



INNOVACIONES EDUCATIVAS EN LA FORMACION DOCENTE.

Por la Prof. Elisa Lucarelli

Abordaré estas reflexiones acerca de las **innovaciones en la formación docente** desde un ángulo particular de la cuestión en el que he estado trabajando en los últimos años y que tiene que ver con las prácticas y saberes de los docentes universitarios y las posibilidades innovadoras en la formación de estos sujetos que a su vez estimulen el desarrollo de formas alternativas de enseñanza en el aula del nivel.

Con este propósito (1) ubicaré el tema en el contexto socioeconómico actual de empobrecimiento acelerado y de transición de paradigmas ; (2) seguiré con una semblanza de la universidad ante los desafíos de contexto y en particular la caracterización del docente universitario; (3) trabajaré luego las temáticas de la innovación y de la formación , para culminar (4) con referencias a programas de formación de docentes universitarios, articuladas con investigaciones y experiencias desarrolladas en los últimos años.

1.

Encarar el tema de la innovación en la enseñanza universitaria y las modalidades de formación en la cultura de la profesión docente por parte de quienes desarrollan esa práctica, se constituye en un objeto de análisis significativo para los interesados en el problema de la calidad de la educación en el nivel. Desde la incertidumbre del comienzo de un nuevo milenio nos preguntamos si es posible desarrollar experiencias innovadoras que evoquen, a la vez, impulsos creativos y sistematización didáctica sin que esto implique la normatización de la situación de enseñanza, en un período como el actual en el que desde los diversos sectores se advierte la persistencia del pensamiento único , en sus distintas manifestaciones , y una cultura centrada en la globalización de las formas y valores.

Consecuentemente, ubicar la problemática de la educación y, particularmente de la educación universitaria en su contexto nos obliga a echar una mirada a las condiciones dramáticas, si no trágicas, estructurales e institucionales de la educación en nuestro país como parte de un contexto planetario de subdesarrollo insostenible. Nos reconocemos como integrantes "del Sur", en esa división que marca, en todo el planeta, la desproporción notoria entre las posibilidades de vida de ricos y pobres, de ellos y nosotros. Algunas pocas cifras sirven para explicitar los límites entre norte y sur: En el comienzo de este milenio, de los 5.700 millones de habitantes del planeta, una quinta parte viven en el norte, en los países industrializados, mientras que el 80% restante habitan en países pobres, en vías de desarrollo.

En el Sur hay un promedio de un médico por cada 6.000 personas, mientras que en el Norte hay uno cada 350 personas; en aquellos países hay 1.300 millones de personas que tienen menos de



un dólar por día para vivir, 1.000 millones son analfabetos y 11 millones de niños mueren al año por desnutrición.

Al interior de las regiones la situación no es estática: si en 1960 el 20% más rico ganaba 30 veces más que el 20% más pobre, en la actualidad esa cifra de desproporción se elevó al 74%.²

Si centramos la mirada en nuestro país y en su situación educativa, unas pocas cifras nos retratan dramáticamente. Tomando las cifras de hace una década (Censo de Población y Vivienda de 1991), el 75% de la población de 15 años y más (que asistió pero ya no asiste a la escuela) posee sólo el nivel primario incompleto (22%) o completo (38%) o a lo sumo secundario incompleto (15%) como máximo nivel educativo alcanzado (14 millones de jóvenes y adultos). Esto hace (según lo revela la investigación que lleva a cabo María Teresa Sirvent y su equipo en la Universidad de Buenos Aires, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación³) que se ponga en evidencia, desde el conocimiento de esta situación de pobreza educativa, el escenario de las múltiples pobreza, esto es de las necesidades básicas insatisfechas: las obvias, como salud, alimentación, educación, vivienda, y las no tan visibles, pero igualmente fundamentales para la vida del sujeto y de las comunidades, como la de protección, cuidado y apego, conocimiento y pensamiento reflexivo, participación sociopolítica y recreación.

En el contexto neoliberal y neoconservador donde de destacan estas múltiples pobreza, se intenta agudizar la pobreza de entendimiento al pretender imponer el pensamiento único oponiéndose, más allá del discurso, a la existencia de la alfabetización en su noción amplia, esto es: la disposición de conocimientos complejos y categorías del pensamiento necesarios en la actualidad para entender crítica y autónomamente el entorno local, regional e internacional y para poder participar en la vida ciudadana.

Hasta aquí el escenario estructural que enmarca nuestra problemática.

1.1

Por lo tanto, un segundo punto de reflexión contextual se relaciona con el mundo del conocimiento y sus perspectivas para abordar la comprensión y explicación de las circunstancias en las que estamos inmersos.

Me refería recién al “pensamiento único”, a esa mirada monolítica que desarrolla su discurso dentro de una lógica cerrada casi natural, ahistórica, adaptable como corsé de hieno a cualquier situación.

Al respecto me permito reflexionar con Boaventura de Sousa Santos que esa dramática situación planetaria a la que nos referimos anteriormente se desarrolla y corresponde a un

² PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano*. 1998.

³ Se trata de investigaciones del Programa Desarrollo cultural y educación permanente cuya directora es la Dra. María T. Sirvent.



momento transicional en el mundo del conocimiento: la transición desde el paradigma de las certezas que signó a la ciencia moderna, al paradigma de las incertidumbres que se constituye en la actualidad y del que tenemos indicios en nuestra cotidianeidad.

Dice este epistemólogo portugués que, contrariamente a lo que sucede con los individuos solamente después de muchos años, quizás siglos, posteriores a la muerte de un paradigma sociocultural, es posible afirmar con seguridad que murió, dado que ese pasaje entre formas de explicar el conocimiento es semi invisible. “Sólo puede ser reconocido por un pensamiento construido, él mismo, a partir de transformar silencios y susurros insignificantes en preciosas señales de orientaciones”.⁴(Crítica razón indolente).

Hablar de la complejidad en la comprensión de los procesos, en este caso educativos, de la diversidad en las prácticas que pueden guiarnos a lo alternativo, es descubrir esos susurros y transformarlos en voces que permitan buscar formas de enseñanza apropiadas por parte de cada sujeto que enseña para y con cada sujeto que aprende. Pero cuáles son las formas del pensamiento que mueren y cuáles las que insinúan el nacimiento de una nueva forma de conocer.?

Una mirada desde una ciencia posmoderna, esto es, superadora del pensamiento positivista, permite entre otros rasgos, ver al conocimiento más allá de la dicotomía entre las ciencias naturales y sociales, puesto que trasciende esa distinción, incluyendo a la vez la valorización de los estudios humanísticos. Esta postura amplia frente a los procesos y resultados del hacer científico permite la utilización de conceptos, teorías, metáforas y analogías de las ciencias sociales, aun en el análisis de los procesos de las ciencias naturales. De esta manera el conocimiento es traductor de especialidades, incentiva a que los conceptos y teorías desarrollados localmente, dentro de cada campo y especialidad emigren hacia otros lugares cognitivos, de modo que puedan ser usados fuera de su contexto de origen. De allí que en la producción sistemática de los nuevos conocimientos, entiende que la innovación científica, en contraposición al camino que traza la rigidez metódica, consiste en inventar contextos persuasivos que conduzcan a la aplicación de los métodos fuera de su hábitat natural.

2.

La **universidad** es centro de estos debates y revela las contradicciones que esta transición conlleva en las acciones que desarrolla para cumplir con los mandatos sociales.

La universidad argentina es parte de este escenario. Al igual que otras instituciones de América Latina, se enfrenta en el comienzo de un nuevo milenio, al desafío de cumplir con un alto nivel de excelencia, con la concreción de sus funciones en un contexto de serias restricciones

⁴ Santos, B. de S: “A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência”. Vol.1 *Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. S. Paulo. Cortez.2000 (p. 36).



financieras, y respetando, a la vez, los principios que la perfilaron protagónica en la región durante todo este siglo.

La búsqueda de las mejores ofertas de formación, de producción, extensión y transferencia de conocimientos implica la necesidad de abocarse a la definición del modelo de universidad argentina del siglo XXI, haciendo uso para ese propósito, de mecanismos profundamente participativos por parte de la comunidad universitaria.

Al mismo tiempo, el análisis de sus condiciones institucionales actuales, le impone a la universidad la necesidad de renovar estructuras, modalidades y formas de organización de sus ofertas, de manera que, atenta a su función crítica, pueda reflexionar sobre la realidad nacional, redefinir las demandas que exige el desarrollo científico tecnológico, económico y social, y estructurar propuestas de docencia e investigación de excelencia.

El docente universitario surge como uno de los factores clave en el sostén de esas tradiciones de excelencia y, por tanto, en las acciones tendientes al mejoramiento de la calidad educativa en el nivel. Se reconoce que el crecimiento acelerado de la demanda de educación desde el advenimiento de la democracia, la concurrencia a las aulas de población numerosa, heterogénea y diversa a la tradicionalmente concurrente, la insuficiente articulación entre niveles educativos, la diversificación de la oferta de las oportunidades educacionales, junto a la devaluación de las certificaciones en un empequeñecido mercado laboral, son algunos de los nuevos problemas que afectan al aula universitaria y que el docente debe considerar en la elaboración de sus propuestas de enseñanza.

A nivel internacional, el docente universitario argentino es reconocido por el alto nivel de preparación académica y profesional en su campo disciplinar, sin que esta formación necesariamente esté acompañada por conocimientos específicos sobre la práctica de la enseñanza, que le permitan dar una respuesta adecuada y científicamente fundamentada, a las nuevas problemáticas que afectan al aula universitaria.

Todos somos conscientes que es en el aula universitaria donde se revelan, con lentes de aumento, los rasgos que caracterizan a la vida institucional y las luchas que en ella se libran por la persistencia de líneas caducas o por la incorporación de los nuevos pensamientos. Dentro de las prácticas diversas que se dan en ese microespacio de articulación entre lo subjetivo y lo social, aquellas que hacen a la formación de los estudiantes son reflejo deslumbrante de ese campo de disputas e intereses.

Considero a la enseñanza como una de las prácticas más sensibles este dinamismo institucional y las tensiones que impone cualquier cambio. Y esto es así dado el carácter de mediador activo que desarrolla el docente universitario entre un conocimiento altamente especializado proveniente de un campo académico profesional y el sujeto en formación.



Me detendré en algunas **primeras** consideraciones acerca del docente universitario y de las representaciones sociales acerca de los saberes necesarios para esa práctica de enseñanza. Uno de los ejes para situar este tema es la **tensión existente entre saberes pedagógicos-contenidos de enseñanza** en la definición de aquello que debe dominar el profesor a la hora de encarar, tanto, la programación como el desarrollo de sus clases. Si consideramos esta relación históricamente, podemos reconocer que, en la universidad el lugar particular que tiene la especialidad científica, artística o humanística en la consideración de la excelencia del docente universitario, opacó la dimensión pedagógica de su desempeño y, por tanto, de su formación.

Ninguno de nosotros quiere negar la preeminencia que tiene el dominio de los contenidos sustantivos del área disciplinar profesional en el buen desempeño del docente; más aún si se tiene en consideración que su práctica como investigador puede generarse en función de los interrogantes que suscita ese objeto de conocimiento. No obstante esto no quita significatividad a la presencia de un conocimiento pedagógico que le permita al docente articular teoría con práctica en la construcción de su “metier” profesional en torno a la enseñanza universitaria.

Creo que el **docente universitario construye su identidad ,como todo educador, en un contexto de transformación de ese rol** , aunque con características muy peculiares que lo recortan con singularidad. En forma paradójica estas características se relacionan a la vez con su centralidad como actor en campo de las decisiones institucionales⁵, junto con el escaso reconocimiento social de la necesidad de la formación acerca de la enseñanza y de lo pedagógico en su conjunto. En efecto, en los trabajadores de la educación de los otros niveles del sistema educativo hay tradición de siglos en programas referidos a la formación específica para aquel que desarrollará la docencia como práctica profesional. Su lugar de formación inicial está claramente instituido, con recursos, certificaciones, incumbencias delimitadas. En los niveles inicial, primario, medio, la profesión que identifica y brinda un marco común para el desarrollo de prácticas diversas de maestros y profesores, es la docente. De allí que los proyectos formativos incluyan, con diferente peso y énfasis según los casos, contenidos que preparan para el desarrollo de los aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos del rol, junto a otros propios de las áreas disciplinares que ha de enseñar. Mas allá de las peculiaridades que caracterizan a esos procesos según el nivel donde trabajarán estos educadores, el campo de práctica que define a la profesión es la docente.

La situación no está tan claramente reconocida en el caso del docente universitario, en especial en lo referente a **cuál es la práctica profesional que define su situación en la institución: ¿la**

⁵ Al respecto dice Da Cunha: “O professor tem sido o principal ator das decisoes universitarias e, aos poucos, tem-se procurado produzir conhecimentos sobre ele que ultrapassem a prescricao de sus desejeveis qualidades...parece ser de fundamental importancia quando se pretende alterar a logica universitaria e, consequentemente, caminhar rumo a novos patamares...”. En: Da Cunha, M.I. *O professor universitario na transicao de paradigmas*. S. Pablo. Araraquara. 1998 (pp.33-4).



práctica de enseñar? ¿la práctica específica para cual fue formado en su campo particular?. El docente universitario se reconoce a sí mismo por su profesión de origen y se identifica con el título otorgado por la unidad académica donde se graduó. La legitimidad profesional de sus prácticas como médico, ingeniero, bioquímico, contador, es indiscutida, se origina en un saber acreditado escolarmente y cuenta con mayor o menor grado de aprobación, según cómo se hayan dado las negociaciones y las luchas curriculares, en el seno de la comunidad profesional respectiva. Poder y prestigio no provienen de la docencia universitaria como saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado.

Son numerosos los trabajos desarrollados desde el área sociológica sobre el proceso histórico de constitución de las profesiones, que aluden, en el caso de la profesión académica, a la necesidad de abordar la cuestión desde la perspectiva del grado de heterogeneidad, diversidad y diferenciación que caracteriza al campo. Al respecto Becher señala que las posiciones oscilan entre dos polos: el que dibuja a la profesión académica como un espacio construido más allá de las disciplinas de origen, y el que, por lo contrario, acredita en los conocimientos específicos el factor determinante de la identificación ocupacional.

El primer grupo avala sus supuestos⁶ en argumentos que sostienen la existencia de una cultura común, con formas semejantes de interpretar el mundo, con culturas y modos de comunicaciones afines. La otra posición reconoce que las particularidades impiden la unicidad de la profesión académica como tal, ya que dan lugar, en el abordaje de problemas propios de cada campo del conocimiento, a la estructuración de áreas recortadas y diferenciadas. Factores sociológicos y epistemológicos sustentan esta posición, que llega a negar la existencia misma de la profesión académica, definiendo al hombre académico como un mito y reconociendo en su reemplazo a “las profesiones académicas”, con actores y campos específicos de problemas para cada una de ellas.

En el análisis de las derivaciones de esta línea de pensamiento hacia la Didáctica han trabajado nuestras colegas Da Cunha y Leite. En sus investigaciones reafirman la inutilidad de concebir “al proceso de producción y diseminación del conocimiento en la universidad como un proceso monolítico, en el que lo que sucede en un área, fácilmente puede suceder en la otra”. Me hago eco del aporte original del resultado de sus investigaciones y de los supuestos en que las fundamentan cuando dicen “...los mecanismos de producción y control del conocimiento, hechos en la sociedad, determinan, seguramente, perfiles diferentes para las carreras universitarias...; si ellos no fueran reconocidos y analizados, se impediría la posibilidad de

⁶ Dice Becher “Las universidades poseen una sola cultura que dirige las interrelaciones entre muchos grupos distintivos, que muchas veces sienten una hostilidad mutua”. Becher, T. “Las disciplinas y la identidad de los académicos”. En: *Pensamiento Universitario*, Año 1, N° 1, Bs.As. noviembre de 1993. (p. 58).



cambio”⁷. La necesidad de la construcción de marcos didácticos con propuestas específicas para cada campo disciplinar y profesional se deriva de estos hallazgos.

Pero, ¿cómo afectan estos planteos al docente universitario en la cotidianeidad de sus acciones y de sus reflexiones? El docente universitario, como profesional preocupado por el estudio de las prácticas educativas y por tanto interesado por desarrollar procesos formativos en estas áreas, aparece tardíamente en las última décadas del siglo que acaba de terminar. La confrontación de las prácticas de enseñanza definidas empíricamente con marcos teóricos que las explican a la luz de un contexto tan particular como es el universitario, es un proceso de por sí nuevo en este ámbito y su legitimación es todavía incipiente.

El problema se complica si se considera cuál es el proceso formativo correspondiente a esa práctica.

3.

Formación e innovación. Es en este punto donde yo quiero enlazar los dos temas de esta presentación: innovación y formación docente. Recordaré primero algunos conceptos claves acerca de la formación y acerca de cuál es el modelo sobre el que fundamentamos algunas acciones de formación en docencia universitaria.

3.1

Seguimos en este tema el pensamiento de Ferry, para quien la formación es la construcción del propio camino de desarrollo profesional e integral, una trayectoria personal, a través de la búsqueda en sí mismo y en los otros. Formarse “...es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos”⁸. En este concepto las propuestas institucionales pueden colaborar a que otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, a través de la puesta en acción de mediaciones posibilitadoras de ese proceso.

La formación, (relacionada así con la dialéctica interioridad-exterioridad en palabras de Azucena Rodríguez⁹), permite una mirada bifronte: la que apela a la transformación del sujeto, de sus modos de pensar y de sentir, a la modificación de sus actitudes, y , junto a ella, la que enfoca el objeto de la formación; es la que se pregunta en qué aspectos insistir , para qué finalidades, en función de qué demandas desarrollar las acciones.

La formación docente, en su estructura teórica y en sus propuestas, se hace eco de estas vertientes. Así puede enfatizar la demanda institucional de tener docentes adecuadamente

⁷ Da Cunha, M. y Leite, D. *Decisiones pedagógicas e estructuras de poder na universidade*. Campinas.Papirus. 1996 (p. 83).

⁸ Ferry, G. *Pedagogía de la formación*. Bs.As. Facultad de Filosofía y Letras -UBA- y Ed. Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos N° 6. 1997 (p.13).

⁹ Rodríguez Ousset “Problemas, desafíos y mitos en la formación docente”. En: *Perfiles Educativos*, N° 63. México. UNAM-CISE, enero-marzo 1994.



preparados para las funciones que la institución necesita, y puede o no ser consciente de que este proceso, que acompaña la vida del sujeto a lo largo de toda su práctica laboral, implica una reestructuración también continua de la forma de asumir personalmente su rol, del conjunto de pautas, modos de acción, actitudes que lo caracterizan.

En este juego se debate la preparación permanente de todo educador, juego que se complejiza aún más en el caso del docente universitario y tensa al máximo el modelo de formación. Se trata de la construcción de un modelo, que sin negar la centralidad del contenido, subordina la adquisición de saberes y capacidades técnicas, al cambio de las representaciones, actitudes y prácticas en torno a qué es enseñar.

Consecuente con esto considero que la “formación docente alude al nivel formativo desde el cual cada docente universitario puede sostener el ejercicio de su práctica educativa”¹⁰, pero, aquí surge la pregunta: ¿desde qué perspectiva de lo pedagógico y lo didáctico se caracteriza esa práctica educativa? Me parece importante recordar que también en este terreno ha sido hegemónica la presencia de tendencias didácticas tecnicistas en las propuestas que, para el desarrollo de las capacidades docentes, han emprendido las instituciones universitarias, mediante las acciones de asesoramiento pedagógico como de formación, en sus diversas modalidades.¹¹ La construcción de una presencia alternativa de lo pedagógico, diferenciada de la imagen descalificadora y reduccionista que la identifica con el “cómo hacer” instrumental, implica redimensionar la pedagogía universitaria desde una mirada interdisciplinar que parta de la centralidad de contenido e incluya a los sujetos del aula, con sus historias de formación y sus saberes experienciales.

En estas definiciones que orientan la elaboración de programas de formación de docentes universitarios me parece importante presentar el pensamiento del investigador canadiense Maurice Tardif, acerca de cuáles son los saberes que caracterizan a la práctica de un profesor. Según Tardif, la cuestión de los saberes de los profesores no puede separarse de otras dimensiones de la enseñanza ni, de manera más específica, del estudio del trabajo diario de los profesores. Por tanto es necesario relacionar el saber con los condicionantes y con el contexto de trabajo: el saber es siempre saber de alguien, que trabaja alguna cosa en un intento de realizar un objetivo cualquiera. Este reconocimiento del carácter idiosincrásico y situacional del saber docente lo lleva a afirmar que “el saber no es una cosa que fluctúa en el espacio: el saber de los profesores es el saber de ellos y está relacionado con la persona y su identidad, con su experiencia de vida y con su historia profesional, con sus relaciones y con sus alumnos en el

¹⁰ Bertolanc, L. y Emmanuele, E. “Política universitaria sobre formación y carrera docente”. En: *Universidad, docencia y saber pedagógico*. Cuaderno de Formación Docente N° 6. Rosario. Universidad Nacional de Rosario. 1988 (p.16).

¹¹ Algunos de estos temas lo hemos trabajado extensamente en: Lucarelli, E. Nepomneschi, M., Abal de Hevia, I., Donato, M., Finkelstein, C., Faranda, C. *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Bs. As. Paidós. 2000.



aula y con otros actores en la institución. Por eso es necesario estudiarlos relacionándolos con esos elementos constitutivos del trabajo docente¹². Esta manera de entender el problema da un vuelco en la comprensión de la definición de la tensión antes descrita en lo que a la tarea en el aula respecta. Sin embargo esta presencia de lo contextual, en términos de sujetos, de condiciones institucionales y de práctica no siempre ha estado presente a la hora de la definición de programas de formación inicial o continua de los docentes, en general de cualquier nivel del sistema y, en particular, del docente universitario. Concordante con esta mirada carente de “situacionalidad” se advierte otra ausencia significativa que hace al contenido y definición estratégica en la formación: la inclusión de los saberes propios del docente, lo idiosincrásico de sus propias prácticas para encarar la acción de enseñar.

3.2

En este terreno nuestras investigaciones sobre el aula universitaria y las prácticas de intervención que las acompañan nos han permitido avanzar en el reconocimiento de una situación impactante: **el monto considerable de experiencias alternativas a lo tradicional, verdaderos espacios de innovación**, que son gestadas y desarrolladas por el docente en su accionar cotidiano; espacios que quedan ocultos en el trajinar institucional y sólo se hacen visibles hacia adentro de la vida del aula.

Me referiré brevemente a algunos dispositivos orientados a hacer visibles esas experiencias y a la vez en transformarlas en núcleo de formación pedagógica alternativa en la universidad.

Con este propósito necesito aclarar **cómo es concebida la innovación** en nuestro encuadre.

En primer lugar al referirme a la innovación lo hago asociándola a prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional: esto es, aquella centrada solamente en la transmisión de la información, emitida por el docente, un impreso, o a través de un medio tecnológico más sofisticado como el que se produce a través de la comunicación virtual. Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a ser un sujeto destinado a recibirlo pasivamente.

Esa ruptura del status quo implica la inclusión del estudiante como sujeto, aún cuando no se agota en las estructuras de significado subjetivo, la puesta en acción de estrategias que, ya que estas pueden limitarse a que garanticen la libertad del alumno sin modificar su relación con el saber. El estilo de enseñanza innovador, fundamentado en la tríada sujeto docente-alumno-contenido, supone una modificación en el modelo didáctico y en su organización, de manera tal

¹² Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petropolis, RJ, 2002 (p.11).



que afecta a los propósitos, los contenidos, las estrategias, los recursos, el rol que cumple el docente, rol del alumno, y, en especial, el sistema de relaciones entre estos componentes.

La experiencia innovadora supone una relación dinámica entre teoría y práctica, más allá de la simple relación de aplicación a la que esta última parece destinada en la rutina curricular o de aula. De allí que, en oposición a la repetición, identifiquemos a la innovación, en términos de Heller, con la *praxis inventiva*: aquella que incluye la producción de algo nuevo en el que aprende, a través de la resolución intencional de un problema, que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórica.¹³

En el contexto universitario, donde el predominio de lo verbal, lo disciplinar y lo conceptual en la enseñanza, aparece frecuentemente homologado con la excelencia educativa, esta visión diferente de la articulación teoría-práctica deriva en eje de innovación. Así lo hemos detectado en cátedras que centran su propuesta en el trabajo con casos, en el laboratorio, en la observación de instituciones y de sus prácticas profesionales, en la producción de objetos originales, en el análisis grupal, en el desarrollo de nuevas tecnologías, en la articulación multidisciplinaria a través del desarrollo de experiencias, situaciones todas estas donde la información teórica, los marcos conceptuales ofician de encuadre orientador y de confrontación para esas prácticas. En muchos de estos casos la práctica profesional es el elemento aglutinador para la incorporación de los problemas significativos que afectan al ejercicio profesional vigente en un campo determinado. En otros la articulación teoría-práctica se revela como estrategia metodológica en el desarrollo de toda situación de enseñanza y aprendizaje. Estos dos sentidos que refieren a la articulación, aparecen también en nuestras investigaciones en las representaciones sociales de los sujetos protagónicos de la innovación.¹⁴

Otra nota distintiva de la innovación en el aula es su definición en función del contexto de origen. En este sentido supone una contraposición al estilo dominante y rutinario de la institución en la que tiene lugar.

De allí nuestra insistencia en no asimilar el concepto de innovación al de hallazgo o invención, (en el sentido clásico que le dan los proyectos de 'investigación y desarrollo'), sino asociarlo a *cambio, modificación, alteración de una situación dada, con propósito de mejorarla, que se articula por oposición o integración a las prácticas vigentes.*

Nuestro programa de investigación hizo suyo este concepto para la definición metodológica de la indagación y de la intervención, a través de la formación docente, en la institución universitaria. De allí que uno de los dispositivos centrales tuviera que ver con la modalidad de

¹³ Heller. *Sociología de la vida cotidiana*.

¹⁴ Los docentes a través de entrevistas y los alumnos a través de cuestionarios manifiestan a su vez distintas categorías didácticas de esta articulación, tal como estamos analizando en la investigación en curso "Los espacios de formación en la práctica profesional en cátedras que innovan: la articulación teoría-práctica como dinamizadora de la estructura didáctico curricular".



identificación y difusión de las experiencias innovadoras , a través de la realización de talleres. Estos Talleres para la presentación individual de una experiencia o para la exposición masiva de un conjunto de experiencias en Jornadas (Expocátedras¹⁵), significaron siempre de dos estrategias . Una, con actividades desarrolladas en una etapa de duración prolongada previa al taller; durante la misma el equipo docente protagónico, animado por un asesor pedagógico o docente experimentado e interesado por estos problemas, trabaja en la reconstrucción del proceso vivido por ellos durante la gestación y desarrollo de estas formas alternativas a la clase tradicional, esto es: se preguntan y reconocen los problemas de la vida en el aula a los que respondían con esa estrategia, las vicisitudes que afrontaron para desarrollarla, los cambios en las relaciones en el aula y los aprendizajes de los estudiantes, y, muy especialmente, la forma en que se afectaba la articulación de los momentos teóricos y prácticos en las clases para la construcción del conocimiento disciplinar profesional.

La segunda estrategia tiene que ver ya con la presentación tanto de ese proceso reconstruido como de la caracterización de la experiencia, ante pares universitarios, docentes de cualquier procedencia institucional, y de diversos, campos profesional y disciplinar en Talleres. Estos encuentros entre universitarios daba la posibilidad de que otros docentes, más allá de los que realizan la experiencia, puedan conocerla, analizarla y reflexionar sobre ella a la luz de un marco teórico acerca de la enseñanza en la universidad. Estos Talleres se constituyen así en verdaderos espacios alternativos de formación en Pedagogía universitaria , con alto grado de protagonismo, participación y horizontalidad .

4.

Como ultimo punto me referiré a continuación a experiencias que en materia de formación pedagógica de docentes universitarios se desarrollan en programas institucionales con mayor grado de estructuración y acreditación académica que el recién mencionado, pero que constituyen también otro espacio de lo alternativo en la formación. En primer lugar hablaré de la experiencia española de iniciación en la docencia con las investigaciones sobre profesores inexpertos y las acciones de intervención respectivas, y en segundo lugar me referiré a las Carreras de Especialización y Maestría en Docencia universitaria que está desarrollando esta Universidad en la actualidad.

4.1

En relación a la experiencia española me centraré en el trabajo que realiza el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, liderados entre otros por Cristina Mayor

¹⁵ Dispositivos masivos de presentación de experiencias innovadoras a través de Talleres en los que se presentan dos o tres cátedras de distinta procedencia disciplinar profesional, articuladas por un mismo eje pedagógico: este Programa fue gestado y desarrollado conjuntamente con la Prof. L. Fernández.



Ruiz , Marita Sánchez Moreno, Carlos Marcelo, quienes desde hace una década están investigado acerca de los profesores noveles o principiantes en la universidad y los modelos de formación¹⁶. Una de las derivaciones de esta investigación fue el **Programa de formación de profesores principiantes** que desarrollaron desde el año 1995, fundamentado en el reconocimiento de la posibilidad de que los profesores pueden aprender con otros en el contexto natural de su trabajo cotidiano.

El Programa está dirigido a los docentes universitarios noveles, esto es de menos de tres años en la docencia; fomenta la creación de equipos docentes de un Departamento, compuestos por un profesor mentor (o experimentado) y entre 3 y 5 profesores principiantes . Estos equipos son grupos de formación integrados por ambos tipos de docentes, que dominan un mismo contenido disciplinar y se diferencian por su experiencia en la tarea . Ambos grupos reciben, además , por separado, apoyo didáctico y formativo, a través de acciones presenciales complementarias sobre temas didácticos. Las acciones de formación presenciales para cada subgrupo son cortas (12 horas de duración para los mentores y 21 horas para los otros docentes.). Se desarrollan con programas diferenciados en función de los roles que cada uno desarrolla: los mentores a través de seminarios de coordinación y profundización teórica, trabajan técnicas de supervisión y tutoría; los profesores noveles trabajan en las sesiones presenciales sobre contenidos didácticos (planificación, el aprendizaje adulto, métodos de enseñanza, evaluación, comunicación). A través de ciclos de supervisión el mentor observa al principiante y desarrolla la tutoría analizando con este el video con que se registran las clases; paralelamente el profesor principiante también asiste a las clases del mentor. En Talleres, al interior del grupo heterogéneo total, se analizan los problemas que se presentan y se buscan diferentes soluciones a las situaciones conflictivas que se presentan.

El programa es valorado positivamente por ambos tipos de docentes por la posibilidad formativa que para ellos representa, y por su real incidencia en el trabajo cotidiano.

Hasta aquí la experiencia española que, a mi criterio hace suyos, muchos de los principio que identificamos como posibilitadores de los cambios en el profesorado y en la calidad de la enseñanza en la universidad.

4.2

En relación con las carreras de posgrado en Docencia universitaria en la UNNE quiero presentar algunas notas que me permiten referirme a ellas como expresiones también alternativas de formación de docentes universitarios .

Como nota previa quiero expresar que las Carreras tienen lugar en este contexto, como parte de una estrategia explícita de la Universidad Nacional del Nordeste, fundada en la convicción de

¹⁶ Mayor Ruiz, C. y Sánchez Moreno, M. *El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles*. Sevilla, Universidad de Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación, 2000.



la importancia que tiene una participación informada (y formada sistemáticamente) de los docentes para la buena gestión de los procesos de transformación curricular.

Presentaré una caracterización de la propuesta curricular en su estructuración , para luego hacer referencia a las estrategias organizativo metodológicas y los principios que las sustentan.

En primer lugar quiero resaltar que la **propuesta curricular** ¹⁷ aborda la profesionalización del docente en la universidad con **una visión integral de su accionar**.

Se propone desarrollar un encuadre que articule la formación teórica y la formación práctica, que priorice la construcción de una didáctica propia de la formación del docente, particularizando y contextualizando cada situación de enseñanza como modo de garantizar el desarrollo de un profesional centrado en **la reflexión de su propia práctica**. De este modo se incluye como variables de análisis los diferentes niveles que signan su tarea - lo macro, representado por las necesidades sociales que responden a un particular momento socio - histórico y que se concretan en demandas profesionales específicas - y lo micro, analizando las particularidades institucionales donde se inscribe su accionar. Considero que este modelo de formación implica la superación de propuestas tecnicistas con que frecuentemente se ha encarado la preparación pedagógica. Propuestas estas signadas por la racionalidad técnica y el efficientismo, que con una visión reduccionista han limitado lo pedagógico al dominio de algunas técnicas de enseñanza de carácter universal y descontextualizadas, que pudieran facilitar la transmisión de contenidos. Otro rasgo que distingue a la propuesta es su intención de desarrollar condiciones en los profesionales universitarios de manera que pueda concretarse **un mejor y articulado desempeño en relación con las funciones específicas** de la Universidad. En este sentido, la propuesta se orienta formar a docentes capaces de generar, desde la práctica, por un lado, nuevas formas de transferencia y de intervención en la comunidad, a la vez de revertir procesos y resultados de estas prácticas en el contexto áulico. Por otro lado se busca un desarrollo teórico, tecnológico y profesional que favorezca el desarrollo del conocimiento y de la investigación, factibles de ser transferido en las acciones de enseñanza.

La estructura curricular se define en tres ejes (en el caso de la Maestría):

- Eje **disciplinar** : está estructurado en Unidades referidas a : *La Universidad: "grupos, organizaciones e instituciones"*; *Contexto social y Universidad*; *Curriculum Universitario: demandas y propuestas*, *El curriculum en acción: la enseñanza universitaria* y *La gestión en el aula en su relación con otras funciones de investigación, extensión y transferencia*.
- Eje de **indagación sobre las prácticas**: contiene Unidades relativas a *La formación de equipos en el gobierno universitario*; *Las modalidades de organización académica* y *La gestión de enseñanza en el aula*. Permite a los participantes desarrollar conocimientos y habilidades que posibiliten abordar reflexivamente situaciones de su práctica como docente

¹⁷ Propuesta Curricular de la Maestría y Especialización en Docencia Universitaria. UNNE. 1999.



universitario en los distintos ámbitos institucionales por lo que estas Unidades asumen la modalidad de observaciones no participantes, prácticas en terreno, pasantías, laboratorios de análisis de la propia práctica, con instancias de recuperación crítica.

- Eje de investigación: está integrado por dos Cursos de *Metodología de la Investigación*, y un tercer Espacio Curricular para trabajar los problemas de la *Articulación entre investigación, enseñanza y extensión*, en el que se presentan oportunidades de tareas de investigación, con tutorías.

Hasta aquí la propuesta como organización general y a través de sus núcleos temáticos más generales.

Un segundo punto se refiere a las estrategias organizativo metodológicas en función de las cuales se concretan, en el trabajo con grupos numerosos, algunos principios fundantes de la Carrera en su conjunto que la recorren transversalmente: la indagación sistemática, con posible derivación en la acción (real o simulada), la articulación teoría-práctica, el trabajo centrado en la heterogeneidad en los grupos y el propio proceso de formación como objeto de análisis.

En referencia al primer principio, en todas las Unidades se brindan oportunidades para la realización de actividades que impliquen trabajos de indagación, con datos provenientes de fuentes secundarias en algunas Unidades (por ejemplo en Contexto y Universidad) o con datos empíricos, productos de la búsqueda de información en terreno (como en Universidad, o La formación de equipos en el gobierno universitario); en otros casos (como El curriculum en acción) estas acciones dan lugar al desarrollo de proyectos a partir de casos de simulación, que propician procesos de aprendizaje con ida y retorno en la construcción de dichos proyectos. En el caso de Universidad, por ej. se trabaja seminarios, laboratorios y trabajo en terreno que permiten ir conformando una mirada diagnóstica de distintas unidades de la institución universitaria; aprendizajes estos transferidos al trabajo de las dos últimas Unidades de la Especialización (*Las modalidades de organización académica y La gestión de enseñanza en el aula*), pertenecientes al "eje de indagación sobre las prácticas".

El segundo principio de articulación teoría-práctica, a partir de una comprensión dialéctica de esa relación, se da ya en la conformación de la estructura curricular del diseño, pero también se concreta metodológicamente en las acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula y en terreno, las cuales se hacen efectivas desde los primeros días de trabajo en las diferentes Unidades. Seminarios, conferencias, alternan con el trabajo con casos, las prácticas en terreno donde se ponen en acción técnicas metodológicas propias de la investigación (observación, entrevistas, análisis de fuentes secundarias), y con la realización de proyectos (como es el caso de la elaboración de una programación de asignatura) donde se "instalan" de otra manera en la práctica cotidiana preactiva de un profesor. En este sentido pueden reconocerse a estos espacios curriculares como verdaderos "práctica reflexivos", en palabras de Schon¹⁸, esto es lugares

¹⁸ Schon, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós, 1992 (p.10).



donde se ayuda a los participantes a ser capaces de realizar reflexión en la acción, a través de dos dispositivos esenciales: el tutor y el grupo.

El tercer principio tiene que ver con esto último, es decir el grupo de participantes caracterizado por la heterogeneidad y la numerosidad, como un dispositivo coadyuvante a la propia formación personal. La numerosidad de los participantes se convierte en uno de los desafíos más interesantes en propuestas como éstas centradas en el análisis y desarrollos de prácticas profesionales. El trabajo en plenarias con 150 participantes, se articula con los trabajos en Comisiones de 50, atravesadas por la heterogeneidad en cuanto, por lo menos a variables como: profesión de origen carrera y unidad académica de desempeño docente, categoría docente. A la vez se desarrollan actividades en que la naturaleza de las prácticas exigen la mirada endógena del grupo disciplinar profesional, por lo que los agrupamientos atraviesan las Comisiones (intergrupos en palabras de Fernández¹⁹), dando lugar a equipos cambiantes de trabajo en función de la tarea y de la práctica de desempeño.

El cuarto principio se relaciona con la objetivación del propio proceso formativo considerado como objeto de análisis, que se da en las distintos momentos del desarrollo de la Carrera, con situaciones explícitas como en las Unidades de "Universidad", "El currículum en acción" o "La formación de equipos en el gobierno universitario" y, en especial en la elaboración de la Memoria, producción que sirve como instrumento de evaluación final de la carrera de Especialización. En especial en la unidad curricular de "Universidad; grupos, organizaciones e instituciones", se trabaja con el Diario de itinerancia o de formación²⁰, dispositivo de desarrollo docente que le permite al participante un registro personal, fuente a la vez para el propio análisis del proceso formativo desarrollado durante la Carrera hasta culminar con la elaboración de la Memoria.

Quiero terminar esta presentación con una referencia a esta última producción en la palabra de los propios protagonistas, cursantes del primer dictado de la Especialización en Docencia Universitaria 2000-1.

La Memoria es el Trabajo final de la Carrera, de carácter integrativo de los aprendizajes y de realización individual, con dos posibles alternativas temáticas: una, Memoria basada en la fundamentación teórica del *tema central* de un trabajo grupal correspondiente a un Taller de las Unidades " *Las modalidades de organización académica y La gestión de enseñanza en el aula*", y dos, la Memoria basada en la *reconstrucción del trayecto de formación* realizado en la Carrera, que incluye el análisis teórico de un momento de ese trayecto tomado como hito especialmente significativo.

¹⁹ Fernández, L. *Dispositivos de formación e intervención institucional*. Bs. As. UBA. Reunión de la RED.2002 (p.4).

²⁰ Fernández, L. *Op. Cit.*, p. 6.



Fue muy interesante comprobar que si bien en esta segunda alternativa es donde se solicitaba explícitamente una referencia analítica a la formación como proceso personal posibilitado por la Carrera, en todas las producciones se hace una referencia a esos procesos.

Tomaré prestada la palabra de los participantes para terminar con ella esta presentación.

Son tres testimonios que nos remiten uno al cambio personal, otro a la nueva mirada que refleja lo que la Carrera ofrece, y el tercero la vuelta enriquecida a la institución universitaria.

Cambio personal

“...son muchas las sensaciones que quedan y muchos más los aprendizajes, quedando la dulce impresión de haber evolucionado positivamente, al realizar el balance de lo andado...”

...se nos corrió el velo que no nos permitía ver con claridad la dimensión de nuestro trabajo, y que a pesar de las dificultades, discusiones idas y venidas, en búsqueda del camino, hemos entrado a él, se que lo estoy transitando, que quizás recién comience el recorrido, pero no de la misma manera, lo más importante de toda esta tarea transformadora, es llegar a la comprensión de que si el cambio no se produce en nuestro interior, si no cambiamos nosotros mismos nuestras actitudes, es muy difícil hacer cambiar a las instituciones, el mejor ejemplo está en la historia de la cátedra observada...”

La nueva mirada que refleja lo que la Carrera ofrece “La integración a mi formación profesional y académica de un bagaje instrumental, hábeas teóricos y distintas perspectivas, para iniciar una mirada crítica institucional y diagnóstica de mi propia práctica de aula(espejo) y de otros colegas, me han situado como docente activo e indagador de uno de los problemas que nos afecta como colectivo universitario.

Estas unidades académicas como bloque de aprendizaje, permiten entender a la educación como una práctica compleja, que sólo puede ser descripta y explicada desde un abordaje multi e interdisciplinario, con enfoques macro y micro, en el marco de una pedagogía y didáctica de la educación superior en permanente construcción y reconstrucción.”

La vuelta enriquecida a la institución universitaria

“[La memoria] Ha generado la posibilidad para repensar en una mirada integradora los aportes teóricos y las actividades desarrolladas durante la carrera.

Indagar en nuestros hábitos y prácticas, verificar que muchas de nuestras conclusiones aparece en los libros como resultados de síntesis y categorías teóricas y enfrentamientos con una realidad alumbrada por nuevos conocimientos.

Finalmente debo decir que el contexto de estas reflexiones finales fue necesariamente compartido, ya que en cada encuentro entre los integrantes del “colectivo docente” hemos



hecho circular la palabra en una nueva visión de la dinámica institucional. Nos hemos acercado un poco más a los problemas y conflictos que nos preocupan a la formación, a los alumnos, y a la universidad como síntesis de entregas y rupturas, a los espacios a las vivencias y a los conflictos.

Los pasillos, los bares y los patios son testigos mudos de todo ello”.

Por la Prof. Elisa Lucarelli