

Algunas ideas sobre formación docente universitaria

Ovide MENIN*



Detalle obra "Lechuza de campanario", Mario Sáez

Resumen

El tema de la formación docente es tan genérico que se ha vuelto cuasi oceánico. En la enseñanza superior, la universidad se ha pasado siglos sin preocuparse mucho por eso que hoy damos en llamar *la pedagogía universitaria*. Esa formación pedagógica para algunos expertos ha pasado a ser una cuestión de capital importancia, y para otros no pasa de ser una cuestión secundaria. Para analizar esta formación habría que tomar en cuenta, a nuestro juicio, tres grandes períodos históricos cuyos ejes de simetría hicieron girar la enseñanza universitaria desde concepciones bastante discutibles por su intencionalidad, ligada a objetivos de logros no siempre alcanzados: el enciclopedismo, el didactismo y la tecnología; todos ellos acompañados de su respectiva burocracia. Cualquiera sea el *modelo curricular* que se acuerde implementar para formar, hay tres cosas fundamentales a tenerse en cuenta: *Planificación* del trabajo; *Gestión* para crear y recrear con tino sobre los datos de la realidad cultural con la que se encuentra el docente; *Evaluación* de los aprendizajes en cuanto tales, del trabajo complementario en el aula y fuera de ella, así como las innovaciones y el buen o mal carácter con el cual nos relacionamos con el otro.

Palabras clave: formación docente, el enciclopedismo, el didactismo, la tecnología.

Some ideas about university teacher training

Abstract

The topic on teacher training is so generic that it has turned out to be almost oceanic. For centuries universities have not shown much concern about what at present is known as *university pedagogy*. For some experts pedagogical training has been of utmost relevance, while for others it is a secondary issue. In our opinion, in order to analyse training, three great historical periods which have changed university teaching from conceptions which are rather debatable have to be considered: encyclopaedism, didacticism and technology and their bureaucratic characteristics. Whatever *curricular* model is implemented in teacher training, there are three fundamental issues to be taken into account: work *Planning*; *Management* to create and recreate adequately the cultural reality data that teachers meet; *Evaluation* of learning as such, of complementary work in and out of the classroom, as well as innovations and the good or bad disposition by means of which we get acquainted with other people.

Key Words: teacher training, encyclopaedism, didacticism, technology.

Introducción

El tema de la formación docente es, de por sí, tan genérico que se ha vuelto cuasi oceánico. En el orden de la enseñanza superior, la universidad se ha pasado siglos sin preocuparse mucho por eso que hoy damos en llamar *la pedagogía universitaria*. Sus docentes poco caso han hecho, hasta tiempos recientes, de esa formación pedagógica que para algunos expertos en el tema ha pasado a ser una cuestión de capital importancia, mientras que para otros no pasa de ser una cuestión meramente aleatoria; mas bien secundaria.

El concepto mismo de formación, por lo menos en el campo educativo, viene siendo cuestionado por algunos especialistas en

* Dr. en Psicología. Universidad Nacional del Litoral. Psicólogo (UNL). Rector de la Universidad de Rosario. Profesor Regular e Investigador categoría I, de la Universidad de Rosario. Dr. Honoris Causa de la Universidad Nacional de Rosario (2002). Italia 982 7° Piso (2000) Rosario ovide_menin@yahoo.com.ar

el ramo. ¿Qué es esto de formar, en el sentido de darle una forma a alguien, como si fuera algo modelable a gusto del modelador? ¿Es tan decididamente aceptable este planteo que insiste en la importancia de “formar a los docentes universitarios” para adecuar su quehacer a las exigencias formales e informales de la *enseñanza universitaria*? Todavía más: ¿enseñar o educar? Vieja discusión que hace a la médula del quehacer universitario como tal.

De cualquier manera, cuestionado o no ese concepto, formar ha significado casi siempre, criar, educar, adiestrar. Conceptos también controvertidos, según la carga más ideológica que científica, desde la cual se los explica en muchos casos.

Hablar de formación en el sentido de enseñar o educar a un sujeto o grupo de sujetos, en un mundo capitalista como el que nos estamos moviendo, plantea un vasto número de preguntas entre cuyas, las ya clásicas de ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Cuándo?

Si se trata de la formación de los cuadros docentes universitarios habría que tomar en cuenta, a nuestro juicio, tres grandes períodos históricos cuyos ejes de simetría hicieron girar la enseñanza universitaria desde concepciones bastante discutibles por su intencionalidad, ligada a objetivos de logros no siempre alcanzados. El enciclopedismo, el didactismo y la tecnología; todos ellos acompañados de su respectiva burocracia, permiten visualizar los caracteres definitorios de la formación de base, que los docentes universitarios pudieron mostrar inequívocamente. En cuyo caso me permito visualizar tres grandes períodos históricos:

1.- Un largo período donde la formación de tipo enciclopédico, cuyo eje fue el conocimiento científico actualizado, si bien fragmentario, individual, que el docente poseía de la materia a su cargo. Enciclopedismo que dio tinte al modo y la forma de enseñar en la universidad durante siglos. Cabe decir que esta concepción enciclopedista de transmisión del saber no ha desaparecido totalmente de los claustros universitarios contemporáneos. La clase magistral fue su caballo de batalla. Lo que el *magister dixit*, su santo y seña. La pedagogía como tal estuvo, si no ausente, marginada de la preocupación del profesor universitario. Bastaba que “dominara su ciencia y la actualizara” para que mereciera el respeto y la va-

lorización destacada del mundo académico. Desde el Medioevo hasta la Contemporaneidad ese fue el *canon*, con pocas variantes, que hacía al prestigio de un buen profesor; salvo contadas excepciones.

2.- El otro período histórico, durante el cual la incipiente presencia de la pedagogía en la universidad, se instala a partir de la Reforma Universitaria Argentina del año 1918 y se expande paulatinamente en Sudamérica, con criterios de instrumentación variados. Cabe decir que se constituye en la nueva concepción formadora de los cuadros docentes que, poco a poco, va quebrando aquella tradicional postura conservadora, resistente, que hacía pie en los saberes conspicuos del profesor. Con esto no estoy diciendo que el histórico Manifiesto Liminar titulado *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica* se ocupara claramente de estas fallencias; de ninguna manera; su cometido era otro. Podría decir, con buena voluntad de mi parte, que algunos párrafos de ese Manifiesto abordan, si bien tangencialmente, el tema del enseñar y el aprender en una Universidad moderna, de avanzada, cuando se refiere a que *la ciencia, frente a esas casas de estudio, mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada o bien aquello de: la autoridad de un hogar de estudiantes no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando / en adelante solo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien / la juventud(...) se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad.*

Por eso me atrevo a decir que la dimensión pedagógica de la enseñanza universitaria adquiere su auge, en nuestro país, a finales de los años cincuenta del siglo que acaba de fenecer, con temas de gran significado para los docentes de entonces, tales como “la organización de la clase”, “la evaluación del rendimiento académico”, “el aprendizaje” y “las teorías y los formatos de construcción curricular”, por ejemplo; sin perjuicio de la inclusión de otros temas circunstanciales, con incidencia en el quehacer cotidiano del aula y el laboratorio. Hay que reconocer, también, que las metodologías llamadas innovadoras avanzaron por sobre el modo tradicional, con diverso resultado, no siempre bien aceptado por docentes y

estudiantes. De cualquier modo, la pedagogía universitaria fue adquiriendo, con el tiempo, una fuerte entidad académica. Primero fue el positivismo argentino quien marcó, desde un encuadre pretendidamente objetivo, cómo dar la clase, cómo evaluar y como investigar; después vino el espiritualismo alemán acriollado y le siguieron el sociologismo y el psicologismo de diversa envergadura, de manera que las antiguas denuncias que hicieron los jóvenes reformistas del 18 fueron adquiriendo un potente significado en la mayor parte de las Universidades Latinoamericanas. La primera en tomar el toro por las astas fue la de Buenos Aires; después la de El Litoral, creando sendos Departamentos de Pedagogía Universitaria (1958).

3.- Ahora, el impacto de la tecnología llamada de punta, en cohabitación con la tecnología de cola, que el sistema de enseñanza a distancia

entroniza de modo irregular y combinado, con diversa consecuencia, vino a conmovir la clásica forma de enseñar: expositiva y apenas dialogada. Es el período de la pedagogía universitaria contemporánea más ditirámico. Tal vez podamos decir que a mediados de los 80 se inician los primeros escarceos tecnológicos que la formación a distancia complejiza cada vez más, con el apoyo de la aparatología moderna. La producción bibliográfica muestra una amplia gama de posturas sobre lo que seguimos llamando la *enseñanza universitaria*. La *calidad*, la *eficacia* y la *eficiencia*, son las nuevas categorías de análisis y evaluación de un quehacer que poco ha cambiado desde los griegos antiguos en adelante: transmitir ciertos conocimientos científicos, de unos a otros y viceversa. Solo variando la forma. En cuyo caso, lo más emblemático de nuestra época, es, a mi juicio, el uso del “power-point”; recurso didáctico con el cual el docente suele someter su saber a la tiranía de la imagen, con lo cual la palabra, como recurso seductor, como voz, apoyada en cierto histrionismo, se va achicando poco a poco y cada vez más. Tiranía con la cual la tecnología de avanzada implanta sus códigos de procedimiento y renovación periódica del instrumento, sin darnos tregua. El tema de la compra del aparato de última generación se ha vuelto un tema difícil de soportar, tanto para las familias cuanto para las instituciones. ¡Claro que nos ahorra tiempo! También nos evita el esfuerzo de retentiva y memorización al que estábamos acostumbrados; pero al costo de una toma de distancia y de pasión por el arte de *enseñareducando*, que habría que analizar por sus efectos finales.

Con respecto al tema de la calidad me permito decir que nadie sabe, a ciencia cierta, que cosa se entiende por ella. La buena calidad, al mismo tiempo que la mala calidad de lo que se enseña, cobra un sentido relativo innegable, desde que incide en ello, más que la forma del enseñar, la postura epistemológica y lógica; hasta ideológica, del evaluador, generalmente externo. Lo mismo habría que decir del docente responsable del desarrollo de la asignatura; puesto que es quien asume la responsabilidad, tanto de la selección de los contenidos programáticos, cuanto de las formas o métodos de su desarrollo y evaluación. El tema de las transposiciones didácticas, en el sentido



“Develada”,
Fedra Kloster



“Lechuza de campanario”,
Mario Sáez

de hacer una selección adecuada a la capacidad de recepción y asimilación del grupo cursante, trasponiéndolo desde el enorme campo de conocimiento científico y no científico que el profesor dispone, a causa del desarrollo actualizado de esa ciencia, al espacio que fue asignado dentro de la estructura curricular, no es tarea didáctica sencilla. He ahí otra complejidad mayúscula que no es fácil resolver sin la ayuda de la pedagogía universitaria.

Eso ocurre en todas o casi todas las disciplinas. En las que se han dado en llamar las “ciencias duras”, en tanto la naturaleza de las mismas las hace más objetivas y menos cargadas de ideología, el evaluador de dicha calidad toma en cuenta ciertos parámetros y paradigmas que le facilitan la transposición y la evaluación del conocimiento.

En las llamadas “ciencias blandas”, por la misma naturaleza de su constitución, la calidad es evaluada desde una óptica mucho más compleja, muñida de varias disciplinas que concurren a resolver la mayor carga subjetiva que conlleva dicha transposición y su evaluación. El tema es, tal vez, más complejo y controvertido; aún para los especialistas en ciencias de la educación.

En cuanto a la eficacia de lo que se enseña, a fin de lograr, cuanto menos, cambios conceptuales y de comportamiento en el estudiante, así como del equipo docente, podríamos decir con autores como Alberto Merani que *es la fuerza y el poder para obrar*. Agregando que en el campo de la Didáctica *la eficacia es comprobada por la comparación de los resultados del grupo experimental*

y del grupo testigo. Dicho de otra manera, es la capacidad de un recurso para transformar algo en otra cosa.

La eficacia de los métodos de enseñanza así como la eficacia de los esquemas de organización institucional, tanto en sistemas micros cuanto en sistemas macros, está ligado a la evaluación.

A partir de los años 60 del siglo pasado, el tema de la eficacia de ciertos métodos y procedimientos educativos ha sido muy debatido. Ha sufrido críticas acerbas en tanto se lo ligó a los intereses empresariales del mundo

capitalista; mientras se silenciaba aquello de que en el mundo socialista, el rendimiento eficaz del trabajo físico y mental, así como la militancia política, las acciones programáticas, etcétera, han sido igualmente exigentes; claro que con otros fines sociales.

En cuanto a la eficiencia, el mismo autor nos dice que *es la facultad para hacer*. Más concretamente agrega, después, que *es la relación del trabajo realizado o energía desarrollada por un hombre, una máquina, etcétera, con la energía consumida*. Dicho en buen romance, es la virtud o facultad para lograr un efecto esperado. Va, a mi juicio, ligado a la eficacia de un quehacer determinado: enseñar, aprender, trabajar, politiquear, amar, copular y también defraudar al prójimo. Para todo esto y mucho más, es necesaria cierta eficiencia y cierta eficacia, de consumo, para obtener éxito. Su contratara es la ineficacia. Con ideas positivista o no; con ideas capitalistas o no; con espiritualismos, idealismos, o sin ellos, lo mejor será ensayar, reflexionar y confrontar esquemas básicos, que permitan a quienes se involucren en este fascinante pero complejo desafío de *formación continua de la docencia universitaria*, crear y recrear periódicamente proyectos de formación, a partir de las experiencias previas que aporten los interesados; así sean novatos en el arte de enseñar y aprender. La oferta y la demanda sobre el tema, se ve reflejada en los medios de comunicación masiva reciente, cuando la publicidad se refiere a la oferta de formación pedagógica a profesionales y técnicos. Muchos personajes voluntariosos pero bisonños, cuyos estudios jamás

previeron la alternativa pedagógica de enseñar y aprender, que el sistema educativo argentino exige, para hacerlo con cierta probidad, aparecen llenos de títulos pero poca experiencia. Porque, como diría un gaucho de mi pueblo, “les falta tiza en l’uña, canejo”. Ahora ya no son, siquiera, las Universidades ni los Institutos de Educación Superior No Universitarios (IESNU) los que ofrecen dicha formación, sino ciertas organizaciones comerciales donde el objetivo fundamental parece ser otro, si no me equivoco.

Volviendo al tema de la formación docente universitaria hay investigaciones y experiencias dadas a conocer en el último cuarto de siglo, tanto en lengua castellana cuanto en inglés y francés; también en italiano y alemán, algunas de cuyas señalo en la bibliografía al pie, que permiten tener una idea clara sobre lo que se viene haciendo, con mayor o menor éxito, sobre este particular. En nuestro país, las publicaciones de especialistas como Cecilia Braslavsky, Ana María Caffaratti, Leonor Bella-Paz, Susana Garramuño-Galuzzi, Edith Litwin, Liliana Sanjurjo, Alicia Widorovsky-Camilloni, Gloria Edelstein, Susana Barco, María Cristina Davini, María Cristina Armendano, Alejandra Birgin, Mabel Pipkin Embon, Elisa Lucarelli, Ana María Zoppi, Graciela de Haro, Marta Souto, Graciela Di Franco, Vilma Pruzzo y su equipo, Margarita Schweizer, Susana Vior, Rosario Badano, Daniel Suarez, Pedro Krostsch y yo mismo, entre otros largo de mencionar, muestran esfuerzos plausibles de transformación del modelo establecido. Logros interesantes y hasta propuestas de formación continua que, lamentablemente, murieron en agraz por el impertinente sectarismo de cierta política partidista, irrespetuosa y pretendidamente fundante, de los últimos tiempos. Es cierto, también, que no todos estos autores trabajan directamente el tema de la formación de los docentes universitarios. No obstante, en tanto tengo para mí que la pedagogía, como teoría de la educación, es una sola –si bien sufre la transformación histórica que sufre el pensamiento en general, condicionado por la realidad socio cultural en la que abreva y la postura epistemológica de su autor– habrá que aceptar la pertinencia de sus aportes.

La engreída pretensión de sentirse autor fundador de un supuesto sistema nuevo de formación docente en la universidad, ha dejado casi siempre a media asta la bandera de un cambio raigal, sea porque el efecto del esfuerzo puramente individual se vio malogrado, o bien porque el

efecto residual del viejo estilo permanece remanente, todavía, entre muchos docentes universitarios actuales. En nuestro país, la anacrónica organización piramidal de la cátedra, da cuenta de esa postura conservadora, nunca modificada, por mil razones conocidas, de modo que sigue reflejando una división del trabajo donde los “peones” siguen realizando la tarea de base que disponen sus “patrones”; dicho esto con mucha ternura, por cierto.

Para cerrar este breve *racconto* –basado en datos empíricos, recogidos a través de una larga experiencia de trabajo en el aula, en todos los niveles del sistema educativo– me permito decir que, cualquiera sea el *modelo curricular* que se acuerde implementar para formar a jóvenes docentes universitarios (los viejos no tenemos remedio; salvo contadísimas excepciones), hay tres cosas fundamentales que debieran tenerse en cuenta: *Planificación* del trabajo en sus diversas dimensiones; *Gestión*, con diversos recursos (materiales y espirituales) aún en situaciones adversas, para crear y recrear con tino sobre los datos de la realidad cultural con la que se encuentra el docente; *Evaluación* de los aprendizajes en cuanto tales, del trabajo complementario en el aula y fuera de ella, así como las innovaciones y el buen o mal carácter con el cual nos relacionamos con el otro.

Lo demás es cháchara o mera chamusquina.

Bibliografía

- CANO GARCÍA, E. (2005). *El portafolio del profesor universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Valencia, Ediciones Centre d’Estudies Vall de Segó.
- EXLEY, K y D. REG (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, Seminarios y otros agrupamientos*. Madrid, Narcea S.A. Ediciones.
- SCHIEFELBEIN, E. (2009). “Formación docente en América Latina a la luz de la ciencia y la investigación pedagógica” en *La formación docente entre la pedagogía y la empiria*, Córdoba, Ediciones de la Universidad Nacional de Villa María.
- VRIES, W. (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. España, Ediciones Librería Canaima.

Fecha de recepción: 29/11/2010
 Primera evaluación: 07/12/2010
 Segunda evaluación: 17/12/2010
 Fecha de aceptación: 17/12/2010