

LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE NIVEL SUPERIOR: ATRAVESANDO FRONTERAS

Claudia Finkelstein¹

El trabajo de investigación en colaboración de universidades argentinas, uruguayas y brasileñas, incorporando en sus equipos a otras universidades del MERCOSUR que aquí se presenta, se inserta en las acciones colectivas construidas por los equipos investigadores que suscriben el proyecto **Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación**. El mismo responde a la convocatoria realizada en el año 2015 por La Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES) del Sector Educativo del MERCOSUR

Como antecedentes inmediatos de este proyecto cabe mencionar el PPCP 003/11 (SPU_CAPES) **Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y el desarrollo de profesional docente** en el que participaron varios de los equipos institucionales incluidos en el presente proyecto.

Como antecedentes mediatos señalamos que esta es la culminación de un proceso histórico que remonta a más de 25 años atrás en que hemos intentado aproximar nuestros estudios y reflexionar sobre las temáticas que nos unen. A partir de este trabajo conjunto se ha ido desarrollando y consolidando una **RED de investigadores sobre la formación de docentes universitarios**.

Las instituciones involucradas presentan redes de investigadores articulan estos Grupos: el Grupo Rioplatense, conformado por el grupo de investigación *Estudios sobre el aula universitaria*, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), el Grupo de la Universidad

¹ Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires- Argentina
claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

Nacional del Sur, y el Grupo radicado en la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR).

Formación de profesores, enseñanza y evaluación (registro en el CNPq) con sede en la Universidad del Valle del Río Dos Sinos (UNISINOS), y las Universidades Federal de Pelotas (UFPeI) y la Universidad Estadual de Bahía (UNEB).

Se plantean como objetivos:

a) analizar las experiencias de mejoramiento de la calidad pedagógica, identificando estrategias de intervención y acompañamiento para la formación de docentes del nivel superior

b) organizar un cuadro analítico para comprender cómo las políticas educacionales impactan en la definición de indicadores de calidad para la educación superior;

c) relacionar las experiencias identificadas con la formación de docentes universitarios;

d) analizar trayectorias institucionales relacionadas con la formación docente y con la implementación de innovaciones en las prácticas educativas;

e) favorecer la consolidación de una **RED de investigadores sobre la formación de docentes universitarios**

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Para una mejor comprensión, organizamos este ítem en dos ejes: **calidad, saberes docentes y docencia universitaria** y **la formación del docente universitario: políticas y encuadres**. Esto no significa entenderlos en forma aislada, al contrario, intentamos destacar la conexión entre ellos y el significado que implica encontrar, en esos ejes, una relación más clara entre el macro y el micro espacio educacional.

CALIDAD, SABERES DOCENTES Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

Partimos del supuesto que el concepto de calidad está implícito en los procesos evaluativos y en las políticas educacionales que lo vienen

definiendo y que un proceso de enseñar y aprender con éxito se puede dar en esta perspectiva. También nos parece importante, comparar la situación de los países del MERCOSUR que fueron objeto de las mismas políticas internacionales, pero que tienen particularidades y que definen, a su vez, formas culturales diferentes de absorción de impactos de las políticas educativas.

La comprensión de la profesión docente exige la comprensión de procesos analíticos de diversa índole. Entre ellos, se destaca la construcción de los saberes y de los valores, responsables por la producción cotidiana del trabajo del profesor. Es cierto que la docencia sufre determinaciones del sistema y de la sociedad, ocasionando procesos de reproducción social, pero asimismo los profesores son sujetos históricos, capaces de transformaciones, especialmente cuando se sienten protagonistas de su hacer profesional.

Esta perspectiva generó esfuerzos en el sentido de comprender el trabajo del profesor y favorecer su formación en pos de la autonomía de sus procesos de producción de prácticas y conocimientos. Reconocemos la influencia de la contribución pionera de Stenhouse que, ya en la década del 70, defendía la idea del profesor investigador, reforzada después por Donald Schön en los años 80, trayendo la idea del profesor reflexivo. En la década del 90, los estudios de Kenneth Zeichner y, posteriormente, Philippe Perrenoud, tuvieron un amplio impacto en el mundo académico interesado en las cuestiones de la docencia. Ángel Pérez Gómez, José Gimeno Sacristán (1999) y José Domingo Contreras (1997) ayudaron a la reflexión sistemática haciendo puentes entre los espacios de conocimiento y la profesión del profesor.

América Latina no solamente fue tributaria de las reflexiones extranjeras. En esta dirección, es fundamental que se destaquen las contribuciones de Paulo Freire y su impacto en las ideas pedagógicas contemporáneas. Aun cuando no tomó a la docencia como un punto particular de análisis, Freire trabajó para la superación de la racionalidad técnica en dirección de un profesor comprometido e involucrado en un proyecto pedagógico y político-social.

En una de sus obras, en colaboración con Ira Schor (1986), delineó los elementos fundamentales para que los profesores entendieran mejor la construcción de sus saberes profesionales. Sin preocuparse por las categorías,

valorizó los llamados saberes de la práctica, desarrollando la idea de que la educación es históricamente construida. Otras contribuciones latinoamericanas, que involucran los estudios realizados en la Argentina se articulan en la misma dirección, incluyendo el concepto de innovación. Lucarelli (2004), en sus estudios sobre aula universitaria reconoce a la innovación asociada a prácticas de enseñanza que alteran el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional, regida por la racionalidad técnica. La innovación supone alterar el sistema relacional intersubjetivo de una clase, rompiendo el statu quo incluyendo al profesor y al estudiante como sujeto, aun cuando no se agota en las estructuras de significado subjetivo.

Tardif (1991) y su grupo de investigación, considera que los profesores son producto de saberes y reconoce que éstos son de carácter plural en su constitución y naturaleza. Señala tres tipos de saberes constitutivos de la docencia: saberes de las disciplinas, saberes curriculares y saberes de la experiencia. En su concepción, la relación de los profesores con los saberes de la formación profesional aparece como una relación de exterioridad, ya que los saberes científicos de la formación de los docentes, preceden y dominan la práctica profesional, pero no provienen de ella.

Estas reflexiones se fueron instalando en el campo de la formación de educadores de los países sudamericanos. Entre ellas se pueden incluir los estudios de Nóvoa (1989, 1992), que impactaron el campo de las investigaciones educativas en el Brasil, analizando la constitución genealógica de la docencia.

Asimismo, Perrenoud (1995) trabaja el concepto de habitus aplicándolo específicamente a la formación de los enseñantes. Plantea que las acciones desarrolladas por los sujetos son consideradas “naturales” en tanto no hay una profunda reflexión acerca de sus causas y del por qué se actúa de determinada manera.

- LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: POLÍTICAS Y ENCUADRES

Un desafío concreto se le presentó a la universidad, ante la necesidad de transformar la tradición universitaria, influida fuertemente por el

paradigma moderno de valorización de las certidumbres y del conocimiento como producto. Desde luego esa ruptura exigiría una lucha más intensa, pues involucra a culturas y perspectivas epistemológicas, incidiendo en la comprensión del currículo y de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje. ¿Está la universidad dispuesta a enfrentar ese nuevo andarivel? Los desafíos nacionales de transformación de la educación superior en Uruguay, Brasil y Argentina fueron progresivamente afectados por el contexto internacional y el fenómeno de la globalización trajo impactos significativos para las políticas públicas, en especial las del área social. Gradualmente los proyectos nacionales fueron dando lugar a las metas producidas por los organismos internacionales de financiamiento, que anunciaron nuevos escenarios en las disputas internacionales.

La constitución de la Comunidad Europea fue una clara indicación de que la lucha competitiva de mercados sobrepasaba la histórica condición nacionalista, presente en la trayectoria de esos países. Como la educación superior, asume una posición estratégica en el desarrollo económico, es claro que las decisiones sobre las políticas educativas están relacionadas con planos supranacionales, atendiendo a los rumbos del nuevo orden internacional.

En el caso de América Latina, la política de unidad de bloques económicos tropezó con la falta de recursos y de voluntad política para la equalización de las principales distinciones económicas y sociales. Aun con diferencias puntuales, América Latina asumió la perspectiva neoliberal que se instalaba, anunciando la apología del estado mínimo y de la ineficiencia del aparato público en la prestación de los servicios básicos, incluyendo, ciertamente, salud y educación. En la Argentina el fenómeno de masificación de la educación superior que se dio en el contexto construido en el proceso de democratización del país en la década del 80, asumió a la educación superior como un derecho de todos. Los desafíos consecuentes de esta medida se manifestaron en la ampliación del número y de las universidades nacionales, así como en la búsqueda de alternativas metodológicas para trabajar con clases numerosas y alumnos provenientes de clases populares.

Este rumbo político derivó en diferentes tensiones exigiendo cambios en las representaciones de la docencia en la universidad.

Entonces nos preguntamos, cómo trabajar en los currículos universitarios y en las prácticas de enseñar y aprender con la tensión entre la evaluación y el concepto de calidad de la educación superior que involucra enseñanza e investigación? Cómo corresponder los desafíos de los aprendizajes complejos exigidos por las profesiones que precisan responder a los impactos de las tecnologías y de los procesos de comunicación humana?

A estos escenarios hay que agregarle la importante revolución tecnológica, con fuerte presencia desde el final del siglo XX, que permiten disponer de manera virtual la información, impactando en el rol del profesor ya que no se lo ubica más en la centralidad de la transmisión del conocimiento, repercutiendo intensamente esta situación en su papel profesional.

También, la condición cultural y cognitiva de los estudiantes se ve afectada por las nuevas formas de socialización del conocimiento; hay grupos muy jóvenes en las aulas universitarias que, aun cuando representan una condición intelectual adecuada, no demuestran la madurez emocional necesaria para seleccionar un campo profesional. Este panorama ha provocado reflexiones sobre los procesos pedagógicos en la universidad. La necesaria reconfiguración del papel docente y de las prácticas de enseñar y de aprender, han hecho emerger el campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias con influencia sobre las prácticas pedagógicas y la reorganización curricular en un contexto de cambios paradigmáticos que inciden en la realidad de todo proceso educativo.

Los resultados de la investigación realizada en Brasil, indican que, siendo la universidad un espacio indiscutible de formación de profesores de educación superior, no siempre se constituye en un verdadero lugar para esa formación. En el caso de Argentina y Uruguay, que enfrentan desde hace más tiempo la compleja ecuación entre la ampliación del acceso y la calidad de la educación superior, algunos dispositivos institucionales de formación de docentes universitarios fueron implantados, dándole a la Pedagogía y la Didáctica universitarias, un cierto espacio de legitimidad, desde la perspectiva que auxilia la comprensión de los desafíos y propone caminos alternativos.

En este sentido, si bien la formación de profesores universitarios es hoy en día, sin lugar a dudas, eje de preocupación, esta tarea se ve desafiada por varias cuestiones:

En primer lugar, los antecedentes teóricos que presentan los autores que trabajan la temática de la formación docente señalan el bajo impacto de los programas de formación en relación con la incidencia de la socialización profesional (primera etapa de trabajo como docente) y de la biografía escolar en la determinación de los estilos de desempeño. (Terhart, 1987, Zeichner y Tabachnik, 1981). Estas últimas instancias parecieran operar fuertemente en la consolidación de los estilos de actuación.

Terhart (1987) refiere a la formación del docente como una fase, la inicial. El pasaje a la segunda fase, que supone el contacto progresivo con la práctica lleva a una adaptación de sus estructuras de modo tal que los ideales aprendidos muchas veces como teorías se olvidan. Actitudes conservadoras pueden aparecer al comienzo del ejercicio de la práctica profesional como docente. Aparentemente esto se debe a una multiplicidad de causas en donde toman relevancia las diferencias entre la cultura de la formación y la cultura de las instituciones donde se realiza la enseñanza.

En tal sentido el profesor no se hace conservador, sino que vuelve a ser conservador al adoptar actitudes que adquirió en su época escolar en contacto con sus profesores. La verdadera preparación del profesor se realizaría a lo largo de la "biografía escolar". En relación al proceso de convertirse en profesor, Bullough, Jr. (2000) parte de la idea que éste es un proceso idiosincrático y que depende de los contextos de actuación y de las interacciones personales, es altamente contradictorio, centrado en la interacción en tanto los sujetos son configurados y a la vez configuran las comunidades en que se insertan.

Advierte que se llega al mundo de la enseñanza con creencias firmes acerca de la enseñanza y de su persona en su condición de docente. Estas creencias son producto de la permanencia en las aulas como alumnos y observando e interactuando con sus profesores. En este proceso de formación las creencias previas son fundamentales dado que funcionan como conocimiento tácito, teorías inválidas y pragmáticas que construyen la base de su práctica profesional. Una vez convertido en profesor, estas creencias se refuerzan y se manifiestan en un estilo de enseñanza relativamente estable.

En segundo término, al iniciar un trayecto sistemático de formación, generalmente se observa que las expectativas iniciales de este tipo de

docentes se centran fuertemente en la adquisición de herramientas metodológicas que faciliten su tarea docente. Pareciera que prevalece un modelo de formación centrado en la racionalidad técnica (Davini, 1994), es decir, la sustentación de un enfoque académico basado en una postura positivista que supone que los problemas que derivan de la práctica son de corte instrumental y cuya resolución implica la aplicación lineal de la teoría concebida como universal y verdadera, de neto corte científico. Desde este punto de vista la formación teórica se liga al campo profesional de origen, sugiriendo que sólo la formación académica originaria resulta necesaria para ejercer el rol docente.

En segundo lugar, y ligado con lo anterior, aparece la demanda de un modelo didáctico instrumental. De esta concepción deriva el requerimiento puntual de “técnicas” destinadas a la resolución de problemas instrumentales y el centrarse en el adiestramiento técnico, en el saber hacer.

Por otro lado, pareciera que las expectativas se ligan a mejorar los modos de transmitir e informar, lo que da cuenta de una representación del docente como especialista en contenidos que deben ser trasladados directamente al alumno. Esto también supone poner al estudiante en un lugar determinado, sujeto al saber del docente e incapaz de construir por sí mismo nuevos conocimientos. Supone un encuadre didáctico a-histórico y universal que desconoce las particularidades socioculturales, institucionales y las específicas de cada contenido.

El profesor universitario es un profesional, especialista de alto nivel que se dedica a la enseñanza y es miembro de una comunidad académica. Participa en programas formativos cuyo objetivo es fomentar cambios en sus prácticas docentes.

La experticia profesional, la especialidad en un campo de conocimientos, la experiencia en la profesión y en la docencia, y en especial los antecedentes en investigación vehiculizados a través de las publicaciones científicas, fueron tradicionalmente los requerimientos necesarios para acceder a la docencia universitaria.

En los últimos años, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés a partir del reconocimiento de su impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el

fracaso del estudiantado ha dejado de ser responsabilidad única del alumno, incorporando otras variables, entre ellas, el sistema, la institución y el docente.

En términos generales la literatura referida al tema sugiere que, a diferencia de otros niveles del sistema educativo, la formación del docente universitario se centra en un profesor que ya se encuentra ya en el ejercicio profesional de la enseñanza en diferentes momentos de su trayecto como docente. Sin embargo, generalmente en la Argentina, el docente novel, que accede a la docencia en el nivel, ha pasado por instancias de formación al interior de la cátedra de origen, en un proceso que Ickowicz (2002) denomina modelo artesanal, caracterizado a grandes rasgos por elección mutua entre el maestro y el discípulo, porque las prácticas de enseñanza se adecuan a las dificultades que se van presentando, se basa en la experiencia y porque la enseñanza y aprendizaje se desarrollan en el propio ámbito de producción.

Es decir, que las prácticas de enseñanza, se van configurando en un modelo que no difiere grandemente del status quo ya establecido y cuyas particularidades derivan de estilos personales. El entramado entre trabajo (como docente) y formación va generando procesos fuertes de socialización. Esto implica que los modos de actuación responden a lógicas de continuidad con modelos docentes preestablecidos, que nos son sujetos a reflexión.

Esta lógica de formación constituye un desafío en sí misma al pensar en procesos de innovación en las prácticas de enseñanza. Estas y otras cuestiones, cuando están articuladas con los ejes nominados en el prólogo de esta justificación, **calidad, saberes docentes y docencia universitaria y la formación del docente universitario: políticas y encuadres** son relevantes para hacer avanzar los conocimientos en la dirección de optimizar los procesos de enseñar y aprender en la universidad.

METODOLOGÍA

Al reconocer que los espacios de investigación nacionales e institucionales y sus participantes son plurales, se implementan diversas metodologías. A partir de la diversidad encontrada en el campo, se definen procedimientos comunes en torno a un mismo objeto o situación pedagógica.

En lo que se refiere al *análisis documental*, se realiza una sistematización de documentos reveladores de las políticas de formación de los docentes del nivel superior de los países involucrados. Se realiza una revisión crítica de la literatura con el objetivo de rever teorías y saberes, estableciendo algunos parámetros comunes para el tratamiento colectivo de los temas en cuestión.

La parte empírica del Proyecto incluye investigaciones de campo referidos a la gestión, los profesores y estudiantes de las Instituciones de Educación Superior involucradas. Se utilizan estrategias e instrumentos de la metodología cualitativa (como son las entrevistas en profundidad y las historias de vida).

CONCLUSIÓN

Esta investigación se encuentra en proceso por lo que aún no se cuenta con resultados sistemáticos. Sin embargo, a partir de la experiencia que ya han desarrollado los grupos participantes en anteriores instancias conjuntas de investigación se espera que a partir de la consolidación de la RED se repercuta en los procesos de formación, beneficiando en ese sentido a los docentes involucrados, así como a sus Universidades.

Las condiciones y las tradiciones de las Instituciones universitarias que participan de este Proyecto en el campo de la investigación y de la formación en Educación Superior permiten advertir perspectivas positivas sobre el trabajo investigativo. Por otro lado, la historia en colaboración ya construida por los grupos involucrados también garantiza la calidad de los resultados. En consecuencia, no se pueden entender los alcances del Proyecto, dentro del simple período de tiempo de su ejecución, dado que las acciones en conjunto ya están en curso desde hace tiempo y tienden a mantenerse.

El desafío, usando las inspiradas ideas de Sousa Santos (1998) es transitar entre lo local y lo global, preservando identidades y, al mismo tiempo, ampliando la posibilidad de un mundo más solidario.

Un producto particular en el área de la *formación*, lo comprenden el mejoramiento de la calidad de la formación de los profesores al contribuir en la actualización curricular, incluyendo los métodos de enseñanza y de evaluación, de los programas de formación docente.

Estamos convencidos que también en el área de *investigación*, la realización de esta investigación integrada, en la que los equipos participantes de los países producen conocimiento sobre las líneas antes mencionadas permite prever los siguientes resultados:

Impacto en el intercambio de docentes: facilitación del intercambio de docentes investigadores de nivel superior directamente involucrados para producir conocimiento acerca de los procesos formativos y mejoramiento de la calidad de la formación de los docentes universitarios, favoreciendo el intercambio de conocimientos y la vivencia de culturas institucionales diversas.

Impacto sobre las estructuras curriculares de los programas de formación de los docentes universitarios: realización de programas articulados de formación de docentes universitarios y actualización de los currículos, de los métodos de enseñanza y de evaluación de los programas de formación que ya existen de los docentes de las universidades participantes.

El intercambio de saberes y experiencias entre colegas argentinos, uruguayos y brasileños a través de este proyecto investigativo, puede dar un significativo aporte a los procesos que nos inquietan.

La consolidada colaboración recorrida por los equipos, a lo largo de más dos décadas, dan testimonio de afinidad teórica y de capacidad solidaria de aprender en conjunto. Seguramente contribuirá de manera significativa al desarrollo consistente de los desafíos de la calidad de la educación en nuestros países. La situación actual, favorable en sus condiciones, permite proyectar la consolidación del Grupo en esta ***RED de investigadores sobre la formación de docentes universitarios.***

BIBLIOGRAFIA

BARNETT, R. **A universidade em uma era de supercomplexidade.** São Paulo: Editora Anhambí Morumbi, 2005.

_____ (org.). **Para una transformación de la Universidad.** Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

BULLOUGH, R. Jr. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". En: Biddle, B; Good, T y Goodson, I: **La enseñanza y los profesores I.** Madrid: Morata. 2000

CORREIA, J.A. e MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma; CUNHA, M. I da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do Magistério**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 1999. p. 9-30.

CUNHA, M. I. da. Formatos avaliativos e construção da docência: implicações políticas e pedagógicas. Avaliação - **Revista da Rede de Avaliação Institucional de Ensino Superior**. Campinas: RAIES, vol. 6, n. 20, p. 17-32, junho, 2001.

_____ (org.). **Pedagogia universitária: inovações pedagógicas em tempos neoliberais**. Araraquara: JM Editora, 2006.

DAVINI, M. C. **La formación docente en cuestión**. Bs. As: Paidós. 1990

FINKELSTEIN, C. Los Docentes Universitarios, pueden Innovar en sus Prácticas? En: VOLPATO, G.; MOOG PINTO, M. (Org.): **Pedagogia Universitária: olhares e percepções**. Curitiba-PR, Editora CVR. 2012

FREIRE, P.; SCHOR, I. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

GIMENO SACRISTAN, J. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IMBERNON, F. (coord). **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE**. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori, 1993. p. 53-92.

ICKOWICZ, M. La formación de profesores n la Universidad: avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado. **Revista del IICE**. Año XII. N° 22- 2004

LISTON, P. Y ZECHNER, K. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata1993

LUCARELLI, E. **Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica**. Cuaderno de Investigación. Buenos Aires: IICE-FFyL/UBA, p. 14, 1997.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SANTOS, B de Sousa. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.

_____. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, D. **The reflexive practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Bokks, 1983.

ZEICHNER, K; GORE, J. M. Teacher socialization. IN: HOUSTON, W. R. (org). **Handbook os research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990. p. 329-348.