

Mesa Redonda: “Políticas de formación para la docencia de Educación Superior”

Coordinadora
Liliana Sanjurjo
UNR. Argentina

Integrantes
Carlos Moya
ILAES. Chile
Verónica Piovani
INFD- Ministerio de Educación. Argentina
José Goity
UNR. Argentina

Introducción

Las políticas de formación docente han llegado a constituirse en uno de los tópicos representativos del compromiso con el que asumen las Universidades y Centros de Nivel Superior la mejora de la calidad de su oferta formativa. Este hecho ha llevado a estas instituciones, durante los últimos años, a buscar diversas alternativas relativas a los campos, contenidos y finalidades que deberían tenerse en cuenta en sus respectivas políticas de formación docente, tanto inicial como continua.

La inclusión de esta problemática como uno de los ejes del Congreso se propuso generar un espacio que permita abordar problemáticas tales como qué experiencias, relativas a políticas de formación docente inicial y continua, se están llevando a cabo en el nivel; qué formatos, dispositivos y campos de formación contemplan y cuáles deberían incluirse; qué investigaciones acerca de los diseños de formación se están desarrollando; sobre qué fundamentos se sustentan las políticas de formación docente y qué políticas de seguimiento y evaluación de las experiencias de formación docente se han puesto en marcha. La gran cantidad de comunicaciones presentadas sobre esta problemática dan cuenta de la inquietud que genera. Por eso, también, la organización del Congreso decidió incluirla entre las actividades centrales del Congreso.

En la mesa se abordarán diversas perspectivas. Darán un panorama de la Formación docente en Argentina (desde la perspectiva del nivel Superior No-Universitario, Verónica Piovani; desde la perspectiva de la universidad, José Goity. Se referirá a la formación docente en Chile, Carlos Moya.

Docencia en la Educación Superior y proyecto de formación

Carlos Moya Ureta

Políticas de formación docente, exclusión universitaria, formación universitaria, didáctica de posgrados, proyecto de formación, producción de conocimientos desde la perspectiva del Sur

Introducción

Las demandas de distinto orden sobre el funcionamiento académico de la Universidad requieren identificar nuevos componentes para repensar políticas de formación del docente universitario. Nuestra presentación se organiza en torno a dos ejes: re conceptualizar la formación universitaria y proponer componentes para una matriz de intervención y cambio cualitativo en la formación del docente universitario. Una nueva mirada significa, además, incorporar lo ético social-formativo en las prácticas de formación y asumir la transformación universitaria desde una perspectiva de autonomía y alteridad en la producción de conocimientos. A nivel de matriz de cambio, reconocer el predominio de los proyectos de formación que involucran a sujetos docentes e instituciones de Educación Superior, según los niveles de formación, desde el pregrado al posgrado y en torno a la revalorización de la investigación universitaria.

También, en el presente texto abordamos aspectos que consideramos centrales en el diálogo que queremos instaurar en AIDU en relación a la “formación docente” o “formación para la docencia” en Educación Superior en América Latina. Elegimos la mirada socio-crítica que permite no aislar de la discusión a lo menos tres facetas que intervienen en esta problemática. Revisaremos cuales de ellas son: la primera faceta se refiere a la inserción socio-histórica y socio-cultural de las instituciones universitarias y a los modelos de Universidad que interviene en cada país desde las políticas públicas; la segunda faceta considera a las lógicas de docencia universitaria en la cultura de Facultades y Escuelas universitarias; finalmente, abordamos la práctica docente en una doble vertiente, el énfasis en el cómo enseñar en la universidad y, por otro lado, lo que constituiría las prácticas de formación universitaria asumidas desde la dimensión del aprender en la universidad. Esto hace que para nosotros Docencia y Formación no sean conceptos equivalentes.

En ese contexto, proponemos que una redefinición de los fundamentos que deberían sustentar proyectos de formación en docencia universitaria consideren la interacción de tres vectores del desarrollo universitario, a saber, el **proyecto nacional universitario**, que corresponde al modelo de educación superior que privilegia la política pública de cada país; el **proyecto institucional universitario**, que corresponde al ámbito de la gestión académica y científica de las universidades y, finalmente, el **proyecto académico** que concierne al proyecto profesional y de

conocimiento de los eventuales Sujetos de la Formación a la Docencia Universitaria. Es en este último plano donde nos detendremos a proponer una metodología de diseño de proyectos de formación para los docentes universitarios.

I.- Universidad y docencia universitaria

1.1 Crisis universitaria

Queremos usar la puerta de la problematización sobre la Docencia Universitaria para cruzar brevemente el laberinto de la crisis del sistema universitario. En un plano general, no se puede obviar los contextos socio-históricos en los cuales se insertan, en cada país, las instituciones de Educación Superior. A modo de ejemplo, el caso de Chile se considera como una experiencia extrema, donde, a nivel sistémico, aún al año 2014 impera de manera hegemónica el resabio neoliberal heredado de la Dictadura cívico-militar de los años 70 y 80 cuya hegemonía en la especulación financiera determina una institucionalidad política que se niega a morir, y a partir de ahí un modelo de universidad. ¿Cuáles han sido sus características más relevantes? Se ha legitimado un modelo de universidad de mercado, fuertemente resistido por los actores universitarios. Este modelo, sustentado en una supuesta racionalidad técnica. Actualmente, opera desde un sistema de control de gestión reforzado por un modelo de acreditación sesgado, ideologizado en el mercantilismo y en la estandarización, pero estructuralmente relevante para la asignación de recursos. Una suerte de doble vínculo que contribuye a reforzar la segmentación y la exclusión social universitaria. Es un modelo que ha debilitado la Universidad Pública republicana, por la vía más pueril, reduciéndole el financiamiento y, en consecuencia, de facto obligando al autofinanciamiento a través de la privatización de segmentos de la actividad académica y de investigación, eliminando la gratuidad de la educación universitaria y segmentando la formación profesional. En mi opinión, este modelo aprovecha aún la inercia autoritaria y priva a las comunidades de las competencias para generar proyectos institucionales como patrimonio de la autonomía universitaria.

En el plano de las prácticas docentes, un modelo sustentado en el lucro no invierte en políticas de docencia universitaria porque invertir en docentes y docencia es invertir en comunidad. Por el contrario, los diseños de política docente se restringen cada vez más al formalismo de la “acreditación” y la pragmática de la “supra-acreditación” lo que sume a las instituciones en la opacidad de criterios uniformadores y convergentes para la docencia, con un predominio de la gestión curricular (planificación docente) lo que a la larga favorece marcar control sobre las actividades académicas. En un modelo de lucro, las instituciones pertenecen a los grupos económicos y no a sus comunidades. El efecto no deseado es la instalación de una inercia académica que refuerza la ritualidad enseñante que con el tiempo se llega a considerar símbolo de

la profesionalización del docente universitario. El modelo se considera exitoso a partir de la rentabilidad económica del mismo. Importa más la cuantiosa inversión en marketing destinado a la captación de matrícula y la inversión inmobiliaria que la inversión en proyectos universitarios orientados a la formación docente y el aprendizaje.

Cada país latinoamericano tiene su propia realidad universitaria. Por ello un análisis muy general nos presenta problemas metodológicos. No se puede generalizar pues el sistema es complejo y heterogéneo. Como está dicho, la realidad particular cambia de país en país, pero eso no nos exime de la posibilidad de pensar la transformación cultural de la universidad para que en su conjunto se parezca más al ser universidad y menos al mercado económico que la contiene. Los procesos de cambio progresista en América del Sur han aportado importantes desarrollos universitarios a sus sistemas de educación superior, reforzando la gratuidad y permanencia en el sistema, favoreciendo el ingreso universal, diversificando la formación profesional y tecnológica, fortaleciendo la formación de posgrados, acrecentando la participación comunitaria en la gestión de las instituciones, orientando el trabajo científico y académico a la producción de conocimientos, produciendo universidad intercultural. La oportunidad para profundizar en políticas de docencia universitaria está en nuestras manos en la medida que se asuman desde sus comunidades.

Históricamente las universidades son el lugar desde el cual los países se piensan a sí mismos y se piensan en comunidad. Hay dos experiencias significativas de reforma donde la comunidad latinoamericana ha intentado volcar el sentido de su hacer universitario en el último siglo. La reforma de los años 20, a partir de la ola que genera el Manifiesto Liminar de Córdoba de 1918, detona el primer proceso emancipador de las viejas prácticas universitarias coloniales y evangelizadoras, y la Reforma universitaria que se inicia en 1967 y continúa en los años posteriores asigna un rol protagónico a la universidad en un proyecto de transformación social. Ambas contienen claves de dos momentos de revisión paradigmática de la universidad en América Latina. Pero, también, son nuestras universidades las que tienen las marcas del castigo que las oligarquías les han impuesto a través de las dictaduras que nos asolan cíclicamente. El derecho a pensar críticamente produce dolor y duelo.

A pesar de todo, no se logra superar el esquema que hace que nuestras universidades continúen siendo dependientes del modelo de universidad del norte. La dependencia política y económica nos deja también prisioneros de la dependencia del conocimiento. Ello impone una identidad fuertemente conservadora a la docencia y a la escasa investigación universitaria. La segmentación social por el conocimiento al interior de las universidades es tan fuerte como la segmentación social y económica de clases en el seno de nuestras sociedades dependientes.

Se le cuestiona a las universidades su supuesta incapacidad para participar de manera central y protagónica del vértigo en la producción de conocimientos científico y tecnológico a nivel planetario. Están los que abogan por la inscripción de patentes como uno de los criterios para

calificar la calidad de las instituciones y de su investigación. Se pide una mayor cercanía entre universidad y empresas. Se transfiere a la gestión universitaria los principios de la gerencia y se sueña con que ella sea un cuaderno de procedimientos y prescripciones con operadores académicos de alto rendimiento. Se les reclama que la universidad latinoamericana no figura de manera destacada en ninguno de los rankings de prestigio universitario que cada cierto tiempo las propias universidades norteamericanas publican y en los cuales siempre aparecen ellas mismas de primero. La universidad es criticada por la lenta transferencia de conocimientos nuevos a sus prácticas de formación mientras ella misma traza una brecha con las demandas de participación protagónica en la producción de cultura y conocimientos ligados a las necesidades sociales de las comunidades en la que se inserta.

1.2.- Docencia universitaria

¿Dónde está la docencia universitaria? Incluso hasta hoy, la formación del docente universitario no constituye necesariamente una obligación para muchas de las universidades. Por motivos más que razonables la figura docente ha sido la enseña de la identidad universitaria; depositario del conocimiento, de las tradiciones y valores. La figura del profesor ha sido la columna en torno a la cual ha girado el hacer universitario. Muchas universidades se definen a sí mismas como universidades docentes: *“...la misión de las universidades es la docencia, la investigación y la extensión”*. Ante el fracaso académico las universidades lo consideran como una consecuencia natural de las actividades docentes: *“... sería ilógico que todos aprobaran, como sería inaceptable que todos fracasaran”*. Los docentes no nos hacemos cargo del fracaso académico que generamos. El habernos quedado atrapados en los vericuetos de los remozados modelos curriculares norteamericanos de los años 40 donde se justifica la fragmentación del conocimiento y nos enseña a planificar de espaldas a los que aprenden, contribuye a eludir responsabilidades individuales y a diluirlas en responsabilidades colectivas. Cada estudiante se enfrenta solo a la posibilidad de aprobar, reprobar o suspender.

En otra época la Pedagogía universitaria surge como una estrategia de ayuda a los estudiantes universitarios en riesgo de fracaso académico. Sustentada en la educación personalizada la pedagogía universitaria se dedica a activar distintas estrategias de intervención para ayudar a los estudiantes en condición de fracaso académico y reducir las tasas de reprobación. Surgen los propedéuticos, los entrenamientos en métodos de estudio, toma de apuntes, lectura comprensiva, estrategias de exámenes, redacción de ensayos, entre muchos otros, pero sustentada siempre en el principio que aprobar era responsabilidad del estudiante. En otras épocas se intervienen los reglamentos académicos, se crean cátedras paralelas, en fin, como diría Comenius, artificios para aumentar las oportunidades de superación de las barreras académicas. Pero en lo central no varía el

eje del problema: la responsabilidad recae en el estudiante. En esa cultura docente no cabían dobles interpretaciones. Las consecuencias han sido históricas. Las prácticas docentes que llamaremos tradicionales han reforzado la exclusión universitaria y con ello la segregación de las profesiones. Cualquiera sea la razón de este, el fracaso académico supondría carencia de mérito y condiciones intelectuales y es el modo más frecuente de como se legitima la exclusión universitaria.

A partir de una idea propuesta por Lautaro Videla (1), rescatamos lo que se puede considerar otra manera de leer la condición excluyente del sistema universitario. Como se observa en el dibujo a continuación, si tuviéramos que representar el sistema universitario podríamos representar las distintas promociones según el año de estudio. La representación más probable de ello sería algo parecido a una pirámide: tendría una base más amplia que representaría a los estudiantes matriculados en primer año luego, escalón a escalón, continuaría subiendo con la matrícula de los cursos superiores hasta casi estrecharse completamente en el vértice, como lo vemos en la figura 1.

Esta idea que la pirámide podría ser una de las representaciones posibles del sistema universitario no está lejos de lo que todos y todas podríamos reconocer como un dibujo del sistema universitario. Pero lo interesante de esto que esta representación u otras que se pudieran hacer sólo representa una parte de lo que deberíamos considerar como el sistema universitario, toda vez que lo que debiéramos hacer es dibujar inmediatamente a su lado otra pirámide, esta vez una pirámide invertida, que represente a los excluidos del sistema universitario.

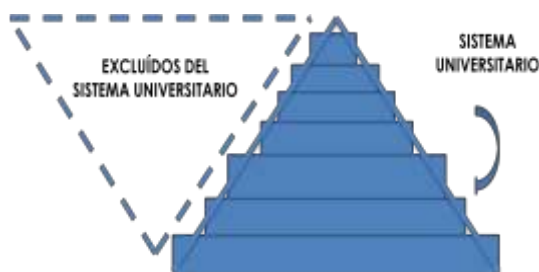


Figura 1: Representación del sistema universitario.

Esta es otra manera de definir lo que representa el sistema universitario en relación a la docencia. Este antecedente nos instala en una nueva perspectiva mucho más vasta desde la cual podemos repensar políticas de formación del docente universitario porque nos hace visible una dimensión ético social de la formación universitaria. Eso significa que cuando cada una o cada uno de nosotros desarrolla su docencia universitaria lo hace en el bien entendido que estamos formando y/o contribuyendo a la formación de las y los estudiantes, sin reparar que, al mismo tiempo estamos contribuyendo a incrementar este mundo de invisibles. Si lo suponemos nos eximimos de las consecuencias sociales y éticas de este efecto producido por la docencia colectiva. Diluimos responsabilidades. De todo esto, nuestra primera conclusión: la docencia universitaria creyendo que trabaja sobre un vector noble de la profesionalización, trabaja, en verdad, sobre un doble vector de productividad académica: por un lado la formación universitaria que corresponde al esfuerzo

formativo de competencias profesionales y por otra, como consecuencia no deseada, la constitución de una población de excluidos de la vida universitaria. ¿Podemos excluir esta realidad de lo que podrá ser una nueva manera de pensar en un proyecto de formación del docente universitario?

Como podemos apreciar en la figura 2, este doble vector de productividad académica, organiza la vida académica en torno al eje de la profesionalización. A medida que se monta por los peldaños que representa cada cohorte van saliendo del sistema grupos de estudiantes que pasan a ser parte de ese universo de invisibles, que no vemos, que no sentimos, pues no tienen una existencia racional para el sistema, y que, sin embargo, existen y son parte de él. El trabajo de formación universitaria puede ser leído, sin exagerar, como el esfuerzo por la sobrevivencia académica. La sobrevivencia académica resulta no ser aleatorio pues los estudios de población indican una simetría entre la configuración académica que resulta de esta realidad y la configuración social y económica del origen y destino de los graduados universitarios.

Nosotros hemos seguido esta progresión de los graduados universitarios a través de los censos de población en Chile y hemos concluido que cerca del 80% de graduados corresponderían a los sectores de mayores ingresos. En consecuencia, desde nuestro punto de vista, esta sería la representación de la configuración del modelo de reproducción y renovación de las élites profesionales. La pregunta obvia es ¿para qué hacer universidad si el resultado de la misma es la reproducción de la estratificación social desde las universidades?

Lo que afirmamos no es nuevo. Lo distinto quizás sea relacionar la formación docente y, en concreto, el ejercicio de la docencia universitaria como el mecanismo por el cual se legitiman los procesos de exclusión. ¿Qué no vemos a los invisibles? Si los vemos, pero en acciones de la marginalidad social. Históricamente generaciones de excluidos del sistema universitario desarrollan múltiples estrategias de sobrevivencia semi-profesional, como lo hemos hecho muchos de nosotros en otros momentos, y guardan para sí la esperanza de generar oportunidades, casi siempre desde las políticas públicas, que les permita volver a subirse a la formación universitaria. Pero el sistema resulta ser implacable. La acción cotidiana de exclusión es mucho más persistente que las oportunidades de recuperación profesional. Cada esfuerzo de empujar la profesionalización universitaria hacia la parte alta del sistema termina por generar nuevos excluidos. Esto es desigualdad educativa estructural. Finalmente, si consideramos que esta representación gráfica de la exclusión universitaria no es sino una parte de la exclusión total del sistema, lo que podemos apreciar entonces desde el esquema es la fotografía de una tragedia nacional.



Figura 2: doble vector de productividad académica

¿Qué podemos hacer, entonces, a partir de nuevas propuestas de formación docente que nos ayuden a intervenir transformativamente esta realidad? Puesta así las cosas podemos elegir nuevas vías de reflexión que nos lleve a re-conceptualizar la formación universitaria y que el siglo XXI nos dé la sombra necesaria para refundar prácticas universitarias inclusivas. Soportamos tasas de fracaso académico que resultan inaceptables y sobre las cuales no existe una reflexión sistemática y crítica. Pareciera ser sólo un efecto justificable de una forma latina de darwinismo académico. Estas situaciones y otras nos impone repensar críticamente las prácticas de formación, la formación a la investigación y la investigación universitaria, y la relación de las instituciones con sus entornos económicos, sociales, políticos y culturales. No contribuye a ello ninguno de los modelos de docencia universitaria que se proponen desde los juicios de calidad por la exclusión y que parecen llevar delantera en el sentido común del gobierno universitario. Estamos en medio de una nueva fantasía pública que pretende instalar por decreto “calidad universitaria” sin modificar ninguno de los componentes sistémicos que fabrican exclusión. Todos estos modos que conducen a la acción docente hacia paradigmas de homogeneidad, que dan cuenta de la necesidad de control sistémico, no consiguen si no alienar a las comunidades universitarias de su propia capacidad a gestar proyectos institucionales, y llevándonos hacia una cada vez más persistente y sistemática parametrización de las labores académicas, hacia un funcionalismo docente, un mayor control externo del trabajo académico y la reducción de la autonomía desde el abuso que significa la imposición de la “mecanización” del trabajo académico (todos debemos parecerlos, todos debemos hacer lo mismo).

II.- Proyecto de universidad y formación docente

2.1: Preguntas generadoras:

¿Cómo se cambian prácticas docentes excluyentes por prácticas docentes inclusivas? Proponer que existiría una suerte de sistema universitario excluyente construido para tal fin sería una inexcusable reducción del problema. Del mismo modo atribuir sólo a las prácticas docentes el propósito no deseado de la exclusión universitaria sería de igual modo reduccionista. ¿Cómo es que se asume actualmente desde la investigación, la docencia o la didáctica universitaria esta

perspectiva de trabajo? Lo que nos resulta más significativo identificar como parte de la familia de ideas que se ocupa del estudio de esta problemática se refiere al capital de conocimiento acumulado en las instituciones en torno al fracaso académico. No es necesario avanzar mucho para identificar redes de problemas que atribuyen la razón del fracaso académico a causas multifactoriales. Estas interpretaciones muestran sólidos antecedentes para ilustrar itinerarios personales y pedagógicos que lo explicarían. Visto con los ojos de hoy es diluir el problema. Si bien lo podemos explicar y como consecuencia de aquello podemos justificarlo, lo común es que este discurso justificatorio se genere desde los que a sí mismos se consideran que nunca fracasaron. No resulta del todo convincente quedarnos estacionados en ese punto. Si bien podemos explicar la tendencia dominante del sistema hacia la exclusión no podemos asumir una comprensión más amplia del problema sólo desde referencias profesionales. Podemos asumir que podemos, entre todas y todos, modificar nuestra perspectiva de conocimiento y enfrentarnos a la evidencia que no creamos condiciones específicas que nos saquen de esta suerte de resignación intelectual que nos hace cómplices de esta flagrante violación al derecho a la educación universitaria y a la perspectiva igualitaria de producción de conocimiento humano. En este camino, podemos comenzar a acumular los materiales necesarios para intentar proyectos de ideas que nos acompañen en la transformación de esta realidad. Proyectos de ideas capaces de incidir en cambios de representaciones sistémicas que nos proporcionen modos de comprensión que alimenten, en este caso, nuevas prácticas universitarias.

Hablamos de cambio en términos de desafíos para la docencia y la investigación universitaria en Educación Superior. Por ello el riesgo es que al referirnos a estas tareas urgentes e imprescindibles como “desafíos”, los actores universitarios y sistémicos involucrados en esta transformación cultural, institucional y política de la vida universitaria les vean lejanos e impracticables. El desafío es cambiar el marco de funcionamiento de las universidades y sus prácticas académicas y científicas ahorcadas por el modelo económico mercantilista del neoliberalismo. No haré mayor referencia este aspecto para concentrarme en propuestas que nos ayuden a levantar proyectos de docencia inclusiva. En consecuencia, a partir de la puesta en evidencia de este doble vector de productividad académica: profesionalización/exclusión, se hace visible una dimensión ético-social y ético-formativa que vienen a interpelar el sentido y función de las prácticas universitarias y, en particular, de la identidad del docente y de la docencia universitaria. Este puede ser un punto de partida posible para consensuar el principio comunitario que una definición de políticas de formación académica y científica inclusiva incumbe y compromete a un colectivo mayor que el de los propios docentes universitarios y sus rutinas individuales o colectivas de trabajo.

Subrayamos algunas preguntas generadoras: ¿cómo cambia la condición ético docente de las prácticas de formación universitaria? ¿Puede ser la exclusión pedagógica asumida por las

comunidades universitarias desde la resignificación de las políticas de formación docente? y ¿de qué manera ello afectaría los hábitos culturales que sustentan el binomio sobrevivencia/exclusión?

Nuestra hipótesis de intervención es que este tipo de cambio, -que correspondería a un cambio en la naturaleza cultural, profesional y pedagógica de las prácticas universitarias-, se determina en él o los modos como se asuman y resuelvan los diferentes estadios de tensión entre las racionalidades que emergen de los componentes institucionales que caracterizan la vida universitaria.

- a) La primera tensión que podemos identificar es la que se instala entre el carácter de las políticas públicas para las universidades (que las contiene y define desde patrones jurídicos y normativos) y la fortaleza del proyecto institucional universitario sustentado por sus comunidades en el ejercicio de su autonomía académica.
- b) La segunda tensión es entre este proyecto institucional universitario (explícito o implícito) y el proyecto profesional y de conocimiento de los docentes universitarios.

Desde las autoridades políticas se cultiva un imaginario prescriptivo que les hace suponer que las directivas institucionales no sólo están hechas para instalarse en el seno de las prácticas universitarias sino que para ser obedecidas y cumplidas. Es una pretensión tecnocrática que supone que la simple existencia de una autoridad genera efectos en los modos culturales que regulan las prácticas profesionales. Los estudios demuestran que no es así porque a nivel de instituciones operarían lógicas de gestión distintas a lo puramente normativo o jurídico, pues su propósito principal es asegurar el gobierno y el funcionamiento de las universidades. Aún así, la política pública dispone de muchos recursos de presión y control para ejercer sus propósitos: el financiamiento, los fondos de investigación, los subsidios y becas. Pero ante eso cada Universidad se las arregla para leer, interpretar, filtrar, adaptar o traducir, en una palabra a gestionar —de manera sutil o desenfadada— hacia sus comunidades las directivas del entorno político. Ello por más de una razón: Los gestores universitarios, individuales o colectivos no representan ni son operadores de las autoridades externas. Normalmente, ellas son elegidas y legitimadas por sus propias comunidades.

Tampoco habría continuidad entre las lógicas de gestión institucional y las lógicas del trabajo docente. Aún si los propios docentes participan de instancias colectivas internas y ellos mismos se constituyen en gobierno universitario. Las lógicas docentes representarían, esencialmente, lógicas profesionales respecto a las cuales operan otros referentes vinculados a proyectos personales, profesionales y de conocimiento. Pero aún hay un recurso más, mientras las lógicas institucionales son productos de la acción colectiva permanente anclados en tradiciones, las lógicas profesionales son elaboraciones personales. También la autoridad institucional o el colectivo que ejerce el gobierno universitario actúan desde instrumentos para intervenir las prácticas docentes. Entre estos, los más usados son los dispositivos de gestión curricular y los

reglamentos de evaluación. Ahora, de más en más la evaluación docente. Aún si con ellos se logra aterrizar en el trabajo de aula, los docentes conservan en lo específico márgenes de autonomía que hace incontrolable cualquier intención de intervenir directamente en las prácticas académicas como lo hubiera imaginado el largo brazo de la autoridad política.

Si bien los proyectos de evaluación institucional y de acreditación de programas y carreras consiguen instalar condiciones que transparentan las prácticas académicas hacia sus entornos no consiguen de modo alguno intervenir culturas académicas relictas, menos las que excluyen, porque ellas también lidian con una tensión que le es propia a su naturaleza docente entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje, que los abre sobre un campo aún más complejo y que no necesariamente controlan: el enseñar, el aprender, el evaluar, y el integrar y transferir aprendizajes en la Universidad. En consecuencia, nuestra hipótesis de trabajo nos conduce a suponer que el cambio universitario necesario para contener y frenar la exclusión universitaria invoca un nuevo marco para la Educación Superior, capaz de proporcionar un entorno decente a nuevas prácticas universitarias.

2.2 Nuevo marco para la Educación Superior

Hago referencia a un nuevo marco socio cultural para la Universidad porque él se insinúa necesario y vigente para establecer la Universidad de nuevo tipo a la que podemos aspirar desde nuestra generación académica y científica. Una realidad universitaria constituida con autonomía y lucidez en la producción de conocimientos, inserta en la alteridad del conocimiento universal, humano, liberador y transformador. Una Universidad intercultural, asumida en su condición de universidad del Sur donde los saberes a partir de los cuales hacemos historia se sustentan en la condición patrimonial de nuestros pueblos y de nuestra gente. Un buen horizonte universitario en América Latina desde el cual se puede redefinir la nueva identidad del profesional docente e investigador. Nuestra hipótesis de trabajo, en este caso, se orienta a suponer que este cambio de perspectiva hace la nueva identidad docente sin fragmentarnos del proyecto universitario y las nuevas prácticas de formación.

Hasta ahora, la Universidad cumple un rol socio-históricamente asignado que la define como una institución segregante, segregada y segregadora. Segregante en cuanto se constituye a partir de la selección social del estudiantado. Esta selección con el uso de métodos de discriminación estadística distorsiona en sí mismo los procesos de evaluación de capacidades intelectuales. Se han hecho estructurales varios mitos que sirven el propósito de justificar la selección de sus estudiantes. El más invocado se refiere al mérito académico como una variable de entrada. Hay quienes afirman que la mala calidad de las universidades se debe a la mala formación de quienes ingresan a ella, haciéndonos creer que ellos cuando ingresaron a la universidad si traían la formación necesaria. En

los países donde se implementan pruebas de selección universitaria se supone que estas tienen la capacidad de discriminar según supuestos requisitos de formación previa. Hasta ahora no existen evidencias que las pruebas de selección sean predictores de desempeño académico. Menos aún que las pruebas anticipen los itinerarios de formación o algún tipo de relación con los eventuales egresos. Este hecho descubre una ideología de la elitización que instala, en la puerta de cada universidad, criterios que justifican la estrechez de la entrada. El control se pone en el acceso y no donde debiera estar: en los procesos de formación y en las capacidades profesionales de egreso. Esta ideología de segregación por ingreso elude la responsabilidad formativa de la universidad y deslegitima el propio desarrollo histórico de su sistema escolar. Sin embargo, la correlación entre origen social y composición social de la población universitaria tiende a reproducir las diferencias sociales de cada país.

Segregada, porque ella misma se instituye sobre la base de clases del conocimiento. No se refiere sólo a las jerarquías académicas, verdaderos estancos de privilegios distribuidos de manera dispar, también al rol que se le asigna a cada categoría de estudiante. El mérito académico es agregativo. El poder institucional se distribuye según un espejismo del saber que impide la institución de una ciudadanía del conocimiento. La universidad no se desarrolla por proyectos de conocimiento sino por la constante lucha de superación de obstáculos. La paradoja es que nuestras universidades latinoamericanas comparten, mayoritariamente, la misma condición de dependencia del conocimiento de los modelos de universidades del norte. Vemos y leemos la realidad a partir de los cuadros referenciales que nos aportan las tendencias intelectuales hegemónicas. Buenos divulgadores de doctrinas ajenas tendemos a considerar que una buena universidad, entre nosotros, es aquella que es más ágil en el traspaso de información relevante e incorpora en sus discursos las nuevas tendencias de pensamiento e investigación. Si lo frecuente es que nuestros principales académicos e investigadores provengan desde las lógicas universitarias del norte a difundir corrientes intelectuales, no hacemos sino invisibilizar nuestra propia fealdad, la que comenzamos a leer y comprender desde un discurso y una estética ajena, alienándonos de las posibilidades de nombrar con nuestras palabras nuestra propia realidad para poder constárnosla, y desde nuestra voz nombrar al mundo. Tenemos entre nosotros, en Chile, una autoridad que opinaba, recientemente, que la manera de resolver el aprendizaje del inglés en Chile era contratar a cinco mil profesores anglófonos; probablemente en medio de un delirio provocado por la angustia que produce constatar que no parecemos ingleses de América del Sur. De modo que mucho de nuestro mérito académico local obedece más a una condición intelectual periférica dependiente, que a una condición de autoría y alteridad. Finalmente, segregadora, porque nuestras universidades son uno de los vehículos de la segregación y segmentación profesional. La tendencia en el número de graduados es inversamente proporcional a la condición social de nuestra población. Inyectan mucho más graduados al mundo profesional las clases adineradas que los sectores populares, de modo que el

mundo que construimos y reproducimos se parece más al mundo de unos que al mundo de los otros.

La Universidad debe interactuar con sus entornos humanos, socioculturales, económicos y patrimoniales. La universidad debe servir las necesidades de conocimiento y desarrollo de sus comunidades contiguas. ¿En qué puede beneficiar a una comunidad o región tener una universidad que no dialoga con ella, no la escucha o no anticipa o atiende sus necesidades? En esto el hacer universitario debe ser propositivo e incidir en el futuro de sus comunidades. En ello la Universidad está llamada a jugar con una nueva misión. El centro no debe estar en la docencia sino en la formación de capacidades adecuadas y pertinentes a esas necesidades de desarrollo cultural y social. Es hora de superar la idea de la extensión universitaria para comenzar a ejercer competencias a la intervención transformativa en una interfaz dinámica entre los problemas reales y las situaciones de formación. La universidad debe dejarse interpelar por las preguntas que las necesidades de su entorno le propongan. En este punto se sitúa la problemática de la revalorización de la investigación universitaria. Para muchos la investigación universitaria es aquella que se ejerce desde proyectos que dependen de asignaciones presupuestarias provenientes de instituciones centrales, cualquiera sea su carácter o su origen. Cualquier reflexión crítica surgida en el seno de las prácticas de formación no se les asigna estatus en el conocimiento. La investigación no es parte del ADN del trabajo universitario. Aún en muchas instituciones universitarias de América Latina la relación de los estudiantes con el campo natural de su futura práctica profesional es la consecuencia inercial del cumplimiento del plan de estudios. Aprender no es el almacenamiento de saberes sacralizados verbalizados por el enseñante, restituidos en la solemnidad de sesiones inquisidoras de examinación. Es la integración, la recreación, la resignificación de la realidad. Aprender para ser, para devenir a partir de proyectos de conocimiento. La vida universitaria no puede ser una mutilación a la creatividad, la innovación y el derecho a la acción transformativa del mundo.

III. Proyecto de formación docente

3.1 Contexto del Proyecto de Formación Docente

En la concepción de un proyecto de formación docente concurren tres dimensiones de trabajo, el proyecto nacional universitario, el proyecto institucional universitario y el proyecto profesional. Cada uno de ellos interviene en parte y forma según se lo permita su propio ámbito de desarrollo y desde sus lógicas o racionalidades de trabajo. El proyecto nacional corresponde al modelo de educación superior que privilegia la política pública en cada país. El proyecto institucional corresponde al ámbito de la gestión académica y científica de las universidades. El proyecto profesional, concierne al proyecto de desarrollo profesional y de conocimiento de los sujetos de la formación a la docencia e investigación universitaria.

El proyecto de formación docente, se formula con el doble propósito de, por un lado, acompañar los desarrollos universitarios en lo concerniente al mejoramiento continuo de las prácticas de formación, la gestión de innovaciones en didáctica universitaria, el desarrollo de la investigación avanzada y la gestión de los proyectos transformativos con el entorno social, cultural y productivo; y por otro, intencionar una propuesta de mejoramiento y desarrollo de competencias y capacidades profesionales de los sujetos de la formación. Esto último supone instalar como un principio fundador la idea que los docentes —cualquiera su condición y categoría— son sujetos de formación y aprendizaje continuo. El proyecto de formación docente dependerá de la capacidad dialogante de estas tres dimensiones, entendiendo que cada cual se instituye sobre lógicas de una acción profesional diversa y no lineal.

En su lógica, el proyecto nacional universitario funciona desde los marcos regulatorios. Su objeto de trabajo principal consiste en consagrar jurídica y administrativamente las expectativas de desarrollo científico y cultural de la nación, orientando la asignación de recursos, control de gestión presupuestaria, sistemas de evaluación y acreditación institucional, y regulación legal de títulos y grados, entre otras funciones. Es objeto de tensión porque constituye el campo donde se encuentran la política y la cultura universitaria. Por esa misma razón el proyecto nacional universitario muta de manera mucho más continua porque depende de los ciclos de vida de los gobiernos.

El proyecto institucional universitario tiene su nicho en el seno de las instituciones, obedece a la cultura institucional y está sometida a los componentes de la cultura organizacional. Cuando los sistemas de acreditación hacen propuestas comunes empujan a las instituciones a parecerse unas a otras. Eso tensiona la cultura institucional y resta autonomía comunitaria. Esa es una tensión con la cual las instituciones aprenden a vivir. Su campo de intervención es la gestión de Escuelas y Facultades, el juego político institucional al interior de ellas, regula los niveles de participación interna, el desarrollo académico y de especialidades, la interacción con el entorno interinstitucional, incluyendo su propia mochila de relaciones internacionales. Funciona desde la intervención y mejoramiento de las prácticas de formación e investigación y se sustenta en la evaluación institucional.

Por último, el proyecto profesional funciona desde los sujetos y concierne los intereses y perspectivas de formación profesional personal y las perspectivas de carrera profesional. Este es un proyecto que se gestiona desde cada cual y está permanentemente en tensión con los espacios y oportunidades que eventualmente se generan en los marcos institucionales. Es un proyecto que, por lo general se gestiona desde una racionalidad profesional, sustentada en la propia representación del conocimiento y de la autoestima profesional. Para efectos del proyecto de formación, funciona desde la espiral de profesionalización, el proyecto de conocimiento del sujeto docente, la evaluación de la docencia, y la integración y producción de saberes.

3.2 Análisis de necesidades de formación

El análisis de necesidades de formación se puede establecer desde dos perspectivas de trabajo.

3.2.1 Desde el proyecto institucional universitario, las prácticas de formación operan desde la lógica de la gestión académica del currículo. La gestión del currículo tiene como objeto principal consagrar los objetos de trabajo académico los que hasta ahora, en un tipo de universidad carente de innovación didáctica se reduce a la gestión de “mallas”, planes y programas de estudio, reglamentos y normas integradas de gestión académicas.

A nivel del análisis de necesidades de formación podemos identificar tres niveles de demandas que la propia institución puede utilizar como matriz para proponer distintos tipos de diseños de líneas de formación docente, por ejemplo, en el marco de una carrera docente, en un contexto de mejoramiento e innovación continua de las prácticas de formación e investigación:

a) Un primer objeto de formación debería dar cuenta de una formación inicial a la docencia universitaria, la que podría centrar su objeto de formación entorno a la familiarización y/o actualización del cambio desde el paradigma enseñante al paradigma aprendiente.

b) Un segundo nivel de demanda institucional sería, asegurar niveles óptimos de transferencia e integración de los nuevos saberes de la didáctica universitaria a las prácticas de formación.

c) Un tercer objeto de formación, en un nivel de mayor complejidad de formación docente, sería intervenir y acompañar las innovaciones sucesivas en la formación, intervención e investigación universitaria para la autogestión o gestión autónoma de proyectos de formación.

3.2.2 Desde las prácticas de formación el análisis de necesidades da cuenta de la lectura personal y profesional del docente universitario y, en ese contexto, identificamos dos niveles de demandas subyacentes:

a) Un primer nivel de demanda impone asumir como condición de su nueva práctica innovadora el cambio desde la cultura enseñante al paradigma aprendiente.

b) Un segundo nivel de demanda se orienta a asegurar el proyecto profesional de formación posgradual y el proyecto de conocimiento traducido en su integración a las líneas y proyectos de investigación.

En función de estos ejes de formación del docente universitario ubicamos su demanda de formación en torno a los diversos niveles de práctica: formación de pregrado, docencia de posgrado, formación doctoral e investigación avanzada.

3.3 Diseño operacional del proyecto de formación

La metodología de operacionalización asume el principio que el proyecto de formación docente contiene el encuentro de dos lógicas de la acción profesional, la institucional y la de los sujetos docentes. Desde el proyecto institucional se organizan en torno a un vector que contiene la intención de formación expresada en intención de cambio, y lo que se espera en términos de resultado de dicha formación. Desde los sujetos docentes, sus demandas y expectativas de formación se organizan en otro eje en torno al cual en el inicio de la formación asume la intención de modificar su práctica pero donde al término de la formación espera fortalecer y/o hacer avanzar su proyecto profesional y de conocimiento.

Como veremos en el esquema siguiente, para la operacionalización del proyecto de formación nos servimos del diseño de una matriz de doble entrada. Situamos cada eje, que representa una racionalidad distinta, en una dirección opuesta. A partir de ese cruce se establecen cuatro ámbitos de formación que se organizan en el tiempo, desde la fase inicial de la formación hasta la reapropiación de la práctica. Ese movimiento imaginario del sujeto en torno a los ejes de formación ilustran diferentes figuras de la formación. Esta representación busca, por su parte, establecer los niveles de intensidad de la formación y los objetos de conocimiento y aprendizaje. Esta arquitectura de la formación evidencia que un proyecto de formación contiene diversas racionalidades, proyectos de naturaleza epistémica distinta: la institución busca un fin común, el sujeto alimentar su proyecto profesional y de conocimiento. La institución, en el sentido de consensuar la gestión académica del proyecto institucional debe conceder los espacios de autonomía y abandonar la ilusión que una propuesta de formación es capaz de cooptar la voluntad profesional del sujeto docente, y el sujeto entender que los esfuerzos institucionales que significan su formación son parte de un proyecto comunitario orientado a servir un fin ético formativo y un propósito cultural y profesional común en el hacer académico y científico universitario.

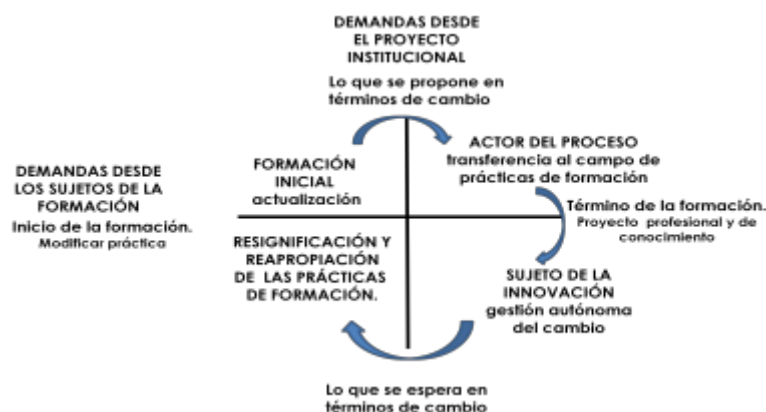


Figura 3. Operacionalización del proyecto de formación.

Tal como se puede apreciar en la tabla que se inserta a continuación, se representa una matriz integrada de objetos de formación a partir de las necesidades desde la institución, leídas como

nuevos objetos de gestión docente; y de las necesidades desde la formación docente, entendidas como niveles de aprendizaje. Esta matriz puede ser leída como una propuesta para un Ciclo total de vida docente, o como el sustento a acciones o propuestas parciales de formación.

		NECESIDADES DESDE LA FORMACIÓN (nuevos aprendizajes en las prácticas de formación)			
		FORMACIÓN INICIAL: eje en la enseñanza, los aprendizajes y la evaluación.	FORMACIÓN DE POSGRADOS: eje la especialización avanzada y la intervención transformativa	INVESTIGACIÓN AVANZADA: eje la producción validada de conocimientos	
NECESIDAD DESDE LA INSTITUCIÓN (nuevos objetos de gestión académica)	CONOCER Y COMPRENDER NUEVAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN	Actualización en metodologías y enfoques innovadores del enseñar, el aprender y el evaluar	Mejora de las capacidades para asumir proyectos de intervención y de resolución de problemas.	Reflexión crítica y significativa de sus entornos profesionales y socio-históricos en perspectiva indagatoria	
	TRANSFERENCIA E INTEGRACIÓN NUEVOS SABERES EN NUEVOS ENTORNOS DE FORMACIÓN.	Transferencia pertinente de saberes en el diseño, acompañamiento y evaluación comunitaria de proyectos de formación.	Problemática orientada a la indagación e intervención para resolver problemas	Problemática orientada a la investigación avanzada y la producción de conocimientos.	
	GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN Y PROYECTOS DE FORMACIÓN.	Gestión y acompañamiento de comunidades de aprendizaje en la evaluación de proyectos de formación	Competencias a la gestión de entornos de formación y la interacción entre los entornos de formación y los entornos socio-productivos y socio-culturales comunitarios	Emergencia y gestión de proyectos de investigación universitaria avanzada.	

Tabla 1: Matriz integrada para el diseño de proyectos de formación docente.

Esta propuesta recoge los componentes del análisis de necesidades de formación. Desde la institución hemos establecido tres niveles de demanda, podemos decir, organizadas según niveles de complejidad de formación. Un nivel inicial, cuyos objetos de formación se orientan al conocer y comprender los componentes de las nuevas prácticas del trabajo docente e investigativo. Un nivel intermedio, cuyo objeto de trabajo supone el aprendizaje de capacidades para integrar y transferir nuevos saberes en nuevos entornos de la formación. Un tercer nivel de formación docente esperado desde la institución, desarrolla capacidades para gestionar o autogestionar innovaciones y nuevos proyectos de formación.

En la lectura que hemos hecho desde las necesidades de formación de los sujetos de la formación, hemos organizado la demanda según los niveles de formación universitaria: para docentes insertos en la formación inicial o de pregrado, la formación de posgrado, y la formación a la investigación avanzada. El cruce de los distintos niveles de demanda de formación establece campos de acción formativa docente entorno a los cuales se pueden diseñar, según corresponda, propuestas de formación.

Todo proyecto de formación tiene, según esta lectura operacional, una misma matriz la que funciona en los diversos planos de conocimiento, independiente de que modifiquemos los objetos de trabajo. Suponemos un cursor de la formación que cada sujeto lleva en su proyecto de conocimiento, a partir del cual conoce e integra nuevos aprendizajes que le permiten significar

críticamente su propia práctica, re- significarla en un plano de producción de saberes para luego re- apropiarla y así reiniciar el ciclo.

El concepto base de esta propuesta es considerar la formación docente como proyecto de formación que nos acompaña a lo largo de nuestra vida profesional en la docencia e investigación universitaria, con la puesta en valor de una universidad que incluye, que privilegia los aprendizajes como objetos esenciales de la formación, que se orienta a reinventar el mundo, en el diálogo intercultural y respetando la diversidad, la interidad y la alteridad, como ese momento para crecer con el otro en una intersubjetividad al servicio de la vida.

Referencias

¹ Moya Ureta, C., (2013) *MAESTRO. Homenaje póstumo a Lautaro Videla Stefoni*. Lautaro Videla es un Pedagogo chileno, co-autor del proyecto de Escuela Nacional Unificada.

Las políticas públicas de formación docente en la Argentina

Verónica Piovani

La *reconstrucción del Sistema Educativo Nacional* ha sido uno de los principales objetivos de las políticas públicas educativas, tarea que el Estado Nacional y las Provincias asumieron de manera conjunta y coordinada, en condición de responsables principales e indelegables del *derecho a la educación* para asegurar la inclusión, la igualdad y la calidad. Las políticas educativas y de Formación Docente han sido parte sustantiva de estas transformaciones.

A partir de La sanción de la Ley Nacional de Educación se establece un nuevo piso para el ordenamiento de políticas y prioridades, al definirse a la educación como *bien público y un derecho personal y social que el Estado garantiza*. Por supuesto, que la Ley de Financiamiento Educativo será la condición material ineludible para sostener la agenda de transformaciones que la realización efectiva de los derechos exige.

La formación docente es, sin duda, una pieza clave dentro de cualquier proceso de cambio educativo. Objeto y centro de críticas, el desarrollo integral y sostenido de políticas de formación de docentes exigía un ámbito específico para este abordaje. Por ello, la LEN (Ley N°26.206) establece la creación de un organismo, que se crea en 2007, el Instituto Nacional de Formación Docente, de carácter desconcentrado, con la función primaria de direccionar, planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua y en respuesta al requerimiento social de políticas específicas y sostenidas para la formación de docentes en nuestro país.

El punto de partido fue el insumo producido por una Comisión Especializada creada en el ámbito del CFE (Consejo Federal de Ministros de Educación) hacia el año 2004, cuyos análisis se plasmaron en la RES CFE 251/05. El diagnóstico del Sistema Formador de aquel entonces daba cuenta del alto grado de fragmentación y atomización de los Institutos Superiores de Formación Docente, de la incidencia devastadora del abandono y el desfinanciamiento, tanto como de las consecuencias de los procesos exógenos y devastadores de la acreditación de instituciones formadoras. Las lógicas de supervivencia acentuaron el aislamiento, la endogamia y los signos de entropía. Calidad desigual, secundarización de la formación, baja identidad, debilidad de equipamiento e infraestructura y desarticulación eran parte de esta caracterización. Una carrera docente en baja estima, con serios y recurrentes problemas institucionales y escaso compromiso del Estado Nacional completaban los aspectos salientes de este cuadro de situación.

Pero una de las cuestiones más importantes a restituir era la necesaria reflexión acerca del sentido de la formación que guiara los procesos de cambio institucional y curricular, ahora

entendidos como una unidad indisoluble. Una perspectiva tecnocrática y ritualista había ejercido predominio en muchos de los equipos técnico-políticos y en las propias instituciones formadoras. Reponer este debate en la elaboración de una política pública de la formación superior implica interrogarse, ante todo, por *el sentido ético político cultural* de la formación. Pensar y debatir qué horizonte de formación, qué docente formador y qué docente a formar, qué estudiante y qué institución formadora necesitamos y queremos en función de qué proyecto de sociedad y de país. No podemos soslayar la tensión conflictiva que una discusión de esta naturaleza entraña

Una política para la educación superior deberá dotar de mayor *integración e institucionalidad* al sistema formador, deberá, a su vez, reconocer tres planos sustantivos para el desarrollo de las políticas: el nivel nacional, el nivel jurisdiccional y el nivel institucional. Esto supone articular un piso de orientaciones y definiciones comunes, que van dando forma, desde lo curricular a lo organizacional, a un tejido político nacional, que no desconoce, sin embargo, la especificidad de tradiciones, regulaciones y prácticas locales. Las gestiones jurisdiccionales son, en este sentido, el “puente” necesario entre el espacio federal y el institucional, en una tensión dialógica permanente entre lo que se pone en juego en la construcción nacional y la vida institucional, pero alejándose firmemente de lógicas verticales (“de bajada”) o aplicacionista.

La construcción de los *nuevos sentidos políticos* de la Formación, profundizando la innegable *dimensión política y cultural*, supone considerar:

- A los *sujetos y sus prácticas*, y no sólo a los instrumentos y dispositivos; de ahí que la participación de todos los actores y la confianza resulten clave para los procesos de construcción y desarrollo curricular, institucional – organizacional - normativo y para la vinculación con el sistema y la comunidad. No es por la vía de la imposición política o doctrinal ni del elitismo academicista como podremos lograr esa transformación anhelada del sistema educativo, que signifique la construcción de los nuevos sentidos de la *educación común* en la educación superior.
- La *complejidad de la cultura y la pluralidad de ámbitos que devienen educativos*, asumiendo su carácter *conflictivo*. La escolarización, originalmente, se pensó ligada a una noción estática y cristalizada de la cultura, en las coordenadas de los grandes imaginarios estatal/nacionales del “contrato social” moderno. Pero hoy, si nos movemos en esas coordenadas, corremos el riesgo de no comprender la situación y de equivocar las alternativas. Para poder proponer un proceso de formación es necesario un reconocimiento del mundo cultural en el que estamos inmersos. En nuestras sociedades, es necesario reconocer algunas características de las culturas de los niños y los jóvenes. Entre ellas: *las nuevas disposiciones subjetivas y perceptivas producidas por la cultura mediático-tecnológica, los nuevos sentidos del tiempo y el consecuente desarreglo de la “educación para ser alguien”, los conflictos en lugar de los grandes contratos sociales, la crisis de la lógica escritural, las nuevas formas de leer y escribir y las alfabetizaciones posmodernas, las múltiples interpelaciones y los polos educativos, los antagonismos generacionales.*

- La necesidad de *integralidad del sistema formador*, dotando de mayor “identidad” a los Institutos Superiores, a partir del reconocimiento de su especificidad, sus particularidades, la diversidad de historias y tradiciones que los han ido configurando, pero con clara atención a evitar fragmentaciones, endogamia y circuitos paralelos.
- En consecuencia, una *transformación articulada de lo curricular e institucional, entendidos como aspectos indisociables*, en tanto las condiciones organizacionales constituyen el sostén o trama que hace posible las primeras. Por ello, la construcción de una política integral para el sistema de Formación Docente Superior debe ser capaz de superar cierta desarticulación entre tres cuestiones centrales: *la concepción y el desarrollo del Currículo, las formas de organización y gestión de las instituciones formadoras y la relación entre la Formación Docente y el sistema educativo en su conjunto*.
 - Un *posicionamiento transformador* de los sujetos frente a los desafíos que plantea la problemática áulica, institucional, social y productiva. La impugnación de las formas reproductivas y ritualistas (tanto en el nivel de las teorías como de las prácticas) extendidas en la Formación y el impulso a la imaginación creadora de un sistema que pueda concebirse en un proceso mutuo de transformación: de las instituciones formadoras y de las escuelas donde los docentes desempeñan su profesión. Un proceso que debe incidir en la construcción de una sociedad con igualdad y justicia social, basada en la democratización del conocimiento.
 - El *mejoramiento académico*, pero esta búsqueda de la calidad debe desligarse de la representación que anuda calidad con cantidad (y que si bien puede fortalecerse a través de las relaciones con la Formación Universitaria, debe también sustentarse en el desarrollo académico propio de las instancias de la formación en los institutos superiores. La búsqueda del fortalecimiento y mejoramiento académico de la Formación es el fruto de la conjunción entre iniciativas de *actualización y fortalecimiento académico* y acciones tendientes a la *democratización institucional*.
 - Instalar procesos de *evaluación* institucional, del conjunto del sistema y de la gestión del nivel, desvinculada de las viejas y sancionadoras lógicas de la acreditación, pero sobre criterios claros que permitan rescatar la dimensión temporal, cuantitativa y cualitativa.

Las políticas de formación docente, los planes nacionales y los acuerdos federales

Las políticas públicas de formación docente deben permitir plasmar en acciones concretas los sentidos buscados en pos de resolver los problemas enunciados, atendiendo los tiempos y plazos siempre escuetos de la gestión. La *planificación* debe permitirnos saldar la distancia que juega entre lo cotidiano y lo estructural, entre lo macro y lo micropolítico.

La sanción de normas federales nodales permitió consolidar el marco regulador para la formación docente, construido por el conjunto nacional. Entre ellas destacan la **Resolución 24/07 CFE** sobre Lineamientos Curriculares, la **Resolución 30/07 CFE** que define una nueva institucionalidad para el sistema formador y la **Resolución 72/08 CFE** que establece los criterios a partir de los cuales darle carnadura jurisdiccional e institucional a la deseada institucionalidad, condición indispensable, como se ha dicho, para la transformación curricular promovida. En este sentido, con la **Resolución 140/10 CFE** se aprueban acuerdos sobre cuestiones pendientes a lo largo de la centenaria existencia del subsistema formador, tales como: la definición de Institutos Superiores y de las condiciones institucionales que se requieren para que sean reconocidos como tales, lo que permite decidir sobre la validez nacional de los títulos de formación docente inicial que emiten; la efectiva instalación de *las funciones del sistema formador* que marca la Ley Nacional; la modificación, paulatina y gradual, del diseño organizacional para adecuarlo a las necesidades del nivel superior; y la presentación de algunos avances en materia de planeamiento del sistema y de sus ofertas, como una herramienta sistemática de la elaboración de políticas de formación docente orientadas al mejoramiento de su calidad.

¿Por dónde pasaron esas cuestiones fundamentales, que dan cuenta de la corresponsabilidad entre la Nación y las jurisdicciones? ¿Cuáles fueron las grandes definiciones que se expresaron en todo ese corpus normativo que constituyen los acuerdos federales sobre la formación docente? Esas grandes definiciones tenían que ver con el abordaje de la problemática de la formación docente para generar mejores condiciones en términos de una institucionalidad renovada, de una reorganización institucional acorde a una institución de nivel superior formadora, capaz de sostener y acompañar una transformación para la jerarquización de la formación, ligada fundamentalmente con cambios de orden curricular, de la gestión curricular, de la mejora académica, de la formación permanente y la investigación educativa, del apoyo pedagógico a las escuelas y el trabajo asociado con el territorio escolar. La lógica fue la amalgama del proceso con una profunda reestructuración de orden institucional, que pudiera ser el soporte, el andamiaje para estas transformaciones sustantivas en los procesos de mejoras de la formación. Y con un sentido político: formar docentes para garantizar el derecho a la educación, para la igualdad, para la justicia.

Para alcanzar estas cuestiones se trabajó sobre **la identidad**, no la identidad corporativa, una identidad que estuviera puesta al servicio de estos objetivos, en el fortalecimiento de los **ámbitos de gobierno** de cada una de las jurisdicciones, sobre el **planeamiento**, la **reorganización institucional**, sobre la **transformación curricular**, sobre la **gestión del currículum**, sobre la **evaluación** necesaria de las políticas, de los sistemas, de los actores... Es una perspectiva siempre integral, *cada una de estas dimensiones forman parte de una concepción integral del nivel y del desarrollo de las políticas.*

Para dar nuevos y sólidos pasos en el proceso de transformación de la formación docente que viene impulsándose desde 2007 es que se acordaron federalmente **las 6 políticas sustantivas que articulan el PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE**, integrado a partir de 2012 en El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (RES CFE 188/12), expresión de la necesaria profundización del vínculo y la articulación sustantiva entre las políticas de los niveles para los cuales se forma y el sistema formador.

De esta manera se definieron las políticas 2012-2016 en un plan integrado:

1 PLANEAMIENTO DEL SISTEMA FORMADOR: Planeamiento estratégico de la formación docente. Planificación de la *oferta de carreras de formación docente*, considerando las necesidades actuales y futuras del sistema educativo y con atención a los particulares requerimientos en cada jurisdicción, para dar respuesta a los desafíos de cobertura de sala de 4 y 5, jornada extendida y secundaria obligatoria. Para esto es necesario producir y sistematizar datos (nacionales y en cada jurisdicción) a través de un sistema (PLAFOD) que identifique vacancias, necesidades, prospectiva, yuxtaposiciones, saturación con relación a las capacidades de las jurisdicciones y las instituciones. Se trata también de optimizar las *funciones* que marca la LEN (formación inicial, investigación, apoyo a las escuelas, formación continua) para ponerlas al servicio del abordaje de los problemas prioritarios del sistema en su conjunto. Se elaboraron los lineamientos metodológicos para orientar el proceso de planificación de la oferta y la vinculación entre las vacancias y las capacidades actuales y potenciales de las instituciones formadoras en cada jurisdicción. A este mapa se suma el desarrollo de nuevas funcionalidades del sistema; que incorporen el registro las funciones que permita producir un mapa de funciones.

El Desarrollo Normativo comprende las acciones destinadas a proveer los instrumentos regulatorios necesarios para las líneas de desarrollo curricular, institucional y profesional del sistema, conforme con las políticas, criterios y metas establecidas federalmente.

La reorganización institucional según pautas federales y el apoyo a la mejora forman parte de la estrategia del planeamiento.

2 EVALUACION: Evaluación del sistema, las instituciones, las carreras, los diseños curriculares y su implementación, los docentes y los estudiantes en *un proceso integral* que comprende a las políticas, lo que se enseña, cómo se enseña, bajo qué condiciones institucionales y los resultados que se esperan para contar con información para la mejora. El direccionamiento de las políticas y la readecuación de las carreras, con planes de mejora institucional orientados por estos resultados como insumo para la transformación son los ejes de esta línea. Es prioridad 2014 la evaluación integradora de estudiantes y la evaluación de desarrollo curricular de las carreras de

Educación Física, Artística, Especial y Lenguas extranjeras con nuevos diseños en proceso de implementación.

3 ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES: Mejorar la formación inicial a través de la modificación de los Diseños Curriculares de todas las carreras de Formación Docente, en el marco de las prioridades del nivel y las normas aprobadas por el CFE, en particular *los diseños de formación de profesores para la escuela secundaria*, toda vez que ya se están renovando y evaluado los diseños de inicial y primaria. Profundizar esa construcción con acompañamiento sostenido para la efectiva transformación en las aulas del sistema formador. Readecuación de los diseños ya renovados y evaluados, a partir de los resultados de dicha evaluación de desarrollo curricular y condiciones institucionales.

En **materia curricular** son elementos constitutivos la *práctica transformadora de la Formación Docente* como concepto eje; las nociones de *profesional de la enseñanza*, *pedagogohacedor del discurso de la educación* y *maestro como hacedor de cultura y del discurso cultural* como horizonte formativo, el *posicionamiento transformador*, un *continuum formativo* que se produce en los espacios singulares de actuación dentro de los cuales adquieren preeminencia diversos conflictos; *sujetos formadores y en formación* que se entrelaza en el proceso curricular y *la construcción participativa* del currículum, que se reconoce, propicia y pone en acción como ámbito de producción proyectual, pero a la vez de formación permanente y de transformación institucional.

4 INVESTIGACION Y FORMACION CONTINUA: Manteniendo el foco en la formación inicial desarrollar la *formación continua* orientada al fortalecimiento académico, actualización disciplinar y pedagógico didáctica, de cara a las necesidades de los niveles -modalidades y a las que se generan de las transformaciones curriculares e institucionales. Promover *la investigación educativa* que alimente la toma de decisiones y el desarrollo de las instituciones como ámbito de circulación de conocimiento validado. El **Programa Nacional de Formación Permanente** (RES CFE 291/13) resulta en este contexto, una condición valiosa para el desarrollo de la formación centrada en las instituciones, que reconoce el saber producido por los sujetos y la posibilidad de transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas a partir del trabajo colectivo e individual. La formación universal de los equipos directivos de todas las instituciones y variadas propuestas de formación permanente para los docentes de todo el sistema educativo, con diferentes oferentes, siempre sobre temáticas priorizadas federal y jurisdiccionalmente, será parte del PNFP.

5 POLITICAS ESTUDIANTILES: para construir el posicionamiento ético – político del estudiante de formación docente como el protagonista de una trayectoria con eje en la democratización, la mejora académica, la participación sistemática en las instancias colegiadas. Instalar una política de juventud que dinamice el interior de las Instituciones y lo sitúe en su responsabilidad como transmisor privilegiado de la cultura, la coyuntura histórica y las nociones de igualdad y justicia. El seguimiento y acompañamiento de las trayectorias y de las estrategias de ingreso, permanencia y egreso, con relación a las tasas de abandono y egreso.

6 FORMACIÓN PEDAGOGICA CON SOPORTES DIGITALES: Ampliar en docentes y estudiantes el dominio en el uso de estrategias TIC, en consonancia con los objetivos del programa conectar igualdad. Los postítulos de Educación y Tic para los docentes formadores y de otros niveles constituyen estrategias fundamentales de formación del INFOD.

La intencionalidad político-cultural de las políticas está dada por la búsqueda de incidir desde la Formación Docente en la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela y del sentido de la docencia en el mundo actual, tomando como referencia y tradición residual el camino recorrido por la educación en Latinoamérica.

Los primeros pasos dados en esta materia, con la elaboración de los diseños de formación docente, exigen hoy que esos cambios puedan “anclar” a través de una genuina “apropiación” por parte de los sujetos y las instituciones, y esto será posible, en la medida en que se asienten en una nueva dinámica organizacional. Esto supone *revisar normativas, adecuar criterios organizacionales, redefinir trayectorias, reordenar pautas de trabajo, generar condiciones para el trabajo docente acordes con los propósitos manifiestos, empoderar a los distintos sujetos, abrir nuevos espacios de participación y decisión, articular con otros organismos*, entre otras cuestiones, darle, en definitiva, un nuevo estatus a la educación superior.

En este camino de búsqueda de cohesión de la formación, se consolida la relación con las universidades, a través de Proyectos de Articulación diseñados e implementados en conjunto con las Direcciones de Nivel Superior; y de la producción de recomendaciones para la mejora de la formación de profesores de nivel secundario en Biología, Física, Química, Matemática, Lengua y Literatura, Historia, Geografía y Lenguas Extranjeras. En ambos casos, es de señalar la importancia de conformar equipos mixtos, integrados por profesores de los institutos y de las universidades, porque la necesidad de sostener la tarea compartida funciona como una interesante herramienta integradora.

<p>I. Planeamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente en el Marco de la construcción federales</p>	<p>Construcción de Planeamiento Estratégico situado en el marco del Plan nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente Res, CFE 188/12 PLAFOD: sistema de planificación de necesidades, vacancias y prospectiva de sistema. Mapa de ofertas y requerimientos. Estrategia de planificación de la oferta de carreras. Acuerdos federales sobre: Régimen académico , Reglamentos Orgánicos ; Órganos Colegidos Institucionales, Dispositivos de democratización interna. Instalación de las 4 funciones del sistema formador (formación inicial, continua, investigación y apoyo pedagógico a escuelas) Mesas Inter niveles, Reglamento de Prácticas, Convenios específicos con las escuelas asociadas</p>
<p>II. Evaluación Integral de la Formación</p>	<p>Autoevaluación institucional y proyectos financiados de mejora Autoevaluación curricular de nuevos diseños, insumo para reajuste de los diseños curriculares Evaluación de condiciones institucionales Evaluación de estudiantes Evaluación de docentes.</p>
<p>III. Fortalecimiento de Desarrollo Curricular</p>	<p>Acuerdos federales sobre: Denominación de títulos, alcance, cantidad mínima de horas de formación, cantidad mínima de años, peso relativo de los campos, prácticas desde el inicio. En articulación SPU – INFOD : criterios curriculares consensuados en física, química, biología, matemática, lenguas extranjeras, educación física, historia, geografía, arte Elaboración participativa de todos los diseños curriculares de la formación docente Acompañamiento y seguimiento del desarrollo curricular desde criterios acordados y evaluados federalmente.</p>
<p>IV. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación</p>	<p>Posgrados y stages para profesores de profesorados Capacitación en alfabetización inicial a profesores de profesorado Acompañamiento a docentes noveles. Formación pedagógica y disciplinar (virtual y presencial): ciclos, seminarios y postítulos Ciclos de formación a directivos Proyectos concursables de investigación Acompañamiento a nuevos diseños (práctica) (PROGRAMA NACIONAL DE FORMACION PERMANENTE (universal en ISFD)</p>
<p>V. Fortalecimiento de la trayectoria y la participación de los estudiantes</p>	<p>Estímulos Económicos para ingresantes a carreras de formación docente Becas a estudiantes de pueblos originarios Becas Bicentenario para estudiantes profesorados de ciencias Progresar Desarrollo de dispositivos de democratización institucional y participación estudiantil Proyectos dirigidos a docentes y estudiantes FD: memoria, 30 años democracia, construir futuro, etc.</p>
<p>VI. Consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales</p>	<p>Plan conectar igualdad estudiantes profesorado Pos título virtual tics para estudiantes avanzados de FD y docentes. Seminarios virtuales en disciplinas específicas Seminarios virtuales en diversos campos de formación</p>

Acerca de este proceso, el de la articulación efectiva con las Universidades, dan cuenta no sólo los hechos referidos sino los datos objetivos de trabajo conjunto en proyectos de articulación e

investigaciones compartidas y la planificación en curso de oferta conjunta orientada a un planeamiento estratégico del nivel Superior que analice las vacancias y las sobreofertas, en un diálogo permanente con el sistema educativo para el que se forma.

Los avances son significativos pero muchos los desafíos por delante. El mejoramiento de la formación docente requiere de políticas coordinadas que incluyan también el trabajo articulado entre el subsistema universitario y el subsistema de los Institutos Superiores dependientes de las jurisdicciones. Esta vinculación exige aún mucho más camino por transitar.

La formación docente para el nivel superior y universitario: perspectivas y desafíos

José Goity

Resumen

La formación para la docencia ha sido una problemática que preocupa políticamente desde el origen mismo del sistema educativo. No obstante, en el nivel universitario en particular y en el superior en general, se aborda como tema de debate recién en las últimas décadas. Diversos factores han provocado esta demora. En este trabajo se focalizará en las características organizacionales de la universidad que han provocado una cierta negación de la formación pedagógica de los docentes. Se partirá del presupuesto que la cultura de la disciplina, tomando un concepto de Burton Clark, ha atentado contra una mayor integración y preocupación por la práctica de enseñar.

En las últimas décadas, diversos factores influyeron para que actualmente se trate de un tema que despierta muchas controversias y a la vez interés. Entre otros: las políticas de evaluación y acreditación del nivel, las investigaciones y aportes teóricos sobre la formación docente, el incremento de matrícula estudiantil, los elevados índices de fracaso y abandono -sobre todo en los primeros años de carrera-, la creciente preocupación de los propios docentes acerca de cómo abordar las múltiples problemáticas que le presenta, hoy, la comprensión de los contenidos disciplinares por parte de los estudiantes. Ello justifica el abordaje de este tema como uno de los ejes del Congreso.

La ponencia se organiza en torno a dos ejes alrededor de los cuales han girado históricamente las discusiones acerca de la formación de los docentes universitarios y que tienen plena vigencia en nuestra actualidad. Uno de ellos intenta abordar la problemática acerca de qué

implica ser hoy docente universitario y qué debería abarcar la formación inicial y continua para la docencia. El otro se refiere a la disociación que todavía en algunos países de nuestra región subsiste entre las instituciones formadoras que integran distintos circuitos formativos desarticulados entre sí. Para finalizar se intentará delinear algunos posibles desafíos pendientes.

Ponencia

La formación para la docencia ha sido una problemática que preocupa políticamente desde el origen mismo del sistema educativo. No obstante, en el nivel universitario en particular y superior en general, es tema de debate recién en las últimas décadas. Diversos factores han provocado esta demora. En Argentina, al igual que en la mayoría de los países del mundo, es una realidad conocida la baja incidencia de la formación docente sistemática, tanto inicial como continua, en los docentes universitarios. En primer lugar, no hay requisitos formales de título docente para ejercer la docencia, pero tampoco existe una preocupación de formación sostenida. Un relevamiento de la cantidad de profesores universitarios que cuentan con título docente, independientemente de la disciplina que enseñan, mostraría rápidamente que el cuerpo docente que tiene formación pedagógica es minoritario. En algunas facultades o áreas de conocimiento esa realidad se muestra con mayor evidencia. Por ejemplo, si se toman facultades como Medicina o Abogacía se comprueba que un porcentaje mínimo tienen título de profesor y, en general, pertenecen a materias no troncales. En las disciplinas humanísticas seguramente se puede encontrar un porcentaje superior de docentes universitarios con título de profesor. Título al que se accedió, en general, por interés en trabajar en el Nivel Medio y no por el convencimiento que para ejercer la docencia en la Universidad es necesario formarse específicamente para la enseñanza. Esta realidad contrasta con la de los otros niveles del sistema educativo, en los cuales el título de profesor es una exigencia reglamentaria y se prevén continuas instancias de formación permanente en esa dirección.

Este contraste nos compromete a analizar los factores que han posibilitado la resistencia histórica de la Universidad para discutir y reconocer los saberes pedagógicos. Al respecto tomaré aportes del análisis que Burton Clark (1991) realiza acerca de la organización de los sistemas universitarios. Si bien se trata de un análisis desde el punto de vista organizacional, considero que tiene un impacto directo sobre la dimensión pedagógica. El autor afirma que la universidad no se parece a ninguna otra institución social, ni antigua ni moderna, ya que es la única, de las que tiene difusión a nivel mundial, que abarca la totalidad de las disciplinas reconocidas por el conjunto social. Se podría tomar como ejemplo cualquiera de las universidades que hoy están presentes en este Congreso, a través de la participación de sus docentes, para mostrar que reúne en su seno la más variada gama de conocimientos disciplinares. Esto le permite sostener a Clark que se trata de

organizaciones muy lábiles, desde el punto de vista organizacional, porque la materia prima es el conocimiento disciplinar.

El modelo organizacional que prevalece en la universidad es de un poder diseminado al interior de la universidad. Dicho en otras palabras, se trata de una estructura organizativa chata, es decir no piramidal. Si bien hay autoridades formalmente constituidas, es muy difícil que puedan ejercer poder dentro del cuerpo de docentes organizados, en general, fuertemente alrededor de conocimientos disciplinares, los que por su amplitud y variedad no pueden ser objeto de profundización por parte de las autoridades. Se trata de un poder diseminado que si bien ha permitido el desarrollo y profundización de los contenidos disciplinares se vuelve impermeable a otros tipos de conocimientos como pueden ser los pedagógicos. El poder está diseminado en las cátedras, escuelas, departamentos, institutos; ellos constituyen el núcleo duro del poder.

El objeto de trabajo de la universidad es la producción de conocimiento, y como tal, se trata de una actividad abierta, de

“un compromiso con lo desconocido, con lo incierto, y como tal, es difícil de sistematizar mediante las estructuras organizacionales normales erigidas aparentemente como medios racionales para alcanzar fines conocidos y definidos. Esta situación peculiar –poco común en otros sectores sociales– es propia de todos los campos en la vasta gama de las disciplinas. Se exige a cada especialidad que se supere ensanchando sus propias fronteras hacia terreno desconocido. Cuando una función primordial del sistema, como el descubrimiento, pasa al frente del escenario en ciertos sectores académicos, su carácter abierto se refleja en las modalidades estructurales y operativas de las organizaciones académicas. Por ejemplo, si los profesores han de pensar autónoma y creativamente, no hay razón para obligarlos a congregarse en un sitio en momentos determinados. Por tanto, los profesores de las ‘universidades de investigación’ gozan de un notable grado de control personal sobre el uso del tiempo, incluso en comparación con profesionales importantes, como los médicos y los abogados, y tienen además el privilegio de permanecer en casa para pensar y escribir en vez de ir a la oficina.” (Clark, 1991, p.6)

Este tipo de organización, compuesta de múltiples células, como suelen ser las cátedras y/o departamentos, centrada en la super-especialización, células colocadas horizontalmente y débilmente articuladas entre sí, si bien ha permitido un interesante desarrollo de conocimientos disciplinares y de tecnología que de él se desprende, ha llevado a que muchas veces las universidades sean un conglomerado de grupos de disciplinas, provocando cierta ambigüedad en los fines y una profesión fragmentada. Todo ello ha atentado contra los niveles de integración necesarios para pensar la enseñanza y el aprendizaje de una profesión o una práctica, como se pretende enseñar en la universidad. Tomando nuevamente a Clark, es posible imaginar que este tipo de organización dificulta el trabajo colaborativo y en pos de objetivos comunes. Pues, la organización predominantemente en torno a la disciplina produce que *“cada unidad de disciplinas de un establecimiento tiene una primacía proclamada y evidente en el ejercicio de una determinada*

tarea sustantiva, en la 'trinchera' académica" y que "las características de los grupos integrantes básicos condicionen todos los aspectos importantes de la organización." (Clark, 1991, p. 16)

Este análisis podría explicar, en gran medida, el hecho que la universidad no forma, por lo menos de manera central, para la docencia de su propio nivel. No lo tiene como uno de sus principales objetivos. La función prioritaria de la Universidad es la manipulación, la producción de conocimiento, la conservación, depuración, transformación y transferencia de conocimiento. La investigación tiene como eje central la difusión y aplicación del conocimiento. La transferencia y aplicación se ha tornado en una de las funciones importantes, a veces ocupando un espacio más relevante que la transmisión. Sostiene Clark que

“Desde que se organizó formalmente, la educación superior ha funcionado como una estructura social destinada al control de la técnica y el conocimiento avanzados. Sus materiales o sustancias básicas son los cuerpos de ideas avanzadas y técnicas relacionadas que constituyen la mayor parte de la cultura esotérica de las naciones.” (Clark, 1991, p.4)

Si bien, de hecho la docencia es aún la labor predominante de todo sistema nacional de educación superior,

“a lo largo de los dos últimos siglos y a medida que los imperativos de la ciencia y la investigación han penetrado en las universidades en muchos países, los académicos se han comprometido crecientemente con el descubrimiento y la confección de nuevos cuerpos de conocimiento” (Clark, 1991, p.4),

lo que ha provocado muchas veces un cierto descuido por la enseñanza. En algunos casos, se ve con preocupación cómo los docentes más experimentados de una cátedra (por ejemplo titular y adjuntos en el caso de Argentina) dedican tanto tiempo a la investigación que la enseñanza queda en manos, casi exclusivamente, de los estudiantes avanzados o de los graduados recientemente.

Podríamos explicitar muchos otros ejemplos de la primacía que ha tenido la producción de conocimientos por sobre la actividad de enseñanza. Tanto en las evaluaciones institucionales como en la de los docentes, por ejemplo en los concursos o carrera docente, se privilegian las actividades relacionadas con la producción de conocimiento y su transferencia tecnológica por sobre las actividades de enseñanza. Se valora mucho más que la docencia, las publicaciones en revista especializadas y, en general, en las evaluaciones no hay un ítem para incluir la producción de materiales didácticos o de cátedra. Aún en los concursos para cubrir cargos docentes, la docencia no ocupa un lugar central. Los antecedentes docentes no están valorados suficientemente y la oposición, en general, está centrada exclusivamente en el manejo riguroso del contenido, sin preocupación por el tratamiento didáctico de los mismos.

Esta condición fundante de la universidad, centrada en la producción y transferencia de conocimiento, ha contribuido para que la pregunta acerca de la enseñanza haya sido sesgada durante tanto tiempo en este nivel. Por otra parte,

“el conocimiento es portador de herencias ancestrales. Las materias vienen heredadas a lo largo del tiempo, expandiéndose y adquiriendo prestigios diferenciales. Expresiones como ‘la herencia cultural’ y ‘lo mejor de la humanidad’ son indicativas de esta gran cantidad de saber heredado. La noción de que ciertas ideas son las mejores y sobreviven porque tienen un valor eterno constituye un poderoso sustento mítico, particularmente en las humanidades.” (Clark, 1991, p. 6)

Y tanto la Pedagogía como la Didáctica han sido reiteradamente cuestionadas, dentro de las humanidades, por muchos factores externos e internos que no es posible abordar aquí, pero que también contribuyeron a la negación de la necesidad de una formación que las incluya. (Bella de Paz, 1988; Pimenta, 1996; Montero, 2001; Meneghini, 2014; Monetti, 2014; Borel, 2014)

En las últimas décadas, diversos factores influyeron para que la formación docente sea una problemática que despierta muchas controversias a la vez que interés. Entre otros: las políticas de evaluación y acreditación de las instituciones y carreras del nivel, las investigaciones y aportes teóricos sobre la formación docente, el incremento de matrícula estudiantil, los elevados índices de fracaso y abandono, sobre todo en los primeros años de carrera, la creciente preocupación de los propios docentes acerca de cómo abordar las múltiples problemáticas que le presenta hoy la comprensión, por parte de los estudiantes, de los contenidos disciplinares.

Una muestra de este interés se ve tanto en el espacio que fueron ganando las carreras de profesorado como también, o sobre todo, en la proliferación de posgrado orientados a la formación en docencia universitaria. Si bien al inicio concurrían a estos posgrados muchos especialistas en educación, el objetivo que persiguen es brindar un espacio de formación pedagógica para los docentes de diversas disciplinas. Y paulatinamente la matrícula fue orientándose hacia ese objetivo. En el caso de la UNR, la Maestría en Educación Universitaria que ofrece esta Facultad mantiene varias cohortes desde hace muchos años, con la concurrencia de profesores de todas las facultades. A su vez la Facultad de Ingeniería ha creado su propia Maestría sobre la misma temática y la UTN (Universidad tecnológica Nacional) ha hecho lo propio, todas con un considerable nivel de matrícula.

En el caso de las carreras de formación docente de grado, han estado siempre orientadas a la formación de docentes para el Nivel Medio, pero por ello no deja de tener sus efectos en el cuerpo docente de la universidad, ya que muchos egresados de los profesorado ingresan a trabajar en el Nivel Superior. Por otra parte, en las carreras que tienen las dos terminalidades –Licenciatura y Profesorado- se ha ido produciendo un notable fenómeno: si bien las licenciaturas fueron, en general, las carreras “madres”, originales de las cuales se desprendieron los profesorado, paulatinamente los egresados de profesorado han aumentado en relación a los licenciados. Sin dudas que esa situación ha sido provocada, en gran medida, por la posibilidad de salidas laborales que da el título de profesor, en relación a las escasas salidas que ofrece el de licenciado. Pero

también ha tenido que ver con el reconocimiento, tanto reglamentario como social y dentro de la comunidad académica, de la necesidad de formación específica para la docencia.

La necesidad reglamentaria de acreditación de los títulos de profesor para los otros niveles reavivó la discusión acerca de qué debe incluir la formación docente. Los espacios que se generaron para abordar esa cuestión fueron, en un primer momento, espacios de tensión. Pero paulatinamente se fue transformando en lugares importantes de debate, sobre todo acerca de la finalidad y los contenidos que debería incluir la formación docente. Es así que la universidad ha comenzado a priorizar el título docente. Aunque todavía esa prioridad venga de la mano de la preocupación por la formación docente para el Nivel Medio. Tanto estuvo la formación docente ligada a la formación para la docencia del Nivel Medio que, por ejemplo, en el caso de la UNR, cuando el Ministerio dispone que los títulos docentes deben ser con orientación disciplinar, se dejan sin efecto las carreras docentes de áreas no disciplinares que se venían desarrollando a través de convenios entre facultades. Por ejemplo el Profesorado en Derecho, en el Área de Salud, entre otros. Y últimamente se renuevan algunos de estos convenios, pero también con la expectativa de tener más incumbencias para trabajar en los otros niveles del sistema educativo.

Como señalé más arriba, la universidad nunca ha tenido la exigencia de titulación específica. Por lo menos en la universidad Argentina, siempre se valoraron los antecedentes por sobre la titulación. Por lo tanto, en la universidad puede ingresar tanto alguien que tenga el título de licenciado como el de profesor, aunque paulatinamente se valore, cada vez más, mayores grados de titulación. No hay diferencias entre el título de licenciado y de profesor, tienen el mismo valor. Aunque en realidad el título docente habilita también para la investigación, en cambio el de licenciado no habilita para la docencia en los otros niveles del sistema educativo.

Las profesiones liberales para las cuales la universidad forma tradicionalmente han contribuido también a la negación de la preocupación por la enseñanza, ya que las salidas laborales son otras. En las humanidades u otras disciplinas como Matemática, la preocupación por la enseñanza vino de la mano del interés por la docencia como salida laboral. No obstante, ello impactó directamente en la preocupación de la universidad por la formación de sus propios docentes. Estos ejemplos y los sustentos teóricos que los sostienen nos permiten afirmar que la problemática de cómo formar a los docentes para el nivel superior está en la agenda, a lo mejor todavía no es prioritaria ni se ha constituido en un paradigma hegemónico, pero ya está en la agenda. Podemos afirmar que está siendo una preocupación cada vez más generalizada la pregunta por cómo se enseña y no sólo por qué se enseña. Cada vez se toma más conciencia acerca de que las dificultades que presentan los estudiantes para comprender textos y discursos universitarios no se resuelve solamente con la reiterada queja acerca de las deficiencias que traen de los otros niveles. Si no que se necesitan estrategias diferenciales para que los estudiantes comprendan. Y

para construir esas estrategias diferenciales, el manejo en profundidad por parte del docente del contenido a enseñar es básico pero no basta.

La enseñanza de un contenido disciplinar requiere no sólo saberlo comprensivamente, sino también saber acerca de los problemas de comprensión que ese contenido genera y, además, saber cómo resolverlos. Para lo cual es necesario manejar contenidos aportados por la Psicología, la Didáctica, la Pedagogía, las teorías acerca de las instituciones y de lo social. Con todo ello el docente puede construir un tipo de conocimiento muy complejo y específico que Carlos Marcelo (1986), tomando a Shulman, denomina *conocimiento didáctico del contenido*. Por eso se vuelve central la pregunta acerca de qué contenidos son necesarios en la formación de los docentes para llevar a cabo una buena enseñanza. Como señalé más arriba, la discusión acerca de los diseños curriculares de los profesorados que se desarrollan en la universidad, con la finalidad de que los títulos tengan la respectiva aprobación y validez nacional, de tal manera que los graduados puedan trabajar en los distintos niveles del sistema educativo, reeditó una discusión histórica que impacta también en el replanteo acerca de la formación docente para el nivel superior.

La preocupación resultó tan vigente que en el caso de Argentina dio lugar a la constitución de organizaciones docentes (ANFHE –Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación); CUCEN (Comisión Universitaria de Ciencias Exactas) en cuyo seno se planteó una discusión que, al principio se caracterizó por la tensión y la lucha por campos de poder, pero que más adelante permitió la elaboración de acuerdos plasmados en documentos en los que se expresan las finalidades que debe reunir la formación docente en la universidad, así como también los campos de conocimiento que debe incluir. Muchas de las orientaciones acordadas coinciden, por un lado con los lineamientos nacionales y provinciales para la formación docente, por otro con los avances teóricos, producto de las investigaciones que sobre el tema se realizaron en las últimas décadas.

Es de destacar que la preocupación teórica por la formación docente es relativamente reciente. Tradicionalmente hubo una preocupación política y técnica acerca de cómo reclutar y formar a la docencia. Pero recién en las últimas décadas se produce un desarrollo importante de trabajos que toman esta problemática desde su dimensión teórica. Eso ayuda también, o por lo menos aporta los fundamentos necesarios, para hacer innegable la afirmación que el conocimiento en profundidad del contenido a enseñar es una condición indispensable pero no suficiente para llevar a cabo la enseñanza. Como señalé también más arriba, en el nivel superior este reconocimiento fue postergado, pero es ya ineludible su tratamiento.

Entre los autores dedicados al tema, (Shulman, 1989; Fenstermacher, 1989; Davini, 1995; Perrenoud, 2006; Zeichner, 2010; Gimeno Sacristán, 2010; Pérez Gómez, 2010) hay coincidencia acerca de la complejidad de la formación para una práctica tan compleja, tal como es la docencia. Complejidad que requiere de conocimientos de muy diversos campos. Además del campo de la

formación en la disciplina a enseñar, los autores señalan como ineludibles conocimientos del campo de la formación general, del campo de la formación pedagógica y del campo de la práctica profesional, es decir para la enseñanza que no es equiparable a las otras prácticas profesionales para las cuales también la universidad forma.

Diversos mitos o creencias han demorado esta discusión en el nivel universitario. Entre otros, la creencia que el estar frente a un estudiantado adulto elude la preocupación acerca de la comprensión del contenido por parte del estudiante. Es decir, la creencia que el aprendizaje debe ser una preocupación exclusiva de los estudiantes y que se resuelve solo a partir de la voluntad personal. Los reiterados fracasos, fundamentalmente en los primeros años de las carreras superiores, son ya injustificables sólo a partir de la explicación que los niveles anteriores no forman debidamente. El hecho que en el nivel superior se enseñen contenidos de alta complejidad y se pretende preparar tan luego para prácticas profesionales, requiere de una mayor preocupación, tanto por el tratamiento riguroso de los contenidos como por la comprensión de los mismos por parte de los estudiantes, ya que esa comprensión es la única garantía que los conocimientos que se adquieren en el ámbito universitario puedan ser aplicados en situaciones que les presenta la práctica, siempre singulares y complejas. La tradición academicista en relación a la disciplina a enseñar²⁸ y la tradición artesanal en relación a lo pedagógico²⁹ ya no se sostienen para pensar la enseñanza en ninguno de los niveles del sistema, incluyendo el universitario y superior.

En relación al otro eje anunciado al inicio, el de la articulación entre los dos subsistemas que forman docentes, como es el caso de Argentina y de otros países de la región, se podría afirmar que la necesidad, proveniente del mundo del trabajo, que la universidad tuvo de adecuar sus diseños curriculares a la normativa ministerial, para que sus graduados puedan ejercer la docencia, no sólo impactó en la discusión acerca de la formación de sus propios docentes, sino que también está siendo un punto de unión o acercamiento entre los dos subsistemas.

Quizás en este punto convenga aclarar que en Argentina las viejas escuelas normales comenzaron a preparar docentes para el Nivel Primario desde finales del siglo XIX y, a principios del siglo XX también para el Nivel Inicial. También a principios del siglo XX, como anexo de las escuelas normales comenzaron a crearse profesorados para la escuela media, los que más tarde se desprendieron, constituyéndose en institutos de educación superior que en la actualidad dependen de los ministerios provinciales y que reúnen en su seno carreras de formación docente para diversas disciplinas, niveles y modalidades. En el año 1905 se crea en Buenos Aires el primer instituto de educación superior para formar docentes para el Nivel Medio, tomándose la formación docente como política de estado. Cuestión históricamente no totalmente asumida por la universidad, escudada en la autonomía para decidir sobre sus planes de estudio.

En cuanto a la universidad, si bien surge inicialmente con el mandato fundacional de transmisión del conocimiento, dicho mandato fue mutando hacia otro identitario que tiene que ver

con la producción de conocimiento e investigación. Lo que produce cierta disociación que tiene que ver con una construcción histórica hegemónica de la universidad.

Pero a pesar que se trata de sistemas aislados y cerrados en sí mismos, las exigencias del sistema educativo obligan buscar formas que permeabilicen ambos subsistemas. Todos los profesorados que se desarrollan en la universidad han debido adecuar su planes a la normativa ministerial, la que establece claros porcentajes para la formación disciplinar, pedagógica y para la práctica docente. Y a pesar de que los vasos comunicantes son escasos, el sistema educativo va condicionando las estructuras curriculares de la universidad, por lo menos en cuanto a carreras de profesorados se refiere. El desafío actual es ver cómo se integran los dos subsistemas que forman docentes. No se trataría de extender la cantidad de años en uno u otro subsistema, porque aún abriendo carreras de cinco años en los institutos ello estaría solapando, en parte, las carreras universitarias. Lo que agudizaría las brechas que han llevado a ambos subsistemas a situaciones de competencia en lugar de colaboración.

El desafío consiste en ver cómo se pueden articular diversos trayectos de un subsistema con otro. Por ejemplo, a través de módulos flexibles, articulables, en analizar cómo se podrían articular las carreras que ofrece la universidad con las que se desarrollan en las instituciones provinciales. Para ello es necesario un mutuo reconocimiento institucional

El desafío de articulación, además, posibilitaría recuperar las mejores tradiciones de ambas instituciones. Históricamente la universidad puso énfasis en la producción de conocimiento, en la investigación y, de alguna manera, se alejó de la preocupación por la formación docente. Los institutos de profesorados, retomando la mejor tradición normalista, se enfocaron mucho más en la formación docente, sin llegar a desarrollar políticas de producción de conocimiento. Hoy hay una necesidad de mayor integración y así la universidad comienza a poner más el foco en la necesidad de la formación docente y los institutos comienzan a tomar mayor conciencia de la necesidad de profundizar las prácticas investigativas, porque ello también contribuye a la mejora de la enseñanza.

Hay investigaciones que muestran que los graduados de los profesorados universitarios sienten que la universidad los preparó aleatoriamente en lo pedagógico, en temas curriculares e institucionales. Perciben que les faltan herramientas para interpretar la realidad que les toca vivir en las instituciones educativas en las que se insertan. El graduado como docente universitario no debería desconocer, por ejemplo, cual es la lógica curricular, cómo es el proceso de legitimación del contenido que se enseña en las escuelas. Debe tener conocimiento acerca de la institución en la que va a trabajar. Y la universidad, muchas veces metida en su propia lógica descuida esos aspectos.

Muchas veces, la lógica universitaria, centrada en la disciplina y en la investigación, como señalé al principio tomando a Clark, desconoce también los procesos de mediación que el docente

hace para transformar un conocimiento disciplinar en contenido enseñable. Si bien el concepto de transposición didáctica puede ser analizado en relación a las limitaciones que presenta (Malet, 2014), puede servirnos aquí para examinar una lógica propia del pensamiento universitario que también ha obturado la preocupación por la enseñanza. Un supuesto generalizado en la docencia universitaria tiene que ver con la creencia que lo que se transmite en la universidad es conocimiento en estado puro. Se trata de un pensamiento un tanto soberbio que impide comprender los distintos procesos de mediación que todo docente hace, aunque no lo reconozca, del contenido disciplinar en función de la enseñanza y de la comprensión de parte de los estudiantes. Creencia esta que lleva muchas veces a otra que sostiene que cuanto más “puro” el docente presente el conocimiento es porque sabe más y que esa debe ser solamente su preocupación. El problema de aprendizaje es de los estudiantes y no suyo. Desde esta creencia se sostiene que el mejor docente es el que transmite fielmente el contenido, como si ello fuese posible. El mejor docente es el erudito.

Este prejuicio, tanto como el que sostiene que los estudiantes, por ser adultos, no necesitan ayuda pedagógica, ha sido una de las mayores dificultades para que la pregunta acerca de la enseñanza se asuma tardíamente en el nivel universitario. Y también lo que muchas veces provoca que la enseñanza se lleve a cabo mecánicamente y por ende también el aprendizaje. Entonces, si reconocemos que lo que se enseña no es conocimiento puro y la transmisión nunca es mecánica, debemos también reconocer que hay siempre un tratamiento del contenido en función de la enseñanza, que el docente debería reconocer y conocer, para lo cual debe prepararse.

Estos son algunos de los desafíos que tenemos por delante. Superar estos prejuicios, revisar las lógicas que atentan contra los intentos de integración. Y si bien la lógica disciplinar que predomina en la universidad es casi imposible de romper, lo que sí se puede introducir, desde la formación docente, es que la condición docente, la enseñanza se constituya como objeto de conocimiento. El desafío entonces es que el conocimiento acerca de la enseñanza sea lo suficientemente sólido y atractivo para que la comunidad universitaria sea permeable al mismo. La salida no es ir en contra la lógica disciplinar, sino introducir la lógica pedagógica y su reconocimiento para la comprensión y mejora de la enseñanza.

Uno de los fundamentos de la lógica pedagógica es la integración, porque se comprende un contenido cuando se lo articula con otros. Si se logra introducir esa idea dentro de la lógica hegemónica de la disciplina, es decir que para aprender comprensivamente es necesario articular contenidos de varias disciplinas, y sobre todo con cuestiones de la práctica, se produciría un interesante avance en la formación de los estudiantes para las prácticas profesionales. La introducción de la lógica pedagógica en la universidad produciría efectos positivos en diversas direcciones. Los mismos maestrandos o doctorandos de posgrados en educación suelen expresar que los seminarios pedagógicos les “abre la cabeza” y les permite visualizar la necesidad de integración.

Estos son algunos de los desafíos que nos quedan por delante a la comunidad universitaria específicamente y a los docentes del nivel superior en general.

Referencias

Bella de Paz, Leonor (1988). *Una propuesta curricular alternativa en la formación universitaria*. Facultad de Humanidades y Artes- UNR: Mimeo.

Borel, María Cecilia (2014). ¿Qué aporta la Pedagogía a la formación docente? ¿Cómo se vincula a la Didáctica? En Ana María Malet y Elda M. Monetti (Compiladoras) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente* (pp.43 a 50). Bahía Blanca: UNS, Noveduc.

Clark, Burton (1991). *El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Méjico: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana–Azapozalco.

Chevellard, Yves (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.

Davini, María Cristina (1.995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Fenstermacher, Gary (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza I* (pp. N° 150 a N° 189). Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, Jimeno (2010). La carrera profesional para el profesorado. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado N° 68* (pp. N° 243 a N° 260). Zaragoza, España:Asociación Universitaria de Formación del Profesorado(AUFOP).

Marcelo, Carlos (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan, algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. En: Lourdes Montero y Jeremías Vez *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. N° 131 a N° 150) Actas del Congreso. Universidad de Santiago de Compostela

Menghini, Raúl Armando (2014). Didáctica/s y prácticas docentes: aportes, tensiones, limitaciones. En Ana María Malet y Elda M. Monetti (Compiladoras) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente* (pp. 27 a 36). Bahía Blanca: UNS, Noveduc.

Malet, Ana María (2014). Reflexiones acerca del concepto de transposición didáctica y su tratamiento en la formación docente. En Ana María Malet y Elda M. Monetti (Compiladoras) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente* (pp.43 a 50). Bahía Blanca: UNS, Noveduc.

Monetti, Elda M. (2014). Enseñar Didáctica en los espacios de formación docente universitaria. Mi desafío. En Ana María Malet y Elda M. Monetti (Compiladoras) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente* (pp.37 a 42). Bahía Blanca: UNS, Noveduc.

Montero, Lourdes (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Pérez Gómez, Ángel (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N° 68 (pp. N° 17 a N° 36). Zaragoza, España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado(AUFOP).

Perrenoud, Philippe (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Pimenta y otros (1996). *Pedagogía: ciencia de la educación?* San Pablo: Editora Cortis.

Shulman, Lee (1.989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Merlin Wittrock *La investigación en la enseñanza I* (pp. N° 9 a N° 94). Barcelona: Paidós.

Zeichner, Kenneth (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N° 68 (pp. N° 123 a N° 150). Zaragoza, España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado(AUFOP).

“La evaluación en la universidad y el nivel Superior: un proceso cargado de tensiones y oportunidades”

Coordinador
Gerardo Kahan
UNR. Argentina

Integrantes
Jorge Steiman
Ministerio de Educación. Argentina
Susana Celman
UNER. Argentina

Introducción

Con la inclusión de esta mesa entre las actividades centrales del Congreso se pretende destacar la importancia de la evaluación como proceso y como resultado de una compleja red de interacciones que se desarrollan en la trama institucional: la política y la gestión universitaria, el diseño del curriculum, la actividad docente y los aprendizajes de los estudiantes. Se intenta, así, dar