, manteniendo vigilancia epistemológica de los contenidos a enseñar y creando oportunidades para generar experiencias de aprendizaje integradas al contexto en el que se realizan.

I-2 Formación docente y relación con el saber/poder

Ubicados en esta realidad social de incertidumbres, una mirada crítica, cuestionadora de las relaciones de poder que obturan la posibilidad de encuentro con el saber, se constituye en pieza clave para democratizar y humanizar la educación. Se recurre a Freire (2006) para reconocer a los docentes como seres históricos e inacabados, condicionados pero no determinados y, por tanto, con capacidad para significar a la historia "como tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro [...] es problemático pero no inexorable"(2006:21). En tal sentido, se coincide con el autor en afirmar que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, puede asumirse también como sujeto de producción del saber, ya que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. Enseñar y aprender, exigiría entonces asumir que tanto educador como educando, en las condiciones del verdadero aprendizaje, participan en forma activa e interactiva de su proceso de formación y en la construcción y reconstrucción del saber enseñado. Esta relación educador-educando es la que

tiende a promover el pensamiento crítico y puede definirse como el hábito de analizar la experiencia y de cuestionar el conocimiento recibido y como proceso cualitativo que incita a docentes y alumnos a tomar seriamente su educación. Si se entiende al conocimiento existente como un producto histórico, profundamente imbuido con los valores de aquellos que produjeron dicho conocimiento, tanto el docente como el estudiante pueden superar el nivel empírico de la memorización de datos y el nivel impresionista de la opinión, o el de los mitos dominantes en la sociedad, indagando para comprender el origen, la estructura y las consecuencias de cualquier cuerpo de conocimiento, proceso técnico u objeto de estudio. De este modo, la enseñanza y el aprendizaje se transforman en actividades de investigación y experiencia para tomar las decisiones pedagógicas.

La teoría que se necesita en la formación docente es la que se compromete en el esfuerzo de garantizar a todos, sin excepción alguna, la posibilidad de constituirse en sujetos críticos, capaces de definir y luchar por un proyecto de vida tanto desde lo individual como lo colectivo. Es necesario construir una *didáctica para hetero-relacionarse*, que como plantea Skliar (2002), el educador se permite dejarse vibrar por el otro más que pretender multiculturalizarlo, abandonando *lahomo-didáctica y yendo al encuentro con el otro*.

I-3 Alteridad y experiencia en tiempos y espacios para la infancia

Para contribuir a forjar una “experiencia de encuentro” entre docente y niño hay que dar lugar a todas las voces, a lo desconocido, a lo que puede acontecer, a un encuentro entre iguales, a un encuentro que exige la renuncia a toda voluntad de imponer el saber y poder, a toda intención de dominio propia del adultocentrismo. En tal sentido, cobra importancia el principio de alteridad que plantean Skliar y Larrosa:

“Llamaremos a eso principio de alteridad...o también principio de exterioridad...No hay experiencia sin la aparición de un alguien... de un acontecimiento que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar.” (Skliar y Larrosa 2009:15)

La experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí, que me transforma; pero es también una relación en la que pasa algo de mí a lo otro y algo del otro a mí. La experiencia supone alteridad al mismo tiempo que singularidad. Por eso es única e irrepetible. A menudo se observa que, sea por presión del Estado a través de prescripciones curriculares, o de la institución por cuestiones de prestigio, o de la familia porque considera que ayuda de ese modo al niño, o de algunas revistas y editoriales que privilegian sus ganancias, cómo se interviene en esa experiencia

de la infancia, haciendo de la misma un tiempo de “preparación para”, negando el tiempo presente de cada niño. El tiempo de la pregunta, aunque no haya respuestas o aunque las lógicas desde donde se elaboran las respuestas sean diferentes a las que utilizan los adultos, el tiempo de la fantasía, del juego, el tiempo de las caricias y el tiempo sin tiempo que hace de la infancia ese lugar tan especialmente humano y que lamentablemente se va dejando atrás. Preocupados por esto, planteamos a la educación como “restauración de la infancia”, como creación de situaciones propicias de experiencia, de la propia infancia, entendida como experiencia de diversidad, de novedad, de lo inesperado, de generación de condiciones para que sean posibles, otra infancia y otra experiencia, una infancia de la experiencia y una experiencia de la infancia, tal como lo plantea Agamben (2003). Esa condición de experimentar, de no dejar la infancia, que no puede ser perdida y si la perdemos, es imperativo recuperarla ahora mismo como *educación de los que no están en la infancia, de los excluidos de la experiencia*.

En similar línea argumental, Larrosa plantea que “de lo que se trata aquí, es de devolver a la infancia su presencia enigmática y de encontrar la medida de nuestra responsabilidad en la respuesta ante la exigencia que ese enigma lleva consigo” (2000:6). Anuncia, de este modo, una nueva relación con una educación como posibilidad de encuentro que nunca podría reducirse a novedad de la infancia. Por otra parte, cada concepción de la historia va siempre acompañada por una determinada experiencia del tiempo que está implícita en ella, que la condiciona y que precisamente se trata de esclarecer. Del mismo modo, cada cultura es ante todo una determinada experiencia del tiempo y no es posible una nueva cultura sin una modificación de esa experiencia. Por lo tanto, la tarea original de una auténtica revolución ya no es simplemente “cambiar el mundo”, sino también y sobre todo “cambiar el tiempo”. La historia no es entonces, como pretende la ideología dominante, el sometimiento del hombre al tiempo lineal continuo, sino su liberación de ese tiempo. Es necesario vincular ese tiempo que da lugar a la experiencia, a la biografía, a la creación y afirmación de sentidos, con la formación docente. Tendría que revisarse y renovarse a fin que se puedan constituir en efectivos mediadores entre la cultura y los niños y niñas, garantizando la transmisión y la re-creación de la misma.

En nuestra experiencia, la inserción de los futuros docentes en espacios de instituciones infantiles los pone de manera abrupta en situación de analizar prácticas y proponer intervenciones, donde quizás no logren ver o poner en tensión su supuesto bagaje teórico con la/s realidades en las que se insertan. O quizás vivencian una brecha demasiado ancha entre las posturas didáctico-pedagógicas que se demandan y las que se supone como convenientes o deseables que adopten. Pareciera que aquí no se alcanzaran a ver los dos sentidos de lo posible: lo que es probable si se tiene conocimiento de la realidad del aula y de cómo trabajar con el saber para que se constituya como real; y lo que para ser real depende del propio poder. Estas dos dimensiones, que remiten al

saber, al poder y a la acción pedagógica- praxis-, dependen de cómo los saberes propios sobre-determinan lo posible y de cómo las propias prácticas sobre-determinan lo real, pero para eso hace falta cuestionar lo que se sabe y lo que se puede... Es deseable por ello repreguntar si estamos formando docentes “curiosos”, inquietos para repensar/se como responsables de la experiencia de la infancia en este presente vertiginoso donde se necesita revisar los contenidos a enseñar como provisionales, abiertos a la mutabilidad, a la complejidad del tejido social actual, resignificando los abordados en los diferentes espacios y disciplinas estudiadas para no caer en la trampa de “imponer” sólo los validados socialmente que muchas veces están lejanos de los que los niños necesitan aprender para ser y estar en el mundo en el que viven.

Los múltiples lenguajes que los niños ponen en funcionamiento, “los cien lenguajes” a los que refiere Loris Malaguzzi (1985) como metáfora de cien como infinito y como sustento a las experiencias del enfoque de las Escuelas Reggio Emilia, que extendida por varios países en Occidente, hablan por sí solas de cómo es posible instalar desde los primeros años de vida la cultura del diálogo, potenciando la autorreflexividad, el pensamiento divergente y la vivencia de un ambiente democrático. Los niños son capaces a través de sus múltiples lenguajes de participar, creativa y democráticamente en la elaboración de proyectos comunes, ensayando lúdicamente soluciones a situaciones problemáticas y producciones de todo tipo, dando lugar al ejercicio de sus derechos con un desarrollo pleno en armonía y en comunidad. Gianni Rodari, refuerza y sintetiza éstas ideas diciendo: “...Todos los usos de las palabras para todos me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo”.

I-4 Acerca de la praxis

En relación con lo expresado hasta aquí, se considera necesario recuperar, por un lado, ciertos métodos privilegiados en la investigación educativa como son las narrativas, y por otro, plantear la necesidad de metodologías creativas para que los infantes puedan sentir que vienen de y van hacia su porvenir, en el tiempo y los espacios que se requieren para que sus voces puedan ser escuchadas y valoradas. En el primer caso, la opción por las narrativas surge de la convicción que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas, como sostienen Connelly y Clandin (2000). Atender a las narrativas en la investigación educativa, daría oportunidad para interpretar al lenguaje con sus variadas connotaciones standarizadas pero también con el significado secundario especial derivado del ambiente social dentro del cual se lo usa y recibe, y de un matiz especial producido por la

oportunidad concreta en la que se lo utiliza. Las voces de las narrativas nos hablan del sujeto y del mundo y de las relaciones de poder que pueden estar obturando o posibilitando el encuentro de ser humano consigo mismo, con los otros y con el saber. En el segundo de los casos, las estrategias metodológicas creativas para trabajar con los niños y niñas pequeños permiten afianzar la identidad constitutiva del Nivel Inicial y son herramientas indispensables en la búsqueda de oportunidades para una participación democrática, con mayor uso de la libertad pero también con mayor apertura a la experiencia de ser y estar en el mundo, cuestionando y tensionando lo que merece ser transformado. Consideramos que abrirnos a las teorías críticas de la educación es posible recuperando esas narrativas y esos espacios y tiempos para la expresión en sus más variadas formas estéticas, dando cuenta de nuestra constitución como seres históricos, inacabados, pero siempre en relación con el saber y con el poder.

Por último, se propone un currículum en educación infantil que, sin desatender los aportes de las diversas disciplinas, halle su eje vertebrador en las teorías críticas y los diferentes contextos, entendiendo la importancia de la doble y mutua dependencia de imaginación y experiencia, para enriquecer la propia experiencia más allá de la experiencia histórica o social ajena (Vigotsky, 2004: 25), abriendo oportunidades de enseñar y de aprender con nosotros y con los otros, entre una realidad que nos duele y un sueño que nos anima a orientar un ciudadano que piensa, siente y actúa con ética y estética.

Referencias

- Agamben, Giorgio (2003): *“Infancia e Historia”*, Buenos Aires Ediciones A. Hidalgo.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J (2000) *“Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research”*. San Francisco C.A.: Jossey Bass
- Freire, P. (2006) *“ Pedagogía de la autonomía”* México: Siglo XXI
- Larrosa. J (2000) *“ Pedagogía profana”* Argentina: Novedades Educativas.
- Rodari, G. (1997) *“Gramática de la fantasía. El arte de contar historias”* Argentina: Colihue.
- Skliar, C (2002) *“ Y si el otro no estuviera allí”*, Buenos Aires: Miño y Dávila
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009) *“Experiencia y alteridad en educación”*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Vigotsky, L. (2004): *“Imaginación y creación en la edad infantil”* Bs. As.: Idea Gráfica

Un balance después de veinte años. Vicisitudes y desafíos de un grupo docente orientado a la formación integral en la Universidad de la República (UDELAR)

Carmen Caamaño
Cristina Heuguerot

Experiencias
Docencia, Universidad, formación integral

Resumen

La ponencia se organiza en dos partes: En primer lugar historiza y reflexiona sobre las dificultades, el sentido y las vicisitudes de un grupo de profesores que desde una Unidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República forma en docencia desde la década de los 90. Se señalan los efectos en el grupo de transformaciones producidas en ese tiempo: cambios en los integrantes, en la denominación y en el lugar de pertenencia dentro de reestructuras organizativas, en la concepción de la docencia y la orientación del trabajo conjunto, en los nexos interinstitucionales desarrollados. Informa sobre el estado de situación de las seis unidades curriculares que componen su propuesta de formación, menciona algunos aportes realizados al campo de problemas de la docencia para la formación integral. Luego se consideran algunas características de la sociedad hipermoderna que le plantean a las instituciones públicas universitarias nuevas demandas y se proponen algunas ideas para debatir conjuntamente sobre los requerimientos actuales de una formación en docencia:

-La importancia de la consolidación del grupo orientador de la formación por medio de la construcción conjunta de su propio campo de problemas (la docencia) al compartir enfoques teóricos-epistemológicos, referentes y conceptos.

-La formación integral como centro articulador y orientador de las prácticas y una presencia ineludible en la evaluación del desempeño profesional.

-La práctica del docente como eje central de un análisis reflexivo, sistemático y permanente del accionar profesional del profesor.

-Desarrollo de un “pensar problemático” y de acciones reticulares para comprender y actualizar las acciones de los docentes profesionales

-El dispositivo aula (en sentido ampliado y expandido) como un escenario posible para investigar en educación.

- Dado el contexto social actual, sitúa al análisis de los vínculos como una estrategia clave para potenciar los aprendizajes.

Abstract

The paper is organized in two parts: In the first place order and reflects on the difficulties, the meaning and the vicissitudes of a group of teachers from a unit of the Faculty of Humanities and Education at the University of the Republic form in teaching from the decade of the 90. Identifies the effects in the group of transformations produced at that time: changes in the members, in the denomination and in the place of membership within organizational reshuffle in the design of the teaching and guidance of the joint work, in the interinstitutional linkages developed. Reports on the status of the six curricular units that make up your training proposal, mentions some contributions made to the field of problems of teaching for the integral formation. Then we consider some characteristics of the hypermodern society that you pose to public institutions university new demands and proposes some ideas for joint discussion on the current requirements of a training in teaching:

- The importance of the consolidation of the group facilitator of training by means of the joint construction of its own field of problems (teaching) to share approaches theoretical-epistemological, relating and concepts.

- The integral formation as articulating center and guiding hand of the practices and an unavoidable presence in performance appraisal.

- The practice of teaching as the central axis of a thoughtful analysis, systematic and permanent professional of the operate of the professor.

- Development of a "thinking problematic" and reticular actions to understand and update the actions of teachers professional

- Device classroom (in sense extended and expanded) as a possible scenario for research in education.

- Given the current social context, the analysis of links as a key strategy to enhance the programming.

I-1 Introducción

La Unidad Opción Docencia (UNOD) forma docentes en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UDELAR) en Uruguay. Las autoras de este trabajo integran el grupo de 6 profesores que a partir de 2012 debido a un cambio en el Plan de Estudios se reestructuró, se integró al Instituto de Educación y pasó a ser un

Departamento de Estudios en Docencia (DEED). El cambio organizacional reclama la realización de un análisis diacrónico y dinámico, crítico-reflexivo de lo actuado que permita proyectar adecuadamente el porvenir.

I-2 Un poco de historia

La FHCE es de creación reciente, (1946) nació a propuesta del reconocido filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira para desarrollar la Educación Superior. Él criticaba el exceso de profesionalismo en la formación universitaria y proponía orientar esta Facultad al desarrollo de la cultura y la investigación “desinteresada” dándole una organización particular a su Instituto en Educación Superior¹¹ organizado en cátedras aisladas, algunas definidas y otras no; un relacionamiento con la sociedad basado en una extensión de “puertas abiertas”; una fuerte crítica a la enseñanza centrada en el “omniexamenismo”. Ya aparecen en ese contrato fundacional las características de la docencia universitaria y por supuesto, también se pueden vislumbrar algunos aspectos considerados hoy como “problemas” como la inserción laboral de los egresados de FHCE en un contexto hipermoderno y neoliberal como el actual. En 1991 se instauró la UNOD, y Ojeda (2009) sostiene que esta unidad fue “...pensada en su origen para formar docentes que se insertaran laboralmente en secundaria.” (p. 92). Sin embargo, en Uruguay para ser profesor en enseñanza secundaria se prioriza – no es prescriptivo- a quienes tienen título de Profesor. Éste se obtiene en los Institutos de Formación Docente (IFD) que son organismos autónomos y no integran la Universidad. Sus títulos son terciarios y forman para el subsistema que los otorgó. Esta situación hace que los egresados de FHCE tengan grandes dificultades para insertarse laboralmente como profesores en educación media. Quizás por ello en 2004 se produjo un giro en la orientación de la UNOD centrándose en la formación docente para la educación terciaria y superior y abriéndose a estudiantes y egresados de otros servicios. Así aumentó la heterogeneidad de sus estudiantes: por procedencia, formación previa, intereses y experiencia, lo que enriqueció el accionar de la Unidad. Si bien el nacimiento y el lugar asignado por el Plan 91 marcaron profundamente sus primeras acciones con el paso del tiempo ésta fue logrando encontrar caminos para resolver el “problema” encomendado al instituirlo. Importa señalar que ésta se ha visto afectada por la percepción negativa de los propios actores institucionales: porque con su sola presencia “re-presenta” el problema de inserción laboral, por la procedencia formativa de sus docentes y por existir en una Facultad en la que la investigación es muy valorada. Asimismo tiene una relación compleja con los IFD. Paradojalmente, la suma de estos estigmas contribuyeron a

¹¹ Nombre asignado por Vaz Ferreira al organismo proyectado

solidificar el grupo humano que la conforma y la inserción laboral de los egresados es un tema-problema presente, no investigado que moviliza a FHCE, por eso en la asignatura Psicología de las Instituciones, se desarrolló una investigación en 2012 y 2013 cuyos datos están aún en proceso de análisis.

La creación de la UNOD actualizó un viejo conflicto ideológico-político-filosófico de un país que posee un sistema educativo fragmentado, producto de una larga historia de enfrentamientos y lucha de lugares y poderes, muchas veces señalado por diversos actores de la educación. Evidencias basadas en distintas concepciones sobre la docencia. En la Universidad (Art. II de la Ley Orgánica) el ejercicio de la docencia supone una acción integral, desarrollando simultáneamente acciones profesionales y formativas integradoras de enseñanza, investigación y extensión. Así el concepto de 'docencia' difiere con el de los IFD centrados en el rol dentro del aula. Esa diferencia convive con cierto desinterés por la formación docente en la universidad, una concepción tradicional que considera la experiencia en la disciplina a enseñar para desempeñarse necesaria para ser profesor y la mayoría de los docentes universitarios (sobre todo los profesores más antiguos, de grados superiores, con mayor responsabilidad y peso en las decisiones) no siempre se han formado para ejercer la docencia. Prueba de ello es que las Ordenanzas no exigen poseer formación docente para concursar y que los grados mayores (5) que orientan las cátedras, muchas veces, no las dictan. En este escenario la tarea diaria del docente universitario en el aula se desdibuja, carece de importancia y la figura del investigador aparece rodeada del mayor prestigio junto a las actividades de extensión. La creación reciente de un Pro-rectorado de Enseñanza y de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) que brinda una Maestría de Enseñanza Universitaria y formaciones en servicio en las distintas facultades no incorporan la formación de grado en el tema. Estos conceptos e historias diferentes parecen reforzar la fragmentación del sistema educativo y generan el establecimiento de 'corredores vacíos'. Es decir, hay profesores titulados y formados para el ejercicio docente en el nivel medio, pero no se da esa situación en la educación superior. Como esos profesores titulados fueron formados para el desempeño profesional en el aula y no para la investigación, se comprende que no haya demasiada investigación educativa proveniente del mismo ejercicio profesional, actividad que suele enriquecer el desempeño de los propios profesores al instalar procesos autocríticos y reflexivos sobre su rol. Por otra parte, en general, las investigaciones educativas realizadas por universitarios carentes de formación docente y que no siempre trabajan o incluso no han trabajado nunca en un aula, parecen presentar dificultades para comprender su objeto de investigación¹² lo que podría explicar la preferencia por desarrollar sobre todo investigaciones de tipo cuantitativas abundantes en el país sobre la educación.

¹²Este aporte se inserta en un paradigma comprensivo, crítico y hermenéutico de lo investigado.

I-3 Las realizaciones

En estas dos décadas, la Unidad (hoy DEED) tuvo una gran actividad productiva: A-Conformación de un grupo docente consolidado en un mismo paradigma epistemológico y teórico en torno al concepto y sentido de la docencia (seis docentes de planta y dos colaboradores honorarios) desarrollado en múltiples Seminarios internos de discusión y análisis teórico de distintos modelos, tradiciones y paradigmas educativos. B-Elaboración corporativa de documentos fundacionales, seguimiento y reestructura de la UNOD en un DEED y Proyectos de trabajo colectivos. C-Cursos curriculares de grado ofrecidos regularmente con actualización permanente de Programas curriculares y enfoques metodológicos. Atención al cursado y a la formación de numerosos estudiantes y egresados de FHCE y de otros servicios universitarios. D-Cursos para egresados ofrecidos en el marco de la Unidad de Posgrado y como invitados en forma individual o colectiva en formación de grado y posgrado. E-Impulsores del Congreso Internacional sobre Educación en Uruguay del año 2009 (CISEU): 'De qué hablamos cuando hablamos de educación' F-Organización de Jornadas Regionales sobre Educación en coordinación con el componente de Educación de Adultos de la ANEP, durante el año 2010 y de múltiples eventos académicos con asistentes internacionales (argentinos, brasileños, colombianos, franceses, españoles) en FHCE. G-Participación permanente en diferentes eventos académicos en forma individual o grupal de carácter nacional o en el exterior (Argentina, Brasil, España) como Congresos o Seminarios. Coorganizadores del Simposio en Rosario (abril de 2014). H-Participación activa (Mesa especial) en el 2º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, marzo de 2013, FHCE y en la organización y participación de las Jornadas de Investigación que se realizan en FHCE desde 2010. I--Integración de Comisiones, Tribunales de Aspiraciones y tutorías en cursos de Grado y Posgrado en UDELAR y otras Instituciones en Uruguay y en el exterior. J- Integración de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) por medio de un Comisionado Parlamentario (Integrante del DEED) designado por el Consejo Directivo Central de UDELAR. K-Múltiples y diferentes líneas de investigación asociadas a las diferentes unidades curriculares que la componen. L-Tres publicaciones colectivas con docentes, alumnos, ex- alumnos vinculadas con las investigaciones sobre docencia que lleva adelante el equipo y múltiples publicaciones individuales y, algunas, colectivas o en pequeños grupos.

I-4 A modo de conclusión

Las acciones desarrolladas en este tiempo mostraron la importancia de la consolidación del grupo orientador de la formación por medio de la construcción conjunta de su propio campo de problemas (la docencia) al compartir enfoques teóricos-epistemológicos, referentes y conceptos. Esas acciones están centradas en la formación integral como centro articulador y orientador de las prácticas y una presencia ineludible en la evaluación del desempeño profesional. En esta concepción, la práctica del docente se considera como eje central de un análisis reflexivo, sistemático y permanente del accionar profesional del profesor. Al decir de Perrenoud (2007) una reflexión crítica y sistemática “en la acción” y “sobre la acción”. Por otra parte, la reestructura institucional permitió el desarrollo de un “pensar problemático” y una propuesta de acciones reticulares para comprender y actualizar las acciones de los docentes profesionales. También se afirma que el dispositivo aula (en sentido ampliado) es un escenario posible y privilegiado para desarrollar investigaciones educativas. Finalmente importa destacar que en este tiempo se multiplicaron los contactos con otros servicios, universitarios y terciarios públicos y privados, mejoró sensiblemente el nivel de las actividades desarrolladas durante los cursos y de los trabajos finales, el compromiso de los estudiantes que participan activamente en las tareas de investigación y extensión propuestas.

Referencias

- Ojeda, B. (2009) Saberes universitarios en Extensión. Formulación y aplicación de proyectos culturales-educativos. En: C. Caamaño (Coord) *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Unidad Opción Docencia de la Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Vaz Ferreira, C. (1957) *Sobre la Educación en nuestro país. (Resumen de Algunos proyectos, ideas y actuación)*. Montevideo: Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay
- Ley Orgánica Universitaria (1958)
- Plan de Estudios de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (1991)
- Documentos internos de UNOD y DEED

La formación de docentes basada en la indagación: una mirada cruzada entre Uruguay y España

Joaquín Paredes Labra
María Inés Copello

Informe de investigación
Docencia universitaria, formación inicial, indagación, Uruguay, España

Resumen

El propósito de este estudio es analizar la transformación de la percepción de la educación y la escuela a partir de una interpretación sobre las propuestas reflexivas de Shulman y Schön donde los estudiantes hacen introspección con TIC. Se analizan las experiencias promovidas para la formación de futuros docentes universitarios en Uruguay y de futuros maestros de Educación Infantil y Primaria en España. En ambos casos se ven inmersos en un proyecto formativo social. El caso uruguayo hace referencia a la colaboración de la universidad con la sociedad mediante proyectos de extensión universitaria. El caso español hace referencia a un proyecto sobre memoria histórica sobre la escuela mediante realización de vídeos y herramientas de web 2.0.

La metodología de investigación es el estudio de caso. En ambos se analizan portafolios de los estudiantes de docente. Se incluyen otras técnicas etnográficas de recogida de evidencias.

Entre los resultados se observa una transformación en la cantidad y calidad de análisis sobre la realidad educativa que realizan los estudiantes. En el caso uruguayo las experiencias de extensión universitaria abren nuevas posibilidades para reflexionar en el aula con otros compañeros. En el caso español los estudiantes valoran de otra forma la oportunidad que ofrecen teléfonos móviles con cámaras y herramientas de publicación colaborativa. Asimismo, se observa que los estudiantes aprecian el sentido social en el trabajo con la comunidad que no tiene habitualmente voz; el poner en pie un tipo de escuela vinculada a la comunidad; la devolución de la indagación a la propia comunidad y una epistemología distinta para el curriculum de la universidad.

Aparecen importantes contradicciones en una cultura docente de certidumbres, de la enseñanza más tradicional, que son la base de una perspectiva crítica en educación y para otros usos de las TIC.

Abstract

The purpose of this study is to analyze the transformation of the perception of teaching from an interpretation of Shulman and Schön works where students do introspection with ICT. We

analyze the experiences to train future academics in Uruguay and future Primary teachers in Spain. In both cases they are immersed in a social project. The Uruguayan case refers to the collaboration between university and society through university “Extensión” projects. The Spanish case refers to a historical memory project about school by making videos and web 2.0 tools.

The research methodology is 2 case study. In both, portfolios are discussed with participants. Other techniques included are ethnographic evidence collection. Among the results it appears a change in the quantity and quality of educational analysis undertaken by participants. In Uruguay the experiences of university extension open new possibilities to reflect in classroom with other students. In Spain students value otherwise the opportunity offered by mobile phones with cameras and collaborative publishing tools. It also shows that students appreciate the social sense in working with the community usually has no voice, to set up a school linked to the community, the return of the inquiry to the community and an epistemology different for college curriculum. Significant contradictions appear in certainties in teacher culture of traditional teaching, which are the basis of a critical perspective on education and other uses of ICT.

I-1 Introducción

La formación de docentes es un desafío de todos los procesos de reforma educativa emprendidos desde los años sesenta. En el ámbito no universitario es extremadamente rica la producción en investigaciones, sobre formación docente (Novóa, 2009, Tardif y Lessard, 2007), también se han generado múltiples informes de organismos internacionales al respecto. En el ámbito universitario, con algo de retraso con respecto a lo no universitario, queda camino por recorrer en la organización de la formación de docentes, si bien se dispone de abundante literatura (García Valcárcel, 2001; Zabalza, 2003; Biggs, 2006; Lucarelli, 2009; Paredes y de la Herrán, 2010; Massetto, 2012; Mazza, 2013).

Los trabajos de Shulman (en Bolívar, 1993) y Schön (1992) han puesto bases en que reconstruir gran parte del programa de formación inicial de docentes. Entre otros aspectos que acaban por modelar la profesión docente, el peso del pasado y las visiones estereotipadas (tanto en la experiencia en primaria como en universidad) han de ser contrarrestados con formación científica profesional docente, propuestas de enseñanza transgresoras y prácticas tuteladas. Propuestas con metodologías críticas y comunitarias y contenido social, artístico, trabajando actitudes y preconcepciones, apoyadas en las TIC (Paredes, 2011). Otros principios presentes en esta formación son: participación, dialogicidad, apoyo mutuo, colaboración, aprendizaje permanente, negociación, compromiso, organización que aprende, indagación e implicación social (Copello, 2009).

I-2 Metodología

Fruto de una trayectoria consolidada de investigación conjunta en la que se han compartido inquietudes, interrogantes y actividades formativas, los autores quisieron buscar en sus propias prácticas evidencias sobre un cambio de enfoque de la enseñanza de sus propios estudiantes, sin importar el nivel en el que se fueran a desempeñar, más bien buscando esa disonancia para extrañarse de sus propios resultados en sus respectivas materias.

La metodología de investigación elegida es el estudio de caso. Los dos casos elegidos han sido las experiencias promovidas para la formación de futuros docentes universitarios en Uruguay por la profesora Copello y de futuros maestros de Educación Infantil y Primaria en España por el profesor Paredes. En ambos casos se ven inmersos en un proyecto formativo social.

El caso uruguayo hace referencia a la colaboración de la universidad con la sociedad mediante proyectos de extensión universitaria. Se trata de estudiantes de último año de carrera o licenciados que están buscando reorientarse profesionalmente hacia la docencia. En este caso, desde 2006 hay unos 300 participantes en el curso que generan diversos portafolios. Para esta investigación se han seleccionado 28 portafolios de estudiantes que han transitado un proceso de formación de gran calidad y, sobre todo, muy comprometido con las actividades de educación no formal de interacción comunitaria

El caso español hace referencia a un proyecto sobre memoria histórica sobre la escuela mediante realización de vídeos y herramientas de web 2.0. En este caso se escogen los 31 portafolios de mayor calidad de los más de 400 generados a lo largo de los 3 últimos cursos académicos que estuvo en marcha el proyecto.

En ambos casos se analizan los portafolios, aunque la investigación incluye otras técnicas etnográficas de recogida de evidencias (como diarios y registro de foros) con idea de completar lo ocurrido. La información ha sido codificada y analizada mediante un software cualitativo (Atlas.ti). La codificación fue refinada en sucesivas lecturas y se trabajó por comparación constante. A partir de las categorizaciones, se han hecho reconstrucciones descriptivas densas de las temáticas, de manera artística (Bolívar, 2002). Se solicitó de los participantes su permiso para analizar los datos recogidos en los portafolios.

En el análisis interesan en primer lugar los supuestos epistemológicos con los que estos estudiantes trabajan y el tipo de concepción de enseñanza, su relación con la materia o el conocimiento y tipo de estudiante que emerge en sus reflexiones; y de forma paralela el contexto y

las ocasiones propiciadas por los cursos para que emergieran. Asimismo, interesa analizar el papel que tiene la dimensión social del currículo practicado.

De este mapeo se obtienen algunos indicadores para organizar sucesivos desarrollos de curso con estas propuestas metodológicas.

I-3 Discusión de resultados

Los casos analizados trabajan con colectivos diferenciados, el de los futuros maestros y el de futuros docentes universitarios. Lejos de ser un hándicap, permite una aproximación a inquietudes, expectativas y preconcepciones que resaltan a pesar de diferencias en objetivos de la enseñanza, distintas regulaciones profesionales, diferencias de contexto cultural.

En el caso uruguayo se realiza una búsqueda de etiquetas para análisis en el trabajo de Reflexión Final sobre el Proyecto de Educación no Formal, que integra el Portafolios. Los diez códigos que aparecen con mayor frecuencia son: Enriquecimiento, Compromiso social, Nueva visión de docencia, Valorización cultura popular, Respeto a la diferencia, Acción interdisciplinar, Aprendizaje en la interacción con comunidad no universitaria, Alegría, Desazón, Rebeldía.

Cabe consignar que por las características de la muestra analizada, los resultados encontrados indican la existencia de un muy buen nivel reflexivo y un evidente cambio cognitivo, actitudinal y emocional en relación a la concepción inicial sobre las características y objetivos de la docencia universitaria. Estos cambios no se producen en todos, e incluso tampoco en la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, es muy fuerte y significativo en muchos de ellos. A modo de ejemplo colocamos dos citas (elegidas al azar dentro de la muestra):

La Práctica de Educación no formal combina el ejercicio de la docencia, y la vinculación con el medio, a partir de las necesidades concretas de un sector de la comunidad.... El trabajo desarrollado por el grupo fue enriquecedor... nos enfrentamos al desafío de abordar la problemática desde la interdisciplinariedad... nos permitió una visión y tratamiento más completo de la realidad de los trabajadores..., fue de gran valor la relación que se estableció en el trabajo conjunto de individuos provenientes de diferentes disciplinas, que buscó su articulación en el abordaje crítico y dialógico de la realidad... los vínculos horizontales y democráticos que se establecieron al interior del grupo interdisciplinar se extendieron a las relaciones con los trabajadores del frigorífico [2013- LS]

Para evaluar el impacto es necesario explicitar el lugar desde donde fueron pensadas estas prácticas por nuestro grupo. Ese lugar comprende el concepto de sujeto de educación, como sujeto en proceso de humanización,...partir del concepto de igualdad como seres de una misma especie, circunstancialmente en roles diferentes, y que en “este acto de encuentro” habitamos la misma posibilidad de enseñar y aprender unos de los otros... representó una fuerte movilización afectiva de todos los integrantes del grupo... agudizar la creatividad para amalgamar, entre nosotros, nuestros propios intereses, y luego con los de las educandos, a las que fuimos conociendo en el transcurso de las actividades [2010- RA]

En el caso español, de la codificación de la treintena de portafolios (unas 150 mil palabras, más de 60 códigos distintos, más de 150 frases significativas, un promedio de 5 etiquetas por frase), los 10 primeros códigos acumulan la mitad de los referencias. Son: Alfabetización, Idea de enseñanza, Usos de las TIC, Idea de estudiante, Comparación viejo-nuevo, Recuerdo, Aprendizaje, Abuela, Idea de maestro, Proyecto.

La temática de alfabetización del curso y del proyecto que lo envuelve condiciona las ideas sobre enseñanza, estudiante y docente de los participantes. Dicho rápidamente, se suele tratar de cursos convulsos, donde la génesis de portafolios reflexivos encuentra múltiples problemas. Las dificultades de los estudiantes tienen mucho que ver con sus preconcepciones, las narraciones con las que acuden a este curso, particularmente la de tipo instrumental. La funcionalidad, lo instrumental, la falta de apertura, están lastrando las posibilidades de investigar y abrirse a otros modelos de enseñanza de tipo crítico reflexivo. Así, muchos portafolios son ejercicios escrupulosos con las tareas y recorridos propuestos, pero con pocas aportaciones personales. Otros, alcanzan un nivel que se puede caracterizar como reflexivo. Portafolios que van desde los del compromiso “vocacional” que les trajo a la docencia (evocaciones de maestras y madres abnegadas, y aulas con los niños escuchando embobados), a los que muestran apertura a opciones formativas abiertas, fuera del aula, que presentan mujeres combativas y referencias de compromiso político por la escuela.

Para ilustrarlo, podemos observar diversas contribuciones. En primer lugar, una estudiante, que habla de su deseo de aprender mediante un soft de póster, muestra una temática habitual entre las estudiantes de guardería que deciden continuar formándose para ser maestras: muchas ganas de aprender, mucho cariño, maestra como mamá-polluelo dirigiendo el grupo que aprende y está pendiente de ella, sus compañeras como amigas... Sus valoraciones se pueden encontrar en el blog asociadas a las certezas de un enfoque técnico y tradicional.

Entre estas maestras hay miedo a las dimensiones política y social del aprendizaje que promueve el proyecto. Por ejemplo, un estudiante que plantea que no desea presentar a sus abuelos y padres en una entrevista en la red, es objetora de las redes sociales, de la imagen, de la voz, de la experiencia. Posiblemente hay un choque con su propia idea del espacio de las redes sociales como un lugar para fantasear, no para mostrarse tal y como uno es. También hay objetores de seguir tirando del hilo que supone construir conocimiento y ponerlo en relación con sus propias ideas sobre enseñanza, maestro o recursos.

Sin embargo, algunos portafolios salen de un ejercicio rutinario, señalan sus pesares y dudas, una forma de quebrar sus certidumbres y abrirse a otras realidades, una perspectiva de cambio y transformación, otros se abren tímidamente a compartir experiencias. Las resonancias de esas entrevistas son nuevos datos muy valiosos para entender las escuelas, las posiciones sobre la

enseñanza y los recursos y medios y las propias posiciones como futuros docentes. En algunos casos los estudiantes consiguen identificar identidades entre enseñanza con propósito y evidencian la posibilidad de apropiarse de su memoria, su familia, su territorio, su comunidad gracias a las TIC en la educación. Valoran la oportunidad que ofrecen diversas herramientas tecnológicas experimentadas en el proyecto. Por ejemplo, una estudiante hace un vídeo, de enorme emotividad y reivindicación, donde refleja la lucha de la gente por su territorio, sus hijos y su educación, partiendo de condiciones duras.

El Caso 10 Johanna, habla con mayor precisión de lo que supone esta forma de alfabetización vivida, que facilita el portafolio, observándose crecer día a día, reflexiva, procesando las influencias, reviviéndolas, con resonancias que se experimentan al analizar con la mirada puesta atrás, en lo que se ha vivido. Otro estudiante declara:

Me parece muy importante que se nos presenten tantas formas de aplicar las TIC en la escuela, ya que la renovación de la misma es fundamental. De todos modos, la renovación de recursos ha de ir de la mano de una renovación pedagógica (Caso 5 Ángel).

I-4 Conclusiones

Como se ha puesto de manifiesto, en el análisis interesa en primer lugar los supuestos epistemológicos con los que los estudiantes trabajan y el tipo de concepción de enseñanza, su relación con la materia o el conocimiento y tipo de estudiante que emerge en sus reflexiones; y de forma paralela el contexto y las ocasiones propiciadas por los cursos para que emergieran. Asimismo, interesa analizar el papel que tiene la dimensión social del currículo practicado.

Del mapeo realizado se obtienen algunos indicadores para organizar sucesivos desarrollos con estas propuestas metodológicas. En ambos casos, el español y el uruguayo, se observan transformaciones en la calidad del análisis sobre la realidad educativa que realizan los estudiantes. En el caso uruguayo las experiencias de extensión universitaria abren nuevas posibilidades para reflexionar, permiten apreciar el sentido social en el trabajo con la comunidad, dar voz a quien habitualmente no la tiene. En el caso español los estudiantes valoran de otra forma la oportunidad que ofrecen las TIC para transformar la enseñanza.

Aparecen evidencias de cómo poner en pie un tipo de escuela vinculada a la comunidad; la devolución de la indagación a la propia comunidad y una epistemología distinta para el curriculum de la universidad y la formación docente. Aún con dificultades, se produce la apertura a otro tipo de enseñanza para practicar y forma de construir el conocimiento, un estudiante protagonista del proceso, una dimensión social del trabajo que se realiza.

Referencias

- Biggs, J. (2006) *Calidad del Aprendizaje Universitario*, Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (1993) Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, pág. 113-124.
- Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), pág 1-26. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Copello, M.I. (2009) *Práctica Docente. Investigando la dialogicidad del proceso reflexivo*. En Caamaño, C. (Org) ¿Se puede ayudar a enseñar? ¿Se puede ayudar a aprender? Miradas desde la Opción Docencia de FHCE, pág. 65-90, Montevideo: CSE.
- García-Valcárcel, A. (Coord.) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Lucarelli, E. (2009) *Teoría y práctica en la Universidad. La innovación en las aulas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Masetto, M. T. (2012) *Compêtenca pedagógica do professor universitário*, São Paulo: Summus.
- Mazza, D. (2013) *La Tarea en la Universidad. Cuatro estudios clínicos*, Buenos Aires: Eudeba.
- Nóvoa, A. (2009) *Professores. Imagens do Futuro Presente*, Lisboa: Educa.
- Paredes y De La Herrán (Coord.) (2010) *Como enseñar en el aula universitaria*, Madrid: Pirámide.
- Paredes, J. (2011). *Cambiar el panorama de las escuelas. Indagación narrativa, artes visuales y TIC en una escuela activa radical*. En VV.AA. *Antropología visual e investigación sobre tecnología educativa*, pág. 152-176, Madrid: Trotta.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Tardif, M. y Lessard, C.(2007) *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Petrópolis: Vozes.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesor universitario*. Madrid: Narcea.

Formación de profesores, currículum y docencia en la Educación Superior en Brasil y en Argentina

Coordinadora
Suzana Dos Santos Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil
suzanasgomes@fae.ufmg.br