

**DEBATES TEÓRICOS, METODOLÓGICOS Y
POLÍTICOS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE
UNIVERSITARIA**

COMISIÓN ORGANIZADORA

Mercedes Collazo (Coordinadora)

Elba Bertoni

José Passarini

Marcelo Zanolli

Graciela Lamoglie

Susana Bragaña

Isabel Madrid

Aníbal Paiva

COMISIÓN DE PUBLICACIONES

Elba Bertoni

José Passarini

Aníbal Paiva

Isabel Madrid

Alicia Pérez

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza
6 y 7 de diciembre de 2006
Montevideo, Uruguay

INDICE

PRESENTACIÓN..... *Pablo Pebé*

El sentido de la Didáctica en la formación docente universitaria.*Mercedes Collazo*

CAPÍTULO I:

Aportes conceptuales que hacen a la construcción de una didáctica universitaria

De epistemología y didáctica. Categorías relacionales.....*Marta Demarchi*

La Didáctica de las Ciencias desde la perspectiva Agraria. *María Inés Copello*

La relevancia del Rol Docente en los procesos de cambio institucional.....
.....*Arianna Fasanello*

La lógica de las profesiones de la Salud y la Formación Docente. *Selva Artigas*

Itinerario de una Didáctica para la Formación Docente del Área Social.....*Elba Bertoni*

CAPÍTULO II

Estrategias de formación docente en la Universidad

Introducción.....*Luis Carbajal*

La pasión por innovar.....*Samuel Sztern*

La dimensión didáctica de la práctica. Modalidades de intervención en el Área Agraria.....*Carmen Caamaño*

Formación Didáctica en el Área Artística: ¿se puede enseñar la experiencia estética?.....*Fernando Miranda*

Programa de Formación Docente del Área Científico-Tecnológica: estrategias y resultados.....*Marina Míguez y María Noel Rodríguez*

Experiencia de Formación Didáctica: taller en Ciencias de la Salud.....*Patricia De la Cuesta y María Luz Osimani*

Una respuesta a una exigencia estratégica: el pensamiento complejo.....
.....*Mabel Quintela y María Teresa Sales*

CAPÍTULO III

La formación pedagógica en la construcción de una carrera docente

Carrera y Formación docente. Aspectos jurídicos.....*Mariana Gulla*

La Universidad de la República y la Formación Docente. ¿El mejor docente es el mejor investigador?.....*Jorge Ares Pons*

Formación docente y Carrera docente.....*Alejandra Gutiérrez*

Formación Inicial de docentes en Facultad de Derecho. Luces y sombras del Régimen de Aspirantías.....*Enrique Iglesias*

Experiencias presentadas por los servicios universitarios

Seminario Taller de Comunicación Comunitaria. Ingredientes para una educación sin recetas.....*Macarena Rueco*

Cambio en la evaluación del curso de Epidemiología.....*Vitale, E., Caponi, O., Caamaño, C. y Passarini, J.*

Incorporación de la evaluación formativa al curso de Físico-Química de la Facultad de Agronomía.....*Patrizia Coscia*

“ Formación educativa es aquella que produce formación intelectual, social y moral, resultado de la intervención intencional del docente sobre otro sujeto dispuesto a aprender y con un contenido curricular específico, de tal modo que aumente la autonomía operativa del entendimiento del sujeto que aprende, dada por supuesta la autonomía de quien enseña. Formarse, según los planteamientos precedentes, es adquirir un saber (materia de estudio) como instrumento de conocimiento y de acción; es asimilar los métodos científicos y los procedimientos aplicables a la solución de problemas; es un saber hacer crítico, un saber de las técnicas de investigación, y un saber pensar”.

Juan Manuel Álvarez Méndez

PRESENTACIÓN

“Debates teóricos metodológicos y políticos sobre la Formación Docente Universitaria” es un libro producto de dos instancias. La de su génesis, en las primeras Jornadas Universitarias de Formación Didáctica desarrolladas entre el 6 y 7 de diciembre del año 2006, y la de su elaboración textual; proceso más dilatado de reflexiones, a posteriori de ese evento, originado por la necesidad de ajustar las conceptualizaciones de las ponencias y experiencias allí vertidas a la presente publicación. Así, el propósito inicial del encuentro, “socializar los avances, concreciones y problemáticas emergentes de la labor desarrollada por las Áreas y servicios, en el marco del proyecto institucional Formación didáctica de los Docentes Universitarios” (PLEDUR 2005), se ve enriquecido con el análisis crítico proveniente de otras miradas y contextos que se volcaron sucesivamente en las “mesas”: *“Aportes conceptuales que hacen a la construcción de una Didáctica universitaria”*, *“Estrategias de formación docente en la universidad”* y *“La formación pedagógica en la construcción de una carrera docente”*. Son estas grandes temáticas las que dan carnadura a los tres capítulos centrales. *“El sentido de la Didáctica en la formación docente universitaria”*, las reflexiones de los comentaristas que preceden a los capítulos I y II y las experiencias presentadas por algunos servicios, profundizan y redimensionan la temática desde una focalización más abarcativa de los aspectos académicos, metodológicos y políticos de la formación docente.

Creemos que esta comunicación, más allá del valor fermental que sus potenciales lectores sabrán apreciar, posee una importancia institucional relevante en cuanto destaca, en instancias clave, el papel capital que cumple el fortalecimiento de la formación pedagógica del profesorado en la enseñanza de grado y con relación al logro de las políticas de cambio que la Universidad viene impulsando. La profesionalidad del docente universitario, que históricamente se construyó en el ejercicio mismo de su función, encuentra hoy un espacio de fortalecimiento didáctico en los Proyectos de Formación específicos promovidos y coordinados desde la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y que, de manera preponderante, han sido la fuente de los temas, problemas y teorizaciones que aquí se explicitan. En el entendido que el mejoramiento en el desempeño profesional de los docentes redundará en la profundización de todas las funciones universitarias, se hace imprescindible introducir el tema en la definición de la “carrera docente”. Aportes esclarecedores en este sentido ayudarán a visualizar, sobre las bases del nuevo escenario institucional, los necesarios acuerdos para cambiar el marco normativo en el que los docentes ejercen dichas funciones.

Aspiramos a que esta publicación, que refleja distintos enfoques y niveles de avance en la construcción de una didáctica universitaria, sea el comienzo de otras instancias y otros espacios para el debate y la reflexión compartida sobre problemáticas que hacen a la esencia misma de la Universidad, además de ser una contribución a su agenda de cambio.

Dr. Pablo Pebé
Lic. Elba Bertoni

EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN DIDÁCTICA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Mercedes Collazo

Introducción

A casi una década que la Universidad resolviera impulsar políticas centrales de formación docente, quienes hemos sido protagonistas de esta apuesta institucional nos debíamos un esfuerzo de reflexión colectiva. Las urgencias de la práctica nos han obligado a postergar con demasiada frecuencia el intercambio de miradas, concepciones y teorizaciones que sustentan nuestra acción.

Es ésta entonces una buena oportunidad para reconstruir algunas visiones y fundamentos que han abonado el desarrollo de los proyectos institucionales específicos (2001, 2005) y dar cuenta de nuestra particular perspectiva sobre del sentido de la formación didáctica en la docencia universitaria.

En primer lugar, recuperando los orígenes de la preocupación didactista en la universidad y bosquejando algunos de sus principales rasgos en el actual momento histórico. En segundo lugar, procurando delimitar los contornos y los desafíos de una Didáctica Universitaria o del Nivel Superior, aún en ciernes, que nutre las experiencias de formación docente universitaria.

Marcas de origen

Es unánime la visión de que la Didáctica del Nivel Superior constituye una didáctica de aparición reciente, ubicándose sus orígenes en la segunda mitad del siglo veinte, de forma concomitante con las profundas transformaciones de la educación superior a partir de la posguerra.

En este momento se configuran una serie de patrones de desarrollo de la educación superior contemporánea, pautados por una fuerte y sostenida expansión de la matrícula en todo el mundo que, aún con diverso ritmo, va a implicar el pasaje de una educación de élites a una educación de masas y, posteriormente, de acceso universal en las naciones industrializadas (Altbach, 2001).

En este contexto, es posible formular la siguiente hipótesis: el surgimiento de la preocupación o la “inquietud didactista” en la educación superior deviene de la contradicción de carácter estructural que estos cambios plantean al interior de las instituciones, entre la ampliación de los niveles de cobertura y la necesidad de mantener los niveles de excelencia académica.

La irrupción de una masa estudiantil crecientemente heterogénea, tanto desde el punto de vista social como cultural, en una institución históricamente identificada con la formación de las élites políticas y sociales, y con una clara identidad investigativo-

académica desde fines del XIX, va a ir imponiendo paulatinamente en la escena los “problemas de la enseñanza” en el nivel.

En el caso de las universidades públicas latinoamericanas, por otra parte, fuertemente presionadas por la demanda social y las políticas de ajuste de las últimas décadas, se hace más evidente y acuciante la contradicción entre el modelo de acceso y las condiciones estructurales que le dan sostén. Es así que, desde una perspectiva político institucional, no se advierte una voluntad de renovación pedagógica de la universidad resultado de una “genuina preocupación” por los procesos de enseñanza, sino que las medidas de mejora de su calidad se formulan condicionadas explícitamente a los problemas de desajuste estructural.

Esto condiciona, a nuestro juicio, un proceso de constitución del campo didáctico de la educación superior pautado por una clara ambigüedad respecto de su legitimidad disciplinar. Por otro lado, supedita una agenda didáctica ligada a respuestas técnico-instrumentales con un débil respaldo de desarrollo teórico-científico.

Prácticas de enseñanza y contexto socio-histórico

A esta marca de origen se agregan los problemas del contexto socio-histórico en el que se enmarcan hoy las prácticas de enseñanza universitarias. Como plantea De Sousa Santos (1994-2005), durante el siglo veinte, y como resultado de las contradicciones sociales en las que se vio inmersa la universidad pública, fue derivando en una crisis estructural -expresada en forma de *crisis de hegemonía*, *crisis de legitimidad* y *crisis institucional*- que la orientó hacia un proceso de creciente descaracterización intelectual, segmentación y desvalorización de los diplomas universitarios.

La primera contradicción social refiere a la exigencia que la universidad tiene de continuar produciendo “alta cultura y conocimientos ejemplares para la formación de las élites”, como lo ha hecho desde la Edad Media, a la vez que producir “modelos culturales medios y conocimientos útiles para las tareas de transformación social y especialmente para la formación de la fuerza de trabajo calificada exigida por el desarrollo industrial” (1994: 228). Esta contradicción se expresa como *crisis de hegemonía* ya que la universidad se manifiesta incapaz de desempeñar cabalmente estas funciones contradictorias, presionando a los grupos sociales más afectados por su déficit funcional, o al estado en nombre de ellos, a buscar medios alternativos para alcanzar sus objetivos.

La segunda contradicción se establece entre “la jerarquización de los saberes especializados (...) y las exigencias socio-políticas de democratización y de igualdad de oportunidades” (229). Esta contradicción se manifiesta como *crisis de legitimidad* en la medida en que se hace socialmente visible la carencia de objetivos colectivos asumidos”, esto es, “se pone en tela de juicio el espectro social de los destinatarios de los conocimientos producidos y, por tanto, el carácter democrático de su transmisión” (229-232). Ello derivará en la incorporación limitada de grupos sociales antes excluidos, agregando a la estratificación del tipo de conocimientos, la diferenciación según el origen social del cuerpo estudiantil.

La tercer contradicción, se sitúa entre “la reivindicación de la autonomía en la definición de los objetivos institucionales y la sumisión creciente a criterios de eficacia y de productividad de origen y naturaleza empresarial” (229). Se manifiesta como *crisis institucional* en la medida en que la singularidad organizativa de la universidad se pone en tela de juicio y se busca imponerle modelos organizativos vigentes en otras instituciones consideradas más eficientes.

En la última década es clara la profundización del proceso de descapitalización de la universidad pública y su contracara, la progresiva mercantilización y transnacionalización de los servicios universitarios, en la que colabora decisivamente el fuerte avance tecnológico. Por otro lado, la emergencia de nuevas formas de producción de conocimiento evidencia modificaciones significativas en las relaciones entre conocimiento y sociedad (Gibbons et al, 1997; Barnett, 2001). En el plano específicamente político, se plantea la necesidad de reconstruir un proyecto universitario articulado a los proyectos de desarrollo nacional en el contexto global, elemento que parece decisivo en el caso de los países periféricos.

La diversidad de fines de la formación universitaria actual

En este marco, uno de los interrogantes básicos que se le plantea a la Didáctica Universitaria es la posibilidad de concebir el propio nivel educativo como unidad epistémica en términos de sus fines de formación, condición indispensable para la construcción de una didáctica específica.

Las universidades hoy se encargan no sólo de la “formación de los recursos humanos –científicos y profesionales- de más alto nivel, sustentada en una sólida preparación académica de carácter teórico”, como lo definiría Ares Pons (s/f), sino también de la formación técnica y tecnológica en una variedad de campos aplicados.

Los límites entre la enseñanza terciaria y universitaria se desdibujan y la universidad profundiza a su interior la diversificación de las formaciones que brinda, en al menos tres niveles: el pregrado -con formaciones técnicas superiores y tecnológicas-, el grado y el postgrado; éste último incorporando ya nuevos escalones. Todo ello, sumado a un escenario de campos disciplinares y profesionales en continuo proceso de transformación. De este modo, la Didáctica del Nivel Superior deberá pensarse, sin descaracterizar el nivel, probablemente en función de fines de formación crecientemente complejos y heterogéneos.

Status epistemológico y demarcación de la Didáctica del Nivel Superior

A la problemática derivada del contexto socio-histórico en el que emerge esta Didáctica, se le agregan los problemas de status epistemológico y de demarcación.

En este punto, y siguiendo a Camilloni (1994, 1995), interesa subrayar algunas cuestiones.

La Didáctica del Nivel Superior constituye un recorte particular de la disciplina Didáctica -entendida ésta como “*ciencia social*” cuyo cometido es la “*construcción de teorías de enseñanza*”- y presenta algunas características peculiares en cuanto didáctica especial referida a un nivel del sistema educativo.

Se trata de una didáctica especial no “pura”, algo así como una didáctica híbrida que resulta de la confluencia de “*las didácticas de todas las disciplinas así como las de los otros tipos de contenidos destinados a la formación personal y social*”. A diferencia de otras didácticas especiales, comparte este rasgo con las didácticas referidas a los restantes niveles de la educación formal.

Dando un paso más allá en esta demarcación y otorgándole también un status de disciplina especializada, Lucarelli (1998-2000) define su objeto de estudio en los siguientes términos:

...es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria y de instituciones terciarias, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión.” (1998:4).

La singularidad de esta didáctica estaría dada fundamentalmente por la naturaleza de los contenidos y los objetivos específicos de formación que aborda el nivel, identificándose como un eje estructurante fundamental al currículo del nivel, especializado y diversificado a la vez, y fuertemente condicionado a la historia y a la identidad de las profesiones y sus prácticas. Algunos tópicos de la agenda de temas que atraviesan el campo serían los siguientes (Ibid:49-50):

- “el proceso histórico y conformación actual de las profesiones, su incidencia en la resolución de las propuestas curriculares;
- los abordajes multidisciplinarios y de la especialidad en el currículo del nivel;
- la articulación entre lo macro y lo micro en los proyectos didácticos-curriculares, dentro del planeamiento educativo institucional y los problemas de la práctica en el aula;
- la relación teoría-práctica y su resolución en el aula universitaria (...);
- el origen y desarrollo de las innovaciones en el aula de nivel superior;
- los desafíos de la articulación docencia-investigación en el aula universitaria;
- los procesos de formación de docentes en el nivel superior y en la universidad en especial, en la búsqueda de modalidades apropiadas de resolución didáctica”.

Desde esta perspectiva, la didáctica para la educación superior construye su identidad en el interjuego entre las *características políticas, organizacionales y humanas* de la institución y los problemas de la enseñanza comunes y propios de cada campo disciplinar.

A estas dificultades de recorte de análisis, finalmente, se agrega la complejidad constitutiva de la propia disciplina didáctica, que por momentos hace inasible su objeto de estudio en la medida que es la resultante del entrecruzamiento de disciplinas, y aún

de supuestos, hipótesis y conceptos de muy diversas teorías dentro de las ciencias sociales y no sociales (Camilloni, 1996).

El sentido de la formación didáctica en la docencia universitaria

Como “sujeto del discurso didáctico” (Camilloni, 1998, 2006) parece fundamental en primer lugar acordar cuál es la singularidad de la docencia superior o universitaria.

La docencia universitaria

Si bien existen actualmente numerosas instituciones universitarias especializadas en algunas de las funciones tradicionales, resulta difícil admitir que la universidad contemporánea no continúe estando identificada con la integración indisoluble de la generación, la transmisión, la aplicación y la crítica del conocimiento. En este sentido, no podría ser concebida sólo como una institución de enseñanza, siendo su “...función educativa –formación de científicos, profesionales y técnicos- (...) una consecuencia natural de aquellas funciones más generales que la definen” (Brovetto, J. 1994:47).

Consecuentemente, la docencia universitaria tiene como cometidos indisociables la investigación, la enseñanza y la extensión. Se puede afirmar, entonces, en primer lugar que, de acuerdo a los fines de la institución, el docente universitario es un profesional polivalente que tiene asignadas una variedad de funciones.

A la vez, y como resultado del acelerado proceso de crecimiento y diversificación institucional operado en las últimas décadas, esta configuración inicial del rol se ve en la actualidad notablemente amplificada, exigiéndosele al docente universitario un manejo altamente complejo de su práctica. De este modo, el desempeño actual de la docencia universitaria involucra una creciente diversidad de conocimientos relativamente especializados.

En segundo lugar, interesa también destacar las características peculiares que asume la profesionalidad docente en el nivel superior o universitario.

Como señala Marta Souto, “el docente universitario es un profesional con una doble vía de profesionalización: la profesión de origen en un campo específico disciplinario y la profesión de docente universitario” (1996:366).

No obstante, la identidad de la docencia universitaria, como práctica socio-histórica, se ha construido en relación con la inscripción en un campo académico-institucional y al margen del discurso pedagógico-didáctico.

Son las instituciones y las disciplinas las principales fuentes en la configuración de las identidades académicas, funcionando como espacios de formación constitutivos del “hábitus”, en tanto principio generador de las estrategias que permiten al docente abordar la práctica” (Anteproyecto Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, 2004).

Se plantea, entonces, la paradoja de contar con un educador altamente calificado en su profesión de origen, pero escasa o nulamente formado desde el punto de vista pedagógico.

En tercer lugar es vital, a nuestro juicio, preguntarnos además quiénes son hoy los docentes que se desempeñan en las universidades, en tanto “sujetos concretos” de la enseñanza al que referirá una Didáctica del Nivel Superior.

En lo que refiere a las macro universidades públicas latinoamericanas, los profundos procesos de transformación y de crisis que viven actualmente exigen reconocer los cambios operados en nuestra docencia, en sus múltiples dimensiones. En este sentido creemos que es preciso trascender el manejo de indicadores estructurales incorporados en censos y procesos de evaluación y acreditación institucional y realizar estudios que aborden, por un lado, las características de los docentes universitarios como grupo socio-profesional y por otro, su pensamiento, sus creencias y sus prácticas pedagógicas desde y en la diversidad disciplinar.

La “Didáctica del Sentido Común” en la enseñanza superior

Respecto de este último punto, Camilloni (1995) plantea, para el caso de la universidad, la existencia a nivel docente de una visión ampliamente consensuada acerca del *significado* y el *alcance* de la enseñanza del nivel, a la que denomina “*Didáctica del Sentido Común*” y que se sintetiza en las siguientes representaciones:

“La buena docencia deviene directamente de los saberes científicos del propio docente (ilusión de a-didactismo).

El logro de los aprendizajes depende de la responsabilidad del alumno (paradoja del sujeto joven y maduro a la vez)

y de las posibilidades que éste tiene para desarrollar las competencias que la Sociedad, la Ciencia y la Profesión exigen de un graduado de la Educación Superior (mito del filtro social).”

Este cuerpo de ideas, asentado en las tradiciones educativas de la institución compromete la configuración de una didáctica científica para el nivel. Se trata de “*un esquema conceptual pre-científico*” que opera “*dogmáticamente*” sobre las prácticas de enseñanza. Deviene de algún modo del modelo clásico de universidad, fuertemente identificado con las reglas y el imaginario de la formación de élites y la secundarización de la enseñanza, hoy claramente contradictorio con un escenario, ya irreversible, de educación de masas.

De acuerdo a este esquema, en último término la docencia no sólo es desvalorizada, sino mistificada ya que enseñar consiste finalmente en mostrarse como científico, como profesional y como docente; en un enfoque de educación artesanal el maestro se propone como modelo para el alumno.

Las tensiones de una pedagogía de la formación

De esta recorrida panorámica no puede derivarse una mirada simplificada de los derroteros de la formación didáctica universitaria, entendida ésta como un proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional (Davini, 1995) que en el caso de la universidad se da en y a partir del propio ejercicio de la labor de enseñanza. Tradicionalmente resuelto a través del espacio de formación, también artesanal que implicaba la cátedra universitaria, hoy claramente debilitado –por no decir roto- por los procesos de masificación de la enseñanza (Ickowicz, 2005).

De qué “pedagogía de la formación” (Davini, Ibid) entonces hablamos, en un marco disciplinar de construcción incipiente de la Didáctica Universitaria y en un marco institucional de impronta a-didactista, pero a la vez fuertemente interpelado por los “problemas de la enseñanza”

Desde nuestro punto de vista, se trata del transitar por ciertos caminos, no exentos de tensiones.

Por un lado, estamos urgidos en esta etapa de análisis, comprensión y explicación de los procesos de enseñanza universitaria, antes que de abordajes normativos.

Desde esta perspectiva no cabe entonces otro encuadre de la formación docente que la puesta en juego de procesos reflexivos en y sobre la acción, entendiendo las prácticas educativas como objeto de conocimiento tanto en su dimensión social, política, institucional como de aula. Desarrollo teórico que en los últimos años cobra una particular fuerza con aportes como el de Perrenoud (2004).

No obstante, y como plantea Davini (Ibid: 124-132) “*el estudio reflexivo de los casos de la práctica no se puede agotar en sus aspectos objetivos, sino que (debe involucrar) la forma de pensarlos y percibirlos, apuntando a una revisión y una reestructuración de los esquemas subjetivos que se ponen en juego en su interpretación*”. En suma, se trata de una reformulación de los modos de pensar, percibir y actuar la práctica educativa a los fines de remover la “Didáctica del sentido común” para pasar a esquemas de análisis más científicos y críticos.

Estas definiciones implican, consecuentemente, no ubicarnos en el terreno de una reflexión vaciada de teoría, sumergirnos en el empirismo, sino reconocer la necesidad de incorporar teoría al proceso de formación, “*como herramienta conceptual para leer la práctica, para ser cuestionada en la práctica (pero) no para configurarla*”.

Y dando un paso más aún, diríamos que, reconociendo el momento de fuertes demandas en que se encuentra la enseñanza universitaria, esta reflexión crítica y contextualizada de la práctica docente no puede desconocer la necesidad de brindar también orientaciones instrumentales. La clave será lograr integrar de forma adecuada la reflexión con la “*buena receta*” a fin de orientar el análisis y los criterios de acción, discutir y expresar sus supuestos y permitir al docente decidir entre alternativas y comprobar resultados”.

Cómo lo estamos construyendo en la Universidad de la República

Desde la recuperación democrática la Universidad ha intentado construir una ruta de formación coherente con su singularidad institucional y docente, procurando no reproducir los esquemas de formación docente que han sido tradicionales en el país.

Para ello, impulsó la creación de estructuras, de carácter multidisciplinar, de apoyo a la enseñanza en los distintos servicios universitarios. Esta iniciativa, en contra de perspectivas más centralizadoras, supuso un enfoque de articulación y desarrollo didáctico adaptado a las características de los campos de formación y las disciplinas, y de atención a las particularidades institucionales.

Con la creación en el año 1994 de la Comisión Sectorial de Enseñanza y la formulación de los Planes Estratégicos de Desarrollo 2001 y 2005 se logra articular, además, un proyecto institucional con una perspectiva integradora conformado por dos programas centrales y cinco programas de áreas que conforman actualmente una incipiente red institucional de formación docente.

Si bien no han sido pocas las dificultades y las sinuosidades por las que derivó el camino, estamos convencidos de que estos años han sido prolíficos en la construcción de un “trayecto” de la pedagogía y la didáctica universitaria; siendo múltiples los espacios y las experiencias de formación que han posibilitado el desarrollo de los profesores en el complejo campo de la docencia universitaria.

Más recientemente, y después de una larga búsqueda de voluntades políticas, la Universidad logra además concretar la creación de un posgrado en enseñanza universitaria cuyo principal propósito es formar a los docentes universitarios “*en la perspectiva no sólo de enseñar lo que se investiga, sino también de investigar lo que se enseña*” (Plan de Estudios 2005).

Referencias bibliográficas

Altbach, P. (2001). *Educación Superior Comparada*. Buenos Aires: Cátedra UNESCO y Universidad de Palermo.

Ares Pons, J. *Informe sobre Terciario y Universitario. Licenciados y técnicos*. (s/f). UDELAR.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa: Barcelona.

Brovetto, J. (1994). *Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción*. Serie: "Documentos de Trabajo" N° 5, Universidad de la República.

Camilloni, A. (1994). *Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales*. En: *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Beatriz Aisemberg y Silvia Alderoqui (comp.). Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*". Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso, 1995. (mimeo)

Camilloni, A. y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. *El sujeto del discurso didáctico*. Rev. Praxis Educativa, Año III N° 3, febrero 1998.

Camilloni, A. et al (2007). *El saber didáctico*. Paidós: Buenos Aires

Collazo, M., Demarchi, M. *Anteproyecto Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria*, Universidad de la República, 2004.

Davini, Ma.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: Buenos Aires.

Gibbons, M. et al (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Pomares: Barcelona.

Ickowicz, M. (2005). *Modelos formativos en la Universidad*. En: Barco, S. (Coord.) *Universidad, docentes, prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue*. Edit. Universitaria: Neuquén.

Lucarelli, E. (1998). *Didáctica del nivel superior. Sus notas distintivas*. En: *La didáctica de nivel superior*. UBA, Facultad de Filosofía y Letras.

Lucarelli, E. y otros (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós Educador: Buenos Aires.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó: Barcelona.

Sousa Santos, B. (1994). *De la idea de universidad a la universidad de ideas*. En *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes.

Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Souto, M. (1999): *La formación del docente universitario*. En *Pedagogía universitaria: presente y perspectivas*. Cátedra UNESCO–AUGM. Universidad de la República, Montevideo.

CAPÍTULO 1

APORTES CONCEPTUALES QUE HACEN A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

DE EPISTEMOLOGÍA Y DIDÁCTICA. CATEGORÍAS RELACIONALES

Marta Demarchi

“En la educación, la noción de obstáculo pedagógico también se desconoce. A menudo me ha sorprendido el hecho de que los profesores de ciencias, más incluso que los otros, si cabe, no comprenden que no se comprenda. Son pocos los que han profundizado en la psicología del error, de la ignorancia, de la irreflexión....Los profesores de ciencias imaginan que el espíritu empieza como una lección, que siempre es posible rehacer una cultura descuidada repitiendo una clase, que se puede comprender una demostración repitiéndola punto por punto. No han reflexionado en el hecho de que el adolescente llega a la clase de física con conocimientos empíricos ya construidos: se trata de pues no tanto de adquirir una cultura experimental, como de cambiar de cultura experimental, de volcar los obstáculos acumulados ya por la vida cotidiana”

Gaston Bachelard¹

Como indica la convocatoria a estas Jornadas Universitarias de Formación Didáctica: “Debates teóricos Metodológicos y Políticos”, las mismas son parte de las acciones que

¹ Bachelard G. (1989) “Epistemología” Anagrama Barcelona pág. 191

la Comisión Sectorial de Enseñanza desarrolla en el marco de las políticas delineadas en el Proyecto Institucional (PLEDUR 2001 -2005)

La primera mesa está dirigida a discutir “los aportes conceptuales”, nacidos en las diferentes experiencias que como consecuencia de dichas acciones, han surgido en el espacio universitario.

Aportes surgidos, desde luego, en una enseñanza concebida como práctica social institucionalizada, de carácter intencional, cuyos actores- estudiantes y docentes- están mediados por saberes, no saberes y actividades.

Como reflexiona Philippe Meirieu²:

*“la educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica... y a la fabricación...si se centra **“en la relación del sujeto con el mundo”***

“La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como < sujeto en el mundo>: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro”

Desde luego que situar en el centro de la enseñanza “*la construcción de un ser en el mundo*”, no resulta fácil ni deja de suponer riesgos, por lo que Meirieu sostiene que:

“antes de entrar en proposiciones concretas susceptibles de hacer operativo ese principio, debemos compendiar, en forma de breves “alertas”, hasta que punto esa “revolución copernicana” ha de llevarnos a revisar nuestros prejuicios en el tema educativo”

La enseñanza, conviene recordarlo, es, sin lugar a dudas, una actividad situada; acontece inserta en un contexto social, político, histórico, cultural y en un espacio institucional con especificidades y producciones simbólicas propias, en este caso la Universidad de la República. Es preciso resaltar, que aquí y siempre, la enseñanza no transcurre sólo en la clase, sino que está determinada por el contexto institucional, su historia, su realidad presente y sus finalidades.

A la Universidad le han sido asignadas tres funciones: investigación, enseñanza y extensión, en consecuencia la docencia implica el cumplimiento de las mismas. El docente universitario no enseña solamente, es un investigador y debe comunicar a la

² Meirieu P. (2003) “ Frankenstein educador” Alertes Barcelona pág.70

comunidad académica y a la sociedad toda, los conocimientos consecuencia de sus investigaciones.

En esta línea surgen “alertas” de distinta índole a tener en cuenta. Para señalar algunos: ¿qué entiende la comunidad universitaria como mediación capaz de permitir a los estudiantes comprender el presente e inventar el futuro?, ¿estamos dispuestos a revisar nuestros prejuicios con relación a la enseñanza universitaria?

La propuesta de la Comisión Sectorial de Enseñanza proporciona una excelente oportunidad para indagar acerca de la función docente en la Universidad, así como para indagar cual es la relación de los docentes universitarios con el saber didáctico.

Partimos de una cita de Gastón Bachelard (1884- 1962), quien tuvo una trayectoria singular en la filosofía francesa de mediados del siglo pasado, en el intento de establecer una nueva racionalidad en las matemáticas y en las ciencias naturales. Su trabajo estuvo dirigido a la comprensión de las ciencias, desde enfoques históricos, epistemológicos, éticos y pedagógicos, con la originalidad de vincular la ciencia y su enseñanza. Aportó categorías como “*ruptura epistemológica*”, “*obstáculo epistemológico*”, y “*acto epistemológico*”, de gran incidencia en la construcción del campo didáctico.

La enseñanza de las ciencias, estuvo planteada por Bachelard, desde la complejidad, supone para él, ruptura con conocimientos anteriores. No alcanza, en consecuencia, planificar lo que el estudiante debe aprender, sino también cómo y cuánto debe desaprender o dejar de lado conocimientos anteriores. Se necesita no sólo generar una ruptura con el saber común, sino también prestar atención y sobre todo, ser muy cuidadoso con “*las ideas claras, con las ideas que se comprenden inmediatamente*”³ Esto, porque muchas veces “*la integración fácil comporta pensamientos oscuros, que se asocian a las pobres ideas, demasiado claras*”, dando lugar a lo que Bachelard denomina “*monstruosidad pseudo científica que deberá ser psicoanalizada por la cultura científica*”⁴

Como epistemólogo llama la atención acerca de la necesidad de “*comprender los conceptos científicos en síntesis psicológicas progresivas, estableciendo, a propósito de cada noción, una escala de conceptos, mostrando como un concepto produce otro, y se relaciona con otro*”⁵

³ Bachelard G (1989) obra citada pág. 49

⁴ -----pág. 50

⁵ -----pág. 191

El concepto de obstáculo epistemológico no se entiende, si no es en relación con una reorganización efectiva del pensamiento.

En una de sus últimas obras de epistemología, Bachelard completa los conceptos de ruptura y de obstáculo, con la de “*acto epistemológico*”, que hace referencia a lo que continúa valiendo y actuando del conocimiento científico en el presente.

Bachelard, epistemólogo, filósofo de las ciencias, y también teórico de la imaginación, influyó fuertemente en varios pensadores de la generación estructuralista y posestructuralista de posguerra (Canguilhem C., Dagognet F., Foucault M., Bourdieu P.). Resaltó la importancia de la epistemología en la ciencia, señalando que la epistemología es el terreno en que se comprende el significado de la ciencia.

Si bien sus planteos merecen debates, su influencia ha sido también fecunda en el campo de la didáctica

Gran número de experiencias proponen la superación de obstáculos. Alicia Camilloni compila una selección de trabajos, de gran interés, en relación con los obstáculos pedagógicos en la enseñanza, que fueron publicados inicialmente en los números 24 y 25 de la Revista Aster ⁶

Desde las didácticas de las disciplinas, se han realizado en las últimas décadas, aportes muy significativos. En el año 1993 Johsua S. y Dupin J-J, publican en París el primer manual de didáctica de las ciencias y de la matemática, con un planteo consistente, referido a la consolidación de ésta como disciplina, con sustento en la epistemología y en las aportaciones de las investigaciones sobre aprendizaje y cognición.

Johsua S. y Dupin J-J. ⁷consideran, que “ *la didáctica de la matemática, en primer lugar, y las didácticas de las otras ciencias, luego, nacieron históricamente de la decisión de no subordinarse a la materia*”. Para ellos “*la didáctica de una disciplina es la ciencia que estudia, para un campo en particular (en este caso las ciencias y la matemática), los fenómenos de enseñanza, las condiciones de transmisión de la “cultura” propia de una institución (en particular, las instituciones científicas) y las condiciones de la adquisición de conocimientos por parte de un estudiante*”.⁸

Lo fundamental para estos autores, es “*la reflexión sobre los saberes*”, que “*la didáctica los trata como objetos vivos, evolutivos y cambiantes*”, así como las relaciones que el alumno mantiene con los saberes que son también móviles.

⁶ Camilloni A. (1997) “Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza” E. Gedisa Barcelona

⁷ Johsua S. Dupin J-J. (2005) “Introducción a la didáctica de las Ciencias y la Matemática” E. Colihue B.A.

⁸ ----- pág.6

Johsua y Dupin definen como fundamentales en este campo, dos tipos de “*marcas*”: “*epistemológicas*” y “*psicocognitivas*”.

Las marcas epistemológicas hacen referencia a los saberes específicos de cada disciplina, “*la didáctica desde que se ocupa de la transmisión de conocimientos ligados a ciertos saberes, se apoya en hipótesis acerca de la naturaleza, la estructura, la historia de esos saberes, es decir, en una epistemología*”.

No sorprende, en consecuencia que los marcos de referencia y las problemáticas de un campo, resulten muchas veces extraños a otro. Asimismo, en un mismo campo se manifiestan diferencias, pero los desacuerdos hacen también a la riqueza del mismo.

Las marcas psicocognitivas, están en conexión con las situaciones de aprendizaje. El ¿cómo se aprende?, aparece como la cuestión constitutiva de la didáctica.

Para estos autores la didáctica de las ciencias y de la matemática, implica el estudio de las relaciones mantenidas con los saberes dentro de un proyecto organizado de enseñanza. Esos saberes no refieren solo a contenidos, sino que “*deben comprenderse como el conjunto de herramientas específicas de un campo disciplinario determinado. Ellos conciernen entonces a la estructura conceptual de dicho campo, pero también, de manera indisociable, a los procedimientos (a veces, sólo parcialmente explícitos) que permiten la elaboración de esa estructura, le dan sentido y condicionan su aplicación*”.⁹

Algunas consideraciones finales

Reiteramos que la docencia en la Universidad está orientada por una triple finalidad, a saber: investigación, enseñanza y extensión. Esto obliga, en consecuencia, al profesor universitario a un desempeño polivalente, ya que habrá de reunir:

- *un perfil de excelencia en su campo del saber y al mismo tiempo formación y capacidad de investigación en el mismo;
- *capacidad para comunicar a la sociedad, a la comunidad científica y a los estudiantes los resultados de sus líneas de investigación;
- *interés por la enseñanza, en “sentido epistemológico”, como propone Fenstermacher:

⁹ Johsua S., Dupin J..J. obra citada pág.373

“Preguntar qué es buena enseñanza en sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”¹⁰

A esta altura y resaltando la impronta imprescindible de lo institucional, nos parece sustantivo marcar la territorialidad de las prácticas de enseñanza señalando que:

* las prácticas no funcionan en el vacío, no funcionan fuera de una situación; están ligadas a un espacio con características definidas. Un espacio pluridimensional, multirreferencial, abierto, y en consecuencia altamente complejo.

* las prácticas se desarrollan en el tiempo, están inmersas en él; la dinámica de las prácticas está ligada a la incertidumbre, a la ambigüedad, a las urgencias.

Como consecuencia de estas dos características (territorialidad y temporalidad), devienen sus aspectos más temidos e imprevistos, y al mismo tiempo los aspectos más fructíferos y positivos.

*las prácticas están vinculadas a principios prácticos de percepción, de apreciación, de acción, que se adquieren en ellas. Son generadoras de “hábitus”.

Por todo lo antedicho, parece necesario instaurar una epistemología de las prácticas en los diferentes campos de los saberes desarrollados y enseñados en la Universidad, con algunos requisitos:

- hacer desaparecer las urgencias, tomar distancia, practicar una especie de salida del juego;
- abrir un diálogo con otros cuestionamientos (filosóficos, antropológicos, semióticos, etc.)

Sólo desde estos posicionamientos, y sobre todo, con un alto componente de honestidad y respeto docente, podremos definir espacios y caminos más inéditos y mejores para la enseñanza en la Universidad.

¹⁰ Fenstermacher G. (1986) “ Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en Wittrock M. “ La investigación en la enseñanza” I Paidós Barcelona pág. 158

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA AGRARIA

Dra. María Inés Copello
Área Agraria

Introducción

Hace ya tiempo, desde la década del 70, diversos autores pasaron a reivindicar la Didáctica de las Ciencias como un área específica del saber. De carácter interdisciplinar, ella vertebra las contribuciones de la psicología, la sociología, la filosofía, la historia, la lingüística y otras ciencias en relación al proceso de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias. En una revisión sobre el tema, no exhaustiva, realizada en 1995, encontrábamos entre los aportes en relación a este asunto los de Giordan (1978), Fernández Uria (1979), Jiménez (1988), Gutiérrez (1989), Furió y Gil (1989), Chevillard (1989), Aliberas (1989), Aliberas et al. (1989), Astolfi y Delevay (1990), Hodson (1992), Porlán, (1992), Sanmartí (1992), Joshua y Dupin (1993), Martinand (1994), Gil (1994), Furió (1994), Porlán (1994), Lijnse (1995).

La Didáctica de las Ciencias tiene como objetivo central la explicación de problemas relacionados con el aprendizaje científico y la búsqueda de caminos para superarlos. Durante mucho tiempo el estudio se centró en los procesos que lleva a cabo el estudiante para aprender desde la perspectiva constructivista. Sin embargo, aunque sin dejar esta problemática de lado, se produce posteriormente un cambio de perspectiva y muchos autores pasan a tener en el plano central de sus indagaciones el proceso de enseñanza y, vinculado a ello, la preocupación respecto a la formación del profesorado.

...se está pasando de investigar lo que piensa y hace el alumno en clase hacia lo que piensa y hace el profesor, tratando de analizar su actividad y así poder descifrar las claves de su desarrollo profesional. En particular, habrá que determinar cuales son sus necesidades formativas y que factores pueden influir en una continua preparación para el cambio didáctico (Furió, 1994 pp 188)

Esta perspectiva está presente en el PLEDUR de la UdelaR (2000-2004 y 2005-2009). Él incluye un proyecto institucional de mejora de la enseñanza que se fundamenta en el supuesto de que “*la convergencia de esfuerzos y el desarrollo de sinergias entre Servicios, Áreas, Unidades Centrales, Comisiones Sectoriales, permitirá avanzar de forma significativa en el terreno de la mejora de la calidad de la enseñanza de grado en la UdelaR*” (PLEDUR, 2005, pp.55). Este proyecto de mejora de la enseñanza incluye entre sus objetivos específicos “*aportar soluciones innovadoras en el ámbito de la enseñanza de grado que impliquen un análisis de las concepciones educativas y de la relación enseñanza-aprendizaje. Se procurará impactar principalmente a nivel de las prácticas educativas cotidianas...*” (PLEDUR, 2005, pp.57).

Vemos pues que, bajo el objetivo común de mejora de la enseñanza, el PLEDUR organiza las actividades por áreas, no aisladas sino en una concepción de *convergencia de esfuerzos y desarrollo de sinergias*. Entendemos, entonces, que este plan adhiere a la existencia de las didácticas específicas que están bajo la responsabilidad de áreas

específicas. Y eso concebido de forma a estimular una postura de interacción y diálogo inter-áreas.

El proyecto de formación didáctica de los docentes del Área Agraria radicado en las UE (Unidades de Enseñanza) del Área Agraria comparte esta perspectiva; entiende como uno de los caminos privilegiados para la mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje en las Facultades de Veterinaria y de Agronomía la formación del profesorado. Trabajando dentro de su ámbito de acción se ha propuesto colaborar en la apertura de caminos sobre la investigación y la mejora educativa en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias.

Todavía hoy la formación didáctica del profesor/a, en muchos lugares, sólo se prevé para los niveles de primaria y secundaria, todavía hoy escuchamos a muchos afirmar que ser profesor es un don innato, así como relacionar la característica de buen profesor con la de buen comunicador (transmisor). Díaz Barriga (1991) sostiene que muchas veces *“Ante la carencia de una formación didáctica de los profesores que trabajan en la educación media y superior, originada por una escisión entre el conocimiento científico – técnico y el conocimiento didáctico, se ha llegado, tácita o explícitamente, a aceptar, en las instituciones educativas, que basta saber para enseñar”*

Y ante esta situación de actuación docente espontánea, no profesionalizada, la enseñanza es muy habitualmente unida al “exponer la materia”. Concordamos con Carlino (2005) en que en este modelo de enseñanza, el papel en que se ubica a los estudiantes es el de escuchar las explicaciones del profesor y tomar apuntes. Esta autora se pregunta: *¿Quién trabaja y, por lo tanto, quien se forma cuando el profesor expone?* (p.11) Y ella responde que en esta configuración de la enseñanza *¡el que más aprende la materia es el docente!... la mayor actividad cognitiva queda de su parte (investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio...)* (p.11). La observación del trabajo de los enseñantes en el ámbito del área agraria ha llevado a comprobar, por una parte que existe un extenso número de docentes motivados y disponibles al cambio, que manifiestan incluso angustia ante las condiciones en que ejercen su docencia y ante los resultados del aprendizaje de los estudiantes, mucho más limitados que los pretendidos. Sin embargo, la realidad de la enseñanza en el Área Agraria, mayoritariamente, se centra en las censuradas clases expositivas (y eso se hace más amplio y evidente ante la presencia de la masificación).

Este panorama se hace más complejo y agudo a partir de la democratización de la Universidad que se abre hacia estudiantes de clases sociales no privilegiadas. Mientras la enseñanza constituye el privilegio de una clase social (privilegiada económica, social, culturalmente), ésta se dirige a aquellos alumnos que podemos decir que aprenden de cualquier manera, aquellos "inmunes al tipo de profesor": el medio sociocultural de que proceden hace que los problemas del proceso de enseñanza y de aprendizaje queden enmascarados (Copello y Sanmartí, 2001). Aunque de todos modos habría que matizar sobre que se entiende por "aprender", pues es bastante común que un aprendizaje exitoso signifique retención de información transmitida. Además los enormes cambios que ha acarreado la sociedad de la información en que estamos inmersos, complica todavía más el panorama.

La actividad del Proyecto de formación didáctica de los docentes del Área Agraria, actuando en el marco de la Didáctica de las Ciencias, parte de la premisa de que así como el conocimiento didáctico – pedagógico vacío de contenidos es inadmisibles, también es inadmisibles el ejercicio de la docencia solamente en función de los conocimientos disciplinares, sin una apoyatura didáctico – pedagógica. Orientada por este principio, el Proyecto viene organizando diferentes acciones de apoyo a la formación didáctica del profesorado de las Facultades de Agronomía y Veterinaria. Los modelos de apoyo didáctico varían en su estructura: cursos-talleres, de corta duración dirigidos a analizar y discutir diferentes aspectos del proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación; acompañamiento como observadores participantes de actividades de clase; apoyo a la elaboración de materiales didácticos, iniciación en procesos de investigación educativa, entre otros.

Sin embargo, la fundamentación teórica que da base a las distintas acciones tiene principios comunes que marcan una forma de actuación:

- Construir la formación didáctica del profesorado desde su experiencia de clase y de forma a vincular el conocimiento del contexto de trabajo con la fundamentación teórico-didáctica.
- Procurar que el proceso formativo vaya introduciendo de forma significativa y relevante la terminología propia de la didáctica y ajena a las especializaciones científicas del profesorado.
- Vincular el proceso de capacitación didáctica con el desarrollo de actitudes de disponibilidad y compromiso para el cambio.
- Pensar las acciones docentes hacia el aprendizaje de los estudiantes no solo del conocimiento científico-profesional y las competencias prácticas-profesionales. En la misma medida incluir el aprendizaje de la ética profesional y la capacidad de actuación en la interacción cooperativa, leal y armónica con los colegas de profesión (tomando en cuenta que estos últimos aspectos no se aprenden en el discurso sino en las vivencias del cotidiano).
- Proponer un proceso de formación docente en base a considerar el profesor como un profesional crítico-reflexivo capaz de actuar de forma autónoma, argumentativa y creativa.
- Plantear el trabajo docente de forma cooperativa-colaborativa. Tener como meta la actuación del profesorado como una Comunidad de Aprendizaje (Orellana, 2002).

Finalizamos este apartado haciendo referencia a dos citas: de Gimeno Sacristán (1989) y Escudero (1991) que entendemos que vienen en apoyo a algunos importantes fundamentos que orientan estas acciones.

Relacionar el currículum escolar y el profesorado supone plantear uno de los “cruces” temáticos más interesantes en el pensamiento educativo, no sólo porque pone en contacto dos componentes básicos del mismo, sino porque toca muy directamente la práctica educativa, siendo esencial considerar esa interacción para entenderla y poder cambiarla (Gimeno Sacristán, 1989: 3).

Ambos procesos, la formación y el cambio han de ser pensados en forma conjunta; como dos caras de la misma moneda.....resulta poco defendible una perspectiva sobre el cambio para la mejora de la educación que no sea en sí misma, capacitadora, generadora de ilusión y compromiso, estimuladora de nuevos aprendizajes y, en suma, formativa para los agentes que han de desarrollar las reformas en la práctica (Escudero, 1991: 57)

Algunos aportes sobre un modelo de formación del profesorado vinculado a la Didáctica de las Ciencias

Hace muy poco tiempo que estamos incorporados a este equipo del Proyecto de formación didáctica de los docentes del Área Agraria. Sin embargo, lo ya vivido ha sido suficiente para saber que existe una compatibilidad entre los planteos que viene realizando este grupo y nuestra experiencia en la Didáctica de las Ciencias y, dentro de ella, en la formación del profesorado. Es en base a este entendimiento que nos proponemos compartir algunas de las ideas directrices de un proceso de formación estructurado, aplicado y analizado como parte de la investigación doctoral. Luego de esta instancia adaptamos su aplicación y realizamos nuevos análisis en el ámbito universitario de formación de profesores de Ciencias, en Brasil. Ahora, al integrarnos a este equipo, nos desafía la posibilidad de que el mismo pueda colaborar aportando sugerencias para el proceso de formación de los profesores de Agronomía y Veterinaria.¹¹

Partimos del entendimiento de que las acciones formadoras deben llevar a que el profesorado alcance una fundamentación teórica de su actuación, congruente con los nuevos conocimientos que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias van siendo elaborados, y que, conjuntamente, sepa vincular estos conocimientos con procedimientos prácticos para sus clases. Como también es necesario que se den cambios en el sistema de valores y actitudes, en nuestro entender, es imprescindible que todo el proceso de formación se vincule a una reflexión crítica tanto en relación a la forma actual de enseñar ciencias como a las posibles innovaciones planteadas. Y todo ello teniendo muy en cuenta la consideración del contexto socio-cultural de actuación y el mundo emocional del que enseña. Dicho proceso debe favorecer tanto la capacidad de actuación en las condiciones del espacio concreto de trabajo (Domingos, 1989) como desenvolver la autoestima y la obtención de placer en el ejercicio de la profesión.

Es por ello que proponemos un modelo de formación didáctica del profesorado de ciencias que partiendo de sus concepciones y de sus prácticas, favorezca una toma de conciencia y de decisiones que a su vez generen mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Ello implica que las variables contexto de aplicación y contexto de cada enseñante sean puntos de partida importantes.

Astolfi (1998) señala que, en general, al proponerse experiencias innovadoras, después de un inicio entusiasta, se oscila frecuentemente entre resultados positivos que nos llevan a afirmar que estamos en el camino cierto y una cierta decepción en relación

¹¹ Esta parte de la comunicación está construida en base a fragmentos extractados de un trabajo de la autora de la comunicación (COPELLO, M. I.; SANMARTÍ, N. (2001), Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 19, n. 2, p. 269-283.

con las fuertes expectativas iniciales. *“Desearía desarrollar la idea de que esta situación no es desesperante y no debe llevar a la desmovilización sino que, al contrario, corresponde a una realidad que se debe afrontar con el máximo de claridad y lucidez posibles”* (Astolfi, 1998:376).

Todo aprendizaje y, en especial, el aprendizaje científico, es complejo y resultado de una multiplicidad de factores. Habitualmente en un curso o actividad de formación se incide en alguna de las variables, y el profesorado tiende a aplicar alguna de las ideas, estrategias, recursos o técnicas desarrolladas sin que ello implique un cambio en otras variables. Como habitualmente los resultados no son los esperados -los cambios en educación acostumbran a ser muy pequeños y sólo observables a largo plazo-, rápidamente se vuelven a las rutinas anteriores. También puede ser que las nuevas prácticas, especialmente cuando se trata de la aplicación de recursos o herramientas puntuales, se incorporen a los modelos de enseñanza antiguos y sean aplicados desde planteamientos no concordantes con la nueva propuesta, con lo cual ésta se desvirtualiza totalmente. Pensemos, por ejemplo, en cómo a veces se aplican nuevos trabajos prácticos o en cómo se utilizan instrumentos del tipo: mapas conceptuales, bases de orientación, técnicas de lectura o de estudio...

Características estructurantes de la propuesta de formación planteada

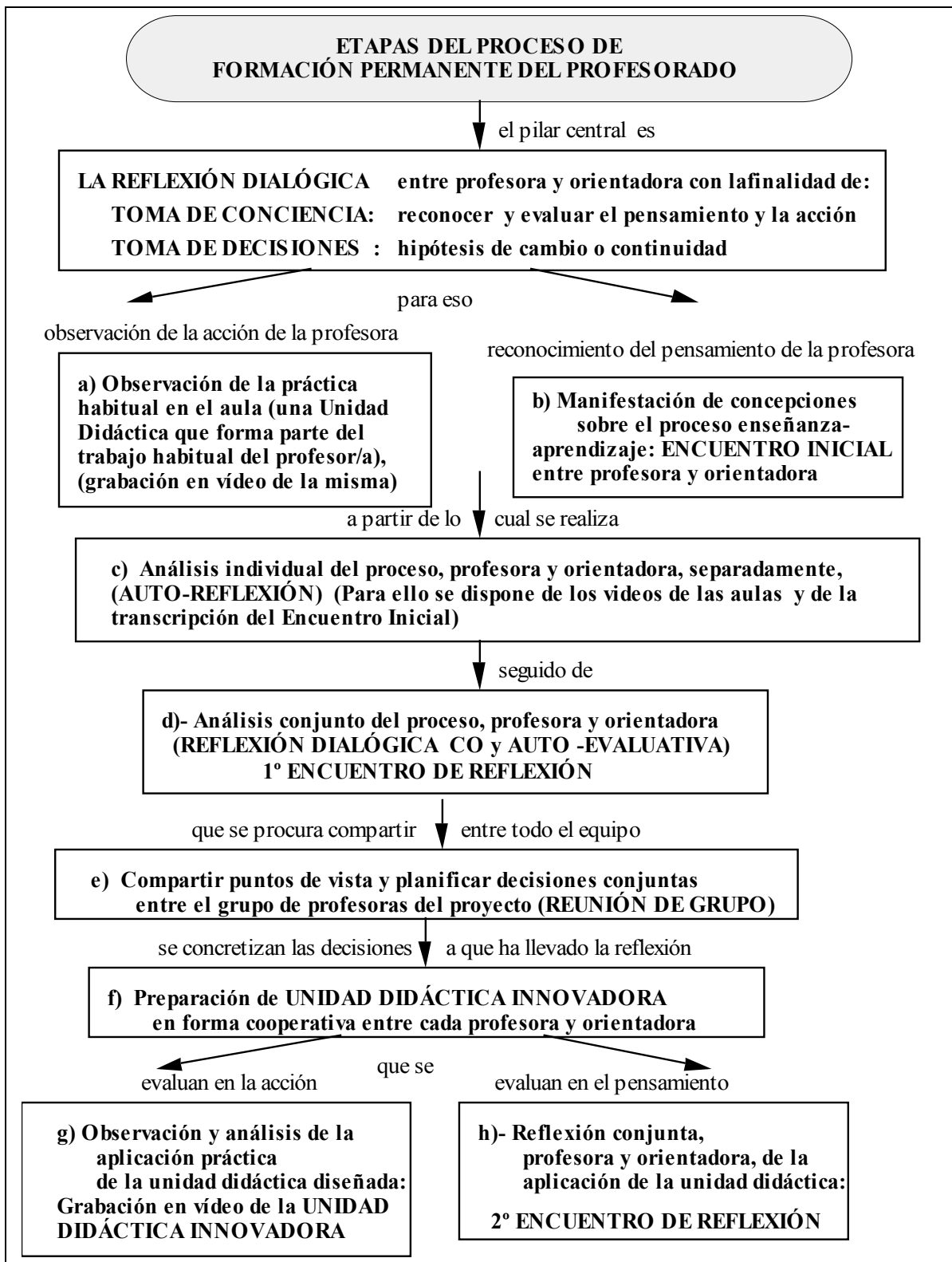
Para dar respuesta a los problemas señalados anteriormente abogamos por profundizar en las líneas de actuación que se proponen la revisión de la práctica en base a un posicionamiento teórico: 'saber hacer fundamentado' (Porlán, 1998) o 'praxis educativa' (Grundy, 1991). Esta revisión creemos que debe ser de naturaleza metacognitiva (Gunstone y Northfield, 1994; White y Mitchell, 1994; Baird, 1986) es decir, que en la toma de conciencia del porqué se desenvuelvan habilidades metacognitivas que, por su vez, permitan la autorregulación de los cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciencia. Se ha pretendido estructurar la formación del profesorado de ciencias de tal forma que posibilite que cada profesor o profesora trabajando en el espacio de sus concepciones y de sus prácticas, tome conciencia de ellas y decisiones que a su vez generen mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado en el aula.

Detrás de cada práctica de enseñanza hay diferentes concepciones. Subyacen diferentes formas de entender qué es la ciencia, qué es aprender y qué es un buen trabajo práctico o un problema, de la evaluación, de las causas del fracaso escolar, etc. También hay muchas rutinas, cosas que aprendimos al inicio de la profesión, ya sea porque como alumnos las habíamos visto, ya sea porque las imitamos de compañeros más expertos, y que aplicamos constantemente en el momento de tomar decisiones. Sólo cuando sucede algo, como asistir a un curso de formación, un conflicto, utilizamos el consciente, pero ello siempre es más costoso y, cómo es difícil observar beneficios rápidos, volvemos a las prácticas anteriores. Cuando aprendemos a conducir, vemos rápidamente la utilidad de corregir un error, pero los resultados de un proceso de enseñanza aplicado en el aula sólo se reconocen al cabo de mucho tiempo. Además, se tiende a pensar que las causas no son debidas al sistema didáctico aplicado sino a factores externos al mismo.

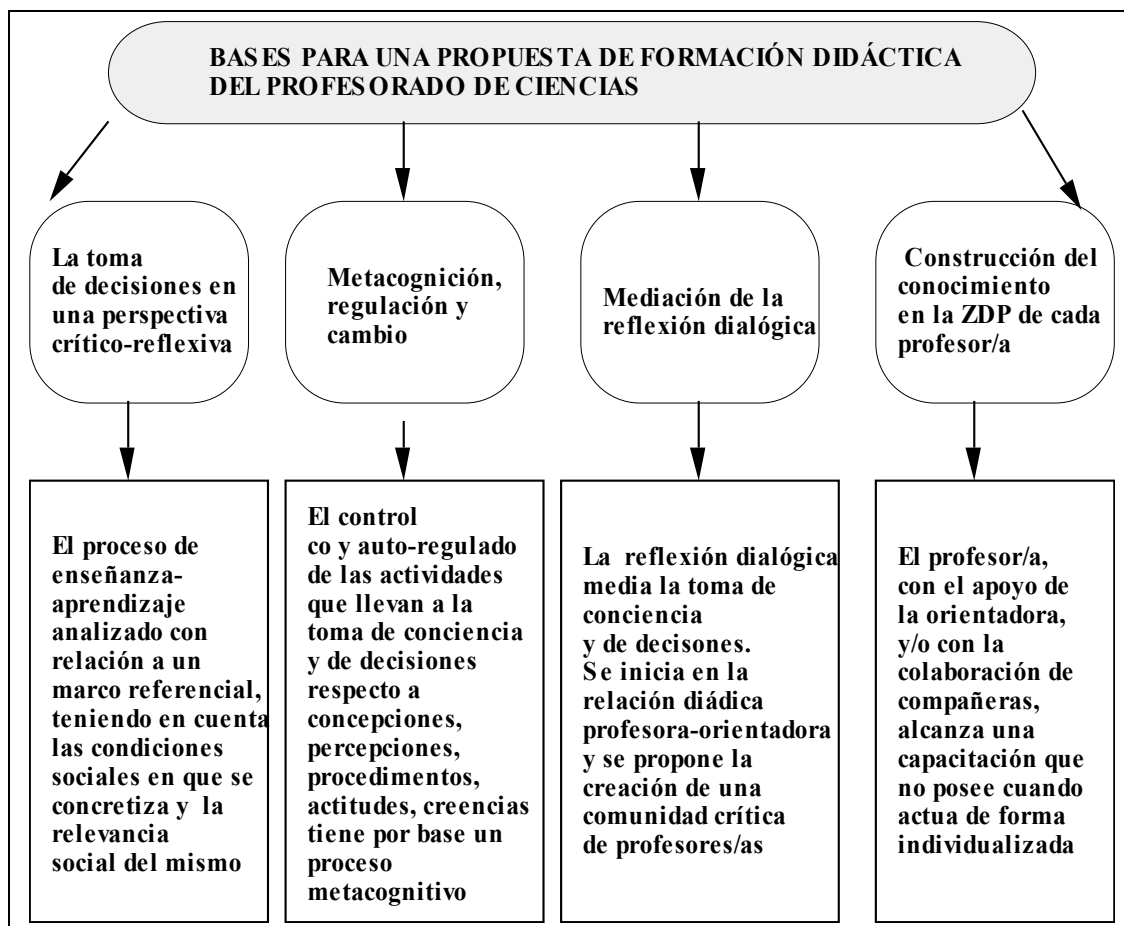
En la formación profesional de enseñar influyen de forma importante otros factores como son el grupo del que se forma parte, y si se comparten o no, retos, ilusiones, intereses,... Más que los resultados inmediatos, la evaluación y regulación está condicionada por la auto imagen en relación al grupo.

La extensión disponible para este trabajo no nos permite detallar el modelo propuesto ni su fundamentación. Vamos a presentar, entonces, lo que consideramos rasgos esenciales del proceso y hacer referencia a sus fundamentos a través del uso de dos esquemas:

El esquema 1 explica el proceso de formación desarrollado:



El esquema 2 hace referencia a las bases teóricas que fundamentan el proceso:



Referencias Bibliográficas:

- ALIBERAS, J. 1989, *Didáctica de les ciències. Perspectives actuals*, Barcelona, Eumo.
- ALIBERAS, J., GUTIERREZ, R. y IZQUIERDO, M. 1989, La didáctica de les ciències: Una empresa racional., *Enseñanza de las Ciencias*, vol 7, nº 3, 277-284.
- ASTOLFI, J-P (1998) Desarrollar un currículo multirreferenciado para hacer frente a la complejidad de los aprendizajes científicos, *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (3), pp. 375-385.
- ASTOLFI, J.P. y DEVELAY, M. 1990, *A Didáctica das Ciências*, Campinas, Papirus.
- BAIRD, J.R. 1986, Improving learning trough enhanced metacognition: a classroom study, *European Journal of Science Education*, 8 (3), 263-282.
- CHEVALLARD, Y. 1989, *Aspect d'un travail de theorisation de la didactique des mathématiques*, Habilitation à diriger des recherches, Université d Aix-Marseille 2.
- CARLINO, P., 2005, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- COPELLO, M. I.; SANMARTÍ, N. (2001) , Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 19, n. 2, p. 269-283,

- DÍAZ BARRIGA (1991), *Didáctica. Aportes para una polémica*, Aique. Buenos Aires.
- DOMINGOS, A. 1989 Influence of the social context of the school on the teacher's pedagogical practice, *British Journal of Sociology of Education*, Vol 10 (3) 351- 366
- ESCUADERO, J.M 1991, *La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio*, en ESCUDERO, J. M y LÓPEZ YAÑEZ (Coord) Los Desafíos de las Reformas Escolares-Cambio educativo y formación para el cambio, Sevilla.
- FERNANDEZ URIA, E. 1979, *Estructura y didáctica de las ciencias*, Madrid, MEC.
- FURIO, C. 1994, Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias, *Enseñanza de las Ciencias*, 12 , (2) 188-199.
- FURIO, C. y GIL, D. 1989, La didáctica de las ciencias en la formación inicial de profesorado: Una orientación y un programa teóricamente fundamentados., *Enseñanza de las Ciencias* - vol 7, 3, 257-265.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1989, Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica, *Investigación en la Escuela*, nº7, 3-21.
- GUNSTONE, R. F. y NORTHFIELD, J. 1994, Metacognition and learning to teach., *International Journal of Science Education* - vol 16, nº 5, 523-537.
- GIL, D. 1994, Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas, *Revista de enseñanza de las ciencias*, 12(2), pp154-164.
- GIORDAN, A. 1978, *Une pedagogie pour les sciences experimentais*, Paris, Centurion.
- GRUNDY, S. 1991, *Producto o praxis del curriculum*, Madrid, Morata.
- GUTIERREZ, R. 1989 La investigación en didáctica de las ciencias. Elementos para su comprensión, *Bordón* , 268, 339-362.
- HODSON, D. 1992, In search of a meaningful relationship: an exploration of some issues relating to integration in science and science education, *International Journal of Science Education*, 14 (5),.541-566.
- JIMENEZ M. P. 1988, Enseñanza de las ciencias, *Cuadernos de Pedagogía*, 155, 8-10.
- JOSHUA, S. y DUPIN, J.J. 1993 *Introduction à la Didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LIJNSE, P. L. 1995, "Developmental Research" As a Way to an Empirically Based "Didactical Structure" of Science., *Science Education* , 79(2), 189-199.
- MARTINAND, J. L. 1994, La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores., *Investigación el la Escuela* - nº 24, 59-70.
- ORELLANA, I.(2002) La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje, definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental. en SAUVÉ, L., ORELLANA, I. e SATO, M., *Textos escogidos en Educación ambiental, de una América a la otra*, Université du Québec, Montreal.
- UDELAR, 2005, Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República, Uruguay. PORLÁN, R. 1992, La identidad epistemológica de la didáctica de las ciencias experimentales, *Actas del Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, 251- 258.

- PORLÁN, R. y TOSCANO, J.M. 1994, El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas, *Investigación en la escuela* (24), 49-57.
- PORLÁN, R.y RIVERO, A. 1998, *El conocimiento de los profesores*, Sevilla, Diada.
- SANMARTÍ, N. 1992, *Reflexions entorn de l'evolució de la innovació i la recerca en l'ensenyament de les ciències a Catalunya* en Reflexions sobre l'ensenyament de les Ciències Naturals, Barcelona, Eumo Editorial.
- WHITE, R. T. y MITCHELL, I. J. 1994, Metacognition and the Quality of Learning, *Studies in Science Education* - 23, 21-37.

**LA RELEVANCIA DEL ROL DOCENTE EN LOS PROCESOS DE CAMBIO
INSTITUCIONAL
Educación Artística en la Universidad**

**Lic. Arianna Fasanello.
Facultad de Artes**

Los cambios institucionales en el ámbito educativo son procesos de transformación en los que se revelan las dinámicas y configuraciones existentes en su campo de acción. La idea de cambio lleva consustancialmente la idea de resistencia al cambio, ya que afecta subjetividades y símbolos significativos pertenecientes a los sujetos implicados en ese contexto determinado. La función que los docentes cumplen en dicho proceso es, se lo propongan o no, de definitiva relevancia.

Los cambios institucionales a nivel educativo, necesitan de una redefinición individual y colectiva de los docentes en relación al papel que cada disciplina en particular ocupa en ese “nuevo orden”, o Plan de Estudios específico, así como un esfuerzo de articulación de la propia posición conceptual, a nivel filosófico y didáctico, con una concepción más global de la formación de los estudiantes.

Requiere además, de un análisis retrospectivo y prospectivo de los perfiles humanos y profesionales que se busca formar, a fin de delinear hipótesis de trabajo enfocadas a la implementación de una praxis que lo consolide; esclarecer a qué nivel de integración del conocimiento se apunta programando los lineamientos adecuados para su puesta en práctica y estructurar criterios claros de evaluación y certificación, comunes o no, aspectos todos que rebasan los límites de cada cátedra.

Es necesario, entonces, promover instancias de reflexión y acción colectiva coordinada entre los docentes para construir estrategias congruentes que orienten el currículum global y potencien las posibilidades curriculares de cada disciplina en particular. Nos acercáramos entonces a una didáctica interdisciplinaria¹², superando barreras, ya que “/.../ los actores de un campo comparten un conjunto de intereses comunes fundamentales, más fuertes que los antagonismos que lo atraviesan”¹³.

Sin embargo, con frecuencia, se hace difícil consolidar y mantener equipos inter o transdisciplinarios. Los humanos sentimos la necesidad de nuclearnos y trabajar colaborativamente, pero nuestra naturaleza se expresa con ambigüedad y presentamos dificultades a la hora de su implementación. Tal vez porque somos capaces de ver solo desde nuestra propio marco de referencia y no vemos nuestras propias cegueras “/.../

¹² Pichón Rivière, plantea en el marco de su teoría sobre *grupos operativos*, la noción de didáctica interdisciplinaria, que se basa en la “preexistencia en cada uno de nosotros de un esquema de referencia (conjunto de referencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace), y que adquieren unidad a través del trabajo en grupo, promoviendo a su vez en ese grupo o comunidad, un esquema referencial operativo sustentado en el común denominador de los esquemas previos”. Al aplicar la didáctica interdisciplinaria la “progresión del conocimiento no es aritmética sino geométrica”. Cfr. “El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social”, p.110.

¹³ Bourdieu, Pierre., Cfr. “Repensar el docente universitario”, p.37

Toda experiencia cognoscitiva involucra al que conoce de una manera personal, enraizada en su estructura biológica, donde toda experiencia de certidumbre es un fenómeno individual ciego al acto cognoscitivo del otro, en una soledad que sólo se trasciende en el mundo que se crea con él.”¹⁴

Ese mundo que se crea con el otro, aunque suene poético, no es sino el espacio que como comunidad educativa generamos para la construcción de un aparato crítico que nos permita cuestionarnos (ya que un campo disciplinar se estructura partir de las preguntas que los actores implicados en el mismo se realizan), acerca de los nudos conceptuales que estructuran nuestro campo disciplinar.

*“La independencia intelectual no hace referencia a la capacidad de aislamiento, sino a la forma en que el juicio y la acción se construyen en el contexto de las relaciones personales /.../ la autonomía/.../ es una forma de constitución y de vivencia de la propia identidad como docente, en la búsqueda y construcción de las relaciones profesionales que son consecuentes con las finalidades educativas.”*¹⁵

Esos intereses comunes necesitan análisis y expresión en el colectivo “el individualismo profesional es coherente con una función restrictiva del papel del profesor, pues resulta cercenadora de aspectos educativos que requieren la actuación colectiva coordinada”¹⁶. El rol de los profesores en estos procesos es de importancia definitiva; los principios declarados en el plan de estudios necesitan andamiaje en las prácticas cotidianas. Un programa formal que no tiene arraigo en la comunidad educativa en que está inserto se encuentra en conflicto permanente con las exigencias de la realidad.

En lo que refiere a los paulatinos cambios en el campo disciplinar de la Educación Artística, se registran avances considerables en el plano conceptual que revelan el reconocimiento de su rol esencial en la formación de los seres humanos. Las diversas instituciones involucradas en este campo disciplinar se han encargado (cada una desde su lógica y posibilidades) de generar espacios que revelan dichos logros. Sin embargo esas concepciones (algunas tan justas y largamente defendidas y otras nuevas) son de difícil consolidación en las plurales realidades educativas del contexto actual.

Consolidar los cambios requiere tiempo y exige por parte de los actores implicados la sincera disposición de analizar e implementar estrategias colectivas con enfoque crítico en todo lo que refiere al campo disciplinar de la Educación Artística, ya que “/.../ la mayor o menor visibilidad social de un área del saber no depende solo del valor inscripto en el objeto de conocimiento, /.../ resulta de principios de legitimación provenientes tanto de dentro como de fuera del campo universitario y de las relaciones entre el campo del saber y el campo del poder”¹⁷

Los espacios en los que se expresa la tensión entre el campo del saber y el campo del poder, se encuentran directamente asociados con la práctica profesional del profesorado. Es probable que dicho enfoque crítico permita a la educación en artes dar cuenta, a la sociedad y a sí misma, de la necesidad de ampliar el concepto de *alfabetismo*.

¹⁴ Maturana, H., y Varela, F., “El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano”, p.7

¹⁵ Contreras, José., “La autonomía del profesorado”, p.162

¹⁶ Sacristán, Gimeno., “El currículum: una reflexión sobre la práctica”, p. 234

¹⁷ Bourdieu, Pierre., Cfr. Repensar el docente Universitario, p.36

“El alfabetismo puede concebirse como la capacidad de decodificar o codificar el significado en las formas sociales a través de las cuales se transmite /.../ El significado es la esencia del alfabetismo, podemos /.../ concebir este último en términos más amplios que los acostumbrados”¹⁸.

Es a través del desarrollo de esas capacidades que se accede a un manejo más amplio y sutil de las formas de la comunicación humana como experiencia cognoscitiva.

En toda experiencia cognoscitiva *la realidad* se presenta ante el sujeto como una totalidad *“/.../ la comprensión de la realidad es totalidad concreta que se convierte en estructura significativa para cada hecho o conjunto de hechos”¹⁹*. Así, el problema curricular que constituye el abordaje de *esa realidad*, se convierte en un problema *epistemológico- objetivo* y *epistemológico-subjetivo*.²⁰ El primero referido a la estructura como aproximación metodológica al conocimiento y el segundo referido a cómo el estudiante incorpora dicha realidad y la transforma en su mundo interno, ya que *“la experiencia no ocurre en el vacío”²¹*

Los enfoques contemporáneos sobre teorías del conocimiento plantean las dificultades intrínsecas a las que se enfrentan los abordajes formativos que no prestan atención a las dimensiones antes referidas, y se estructuran en base saberes compartimentados o configurados sobre débiles conexiones. Dichas teorías sostienen que los aprendizajes complejos se incorporan y construyen de manera multidimensional, como la realidad.

Esta perspectiva, resulta iluminativa también en lo que refiere a la formación artística, ya que *“las obras de arte no son entidades cerradas contenidas y trascendentales, sino producto de prácticas históricas específicas por parte de grupos sociales identificables en unas condiciones dadas y por tanto llevan el sello de ideas, valores y condiciones de existencia de esos grupos, y sus representantes en artistas determinados”²²* La idea del fenómeno artístico que el docente maneje a la hora de abordar su disciplina, así como la articulación que logre establecer entre el complejo proceso de la producción a apropiación de conocimientos, y el no menos complejo proceso de la creación artística definirán la sutileza de los contextos de aprendizaje que proponga

Esto deriva en la necesidad de la formación permanente de los profesores con apoyaturas teóricas que le permitan construir las *“configuraciones didácticas”²³* acertadas. Si conjugamos esta perspectiva del arte con la idea de que el aprendizaje es la modificación de una pauta de conducta, y que dicha modificación *“/.../ actúa en un*

¹⁸ Eisner, Elliot, *La escuela que necesitamos*

¹⁹ Díaz Barriga, A., *“Didáctica y currículum”*, p. 46

²⁰ Díaz Barriga, A., *Ob.cit.* p. 46

²¹ Dewey, John. *“Experiencia y educación”*, p.41

²² Wolf, J., *“La producción social del arte”* (1995), Cfr. *“Formación Docente I”*, p.12

²³ Configuraciones didácticas: *“/.../ manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en los que el docente piensa su campo de disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de práctica metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la teoría y la práctica que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar”*. Cfr. Litwin, Edith *“Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria”*, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Bs. As., Dic. 1993.

*nivel de molaridad*²⁴, o *totalidad del ser humano*²⁵, reconocemos que el proceso de incorporación y construcción de conocimiento y, los procesos de creación artística, se producen en un nivel de integración del ser.

Esto abarca comportamientos, percepción (propiocepción y exterocepción), así como revisión de valores y adquisición o especialización de nuevas competencias “*que modifican su forma de pensar, sentir, valorar y actuar*”²⁶ Es necesario, entonces, equilibrar las tensiones epistemológicas que se producen en el complejo fenómeno del hecho educativo, presentando experiencias que redunden “*/.../ en periódicas reorganizaciones de su conocimiento y su comprensión*”²⁷, re-cursando así, la “*espiral dialéctica del aprendizaje*”²⁸.

Nos enfrentamos entonces a la necesidad de repensar el campo disciplinar de la educación artística, entendiendo las prácticas pedagógicas y las artes como un constructo histórico-social, atravesado por la cultura y la política.

Si bien en los últimos años, se ha prestado atención específica a la formación didáctica de los docentes universitarios, a lo largo de la historia, el enfoque pedagógico - didáctico en la formación universitaria tuvo débil configuración.

Los esfuerzos se han orientado hacia un perfil académico científico, enfocado a investigar, no cabe duda a cerca de que la Universidad se ha encargado de fortalecer su andamiaje en lo que refiere a la investigación y a extender sus producciones a la comunidad, así como transmitir las a los estudiantes universitarios. Sin embargo resulta imprescindible generar espacios de intercambio, reflexión y formación pedagógico – didáctica, orientados a profundizar la identidad de los docentes universitarios.

Se hace urgente considerar la didáctica y la metodología como problemas de conocimiento, y lo referido a los procesos del enseñar y el aprender, como objeto de investigación.

Es intentando focalizar la atención a investigar lo que se enseña, estableciendo ese nexo investigación-docencia, que se está trabajando con los docentes del área artística, en el relato y análisis de experiencias pedagógico-didácticas. Los docentes seleccionan un tema relacionado con su práctica, describiendo y analizando aspectos de sus propias didácticas con apoyaturas teóricas, intentan conectar su campo de saber específico con la formación global del estudiante.

²⁴ “*/.../ la conducta molar es una totalidad organizada de manifestaciones, que se da en una unidad motivacional, funcional, objetual, significativa y estructural, /.../ la conducta humana, por tanto, es siempre molar, y toda actividad segmentaria no es nunca realmente una actividad segmentaria, sino que implica siempre el ser humano como totalidad, en un contexto social. /.../ toda conducta involucra la producción simultánea de actividades del fuero interno o vivencial del sujeto, en su cuerpo y en el medio que lo rodea.*” Cfr. Bleger, J. (1976) en Díaz Barriga, A., “Didáctica y Currículum”, p.p. 101, 102.

²⁵ Díaz Barriga, A., Didáctica y currículum, p. 57.

²⁶ Díaz Barriga, A., Didáctica y Currículum, p. 57

²⁷ Gardner, H., Educación artística y desarrollo humano”, p. 20

²⁸ “*/.../ el aprendizaje se estructura como un proceso continuo, con oscilaciones, articulándose los momentos del enseñar y el aprender que se dan en el alumno y en el docente en un todo estructural y dinámico*”. Cfr. Pichón Rivière, E., “El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social”, p. 152

Se proyecta culminar el trabajo con una publicación conjunta del área en la que los docentes den a conocer sus experiencias, construcciones e innovaciones en el campo pedagógico-didáctico, asociados a su disciplina artística.

Este proceso de reflexión - investigación – acción, necesita de un marco de referencia dialéctico²⁹ que permita superar la racionalidad técnico - instrumental (que reduce el problema del conocimiento a respuestas metodológicas). Dicho marco necesita de contextos de desarrollo que promuevan el abordaje colectivo y crítico del vínculo docencia - investigación en la educación universitaria. Una vez más se pone de manifiesto la necesidad de que los y las docentes puedan meta-pensarse en su rol como profesional de la educación. La docencia tiene bases filosóficas, sustento inherente a sus cualidades más esenciales, que ha sido si no negado, frecuentemente relegado.

Esto se ve justificado históricamente en el hecho de que la ciencia positiva, heredada de la racionalidad cartesiana, se ha encargado de separar el enfoque científico del enfoque filosófico (lo que de hecho también constituye una postura filosófica), como forma de evitar “los conflictos normativos e ideológicos de que está infectada la filosofía”³⁰

Sin embargo, la posición pedagógico - didáctica del docente se edifica inevitablemente a partir de sus ideas filosóficas, antropológicas, y epistemológicas, que construyen sus mapas conceptuales y que se encuentran determinadas a su vez, por sus metateorías.

Esos principios subyacentes no siempre están claros, (esclarecerlos requeriría de un análisis personal y conjunto de una apoyatura teórica, necesidad de la que deviene una vez más la importancia de la formación didáctica) pero son esos mismos principios, los que sostienen el modo en que el docente piensa su campo de saber en relación a la didáctica y a la elaboración del currículo de su asignatura, articulado con la modalidad de evaluación.

El acto de conocer, supone “un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción”³¹. La tarea docente debe articular acertadamente los elementos constitutivos de la praxis que son precisamente la acción y la reflexión. “La praxis no supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determina la última, se trata en cambio de una relación reflexiva en la que cada una construye la otra.”³²

El vínculo teoría – práctica es necesariamente dialéctico, de mutua construcción. Theodor Adorno, en su dialéctica del Iluminismo, nos alerta sobre los riesgos de perdernos en lo que él llama la cosificación de la conciencia.³³

²⁹ Giroux., H., “Teoría y resistencia en educación”, p. 33. El citado marco tiene raíces en la filosofía kantiana que Hegel desarrolla y que es a su vez, inspirador de la dialéctica que elabora Marx posteriormente.

³⁰ Carr y Kemmis., Ob. Cit., p.90.

³¹ Freire, P., (1972), cfr. Grundy, S. producto o praxis del Currículum., p. 146.

³² Freire, P., (1972), Cfr. Gruñid, S., Producto o praxis del Currículum., p. 146.

³³ Theodor Adorno y Max Horkeimer nos alertan sobre las dificultades conceptuales y operacionales a las que conduce la *cosificación de la conciencia*. En su *Dialéctica del Iluminismo* los autores critican la extendida visión de la posible *calculabilidad del universo*, que deviene a partir de la degeneración de los móviles iniciales del Iluminismo, que a su vez desemboca en el positivismo y que los convierte en sistemas totalitarios, ya que su falsedad conceptual *reside en aquello por lo cual el proceso se halla decidido por anticipado*. Cfr. Hernández, I, Dobon, Fracesc, “Teoría Crítica y educación”.

Para evitar esos riesgos, es necesario que el o los diseños curriculares atiendan a las “/.../ necesidades que los alumnos y alumnas tienen de comprender la sociedad en la que les está tocando vivir y, por consiguiente, que favorezca el desarrollo de destrezas diversas, tanto técnicas como sociales, que les ayuden en su localización dentro de la comunidad como personas autónomas, críticas democráticas y solidarias”³⁴

La adquisición y paulatina construcción personal de las *competencias* necesarias para la *práctica profesional* a desarrollar en Educación Artística tiene que ser guiada por principios educativos activos orientados a la diversidad de ámbitos y sujetos “/.../ siendo ineludible ubicarse en la realidad cognitiva y expresiva no de un sujeto arquetípico sino de un sujeto único poseedor de una identidad compleja en permanente proceso de resignificación”.³⁵

El vínculo formación-desempeño profesional, enfocado al desafío epistemológico, significa preparar intelectual y afectivamente a un ser humano para el despertar y desarrollo de sus cualidades personales asociadas a los caracteres específicos de una práctica profesional.

Bibliografía

Contera, C. Et al.: “Programa de diploma y maestría en educación universitaria. Ante proyecto”, Montevideo, Udelar – Comisec, paper, setiembre de 2002.

Contrera, José., “La autonomía del profesorado”, Madrid, ed. Morata, 1997.

Carr, W., y Kemmis, S., “Teoría Crítica de la enseñanza”, Barcelona, ed. Martinez Roca, 1988.

Díaz Barriga, Angel., “Didáctica y Currículum”, Buenos Aires, ed., Paidós,

Giroux, Henry., “Teoría y resistencia en educación”, México, ed. Siglo Veintiuno, 1992.

Grundy, Shirley., “Producto o Praxis del Currículum”, Madrid, ed. Morata, 1991.

Hernández i Dobon, Francesc., “Teoría Crítica y Educación”, Valencia, 2001.

Horkeimer, M., y Adorno, T., “Dialéctica del Iluminismo”, Bs. As., ed. Sur, 1969.

Litwin, Edith., “La sabiduría práctica: hacia una nueva conceptualización del oficio del docente”. Revista de Reflexión y Experiencia Educativa: “Conversación”, N5, Dic., 2003.

Miranda, Vicci y Zanolli (comp): “Formación Docente”, Montevideo, Udelar Area Artística, Junio 2002.

Miranda, F.: “Formación Didáctica de los docentes del Área Artística”, proyecto

Comisec 2001, Montevideo, Escuela Nacional de Bellas Artes – Escuela Universitaria de Música, paper, 2001.

³⁴ Torres, Jurjo., “Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado”, p.185

³⁵ San Martín, P. “Implementación de nuevas tecnologías en Educación Musical”, p. 5

Pichon Riviere, Enrique., “El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología social”. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.

Sacristán, Gimeno., “El currículum: una reflexión sobre la práctica”, Ed. Morata, Madrid, 1991.

Sales, María Teresa., “Educar en la inflexión modernidad- posmodernidad” Revista de Reflexión y Experiencia Educativa: “Conversación”, N1, Oct., 2002.

San Martín Patricia, “Implementación de nuevas tecnologías en Educación Musical”, Proyecto Shipem, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

LA LÓGICA DE LAS PROFESIONES DE LA SALUD Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Lic. Selva Artigas*
Área Salud

Introducción

El proyecto de Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud está destinado al personal de las Facultades y Escuelas del Área, que en 2005 asciende a 2405 docentes en su totalidad de cargos y grados³⁶.

Inició su desarrollo en el año 2001, conjuntamente con las demás Áreas, en el marco del Proyecto Institucional del Plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR). Al año 2006, se ha contado con la participación de 923 docentes, de los cuales 303 asistieron a los talleres de formación didáctica, 450 a los encuentros de perfeccionamiento y 170 a las instancias multiplicadoras en cada servicio.

En cuanto a su esquema curricular, el proyecto se formuló previendo esos tres tipos de acciones:

- a) talleres de formación inicial para docentes de relativo reciente ingreso, de 86 horas de duración, a cursar en dos semestres;
- b) jornadas de perfeccionamiento, de 12 horas presenciales, destinadas a los docentes de todos los grados del escalafón, y
- c) acciones multiplicadoras de la formación didáctica en cada uno de los servicios, a partir de las desarrolladas en el Área, entre 10 y 12 horas de actividad presencial.

Estas actividades se han venido desarrollando, según lo planificado desde el inicio de la puesta en marcha del Proyecto Institucional, con una evaluación continua del mismo y los ajustes correspondientes del proceso.

Se desarrollaron otras acciones, tales como el Encuentro de Trabajo realizado con los docentes egresados del programa de talleres al finalizar la primera etapa en 2005 y dos trabajos de índole académica: un análisis de tipo institucional³⁷, por tres integrantes del grupo de trabajo y una investigación evaluativa de carácter cuanti-cualitativo³⁸, que realizó el equipo de conducción. En su conjunto, estas acciones contribuyeron a la reformulación del segundo período del Proyecto Institucional.

^{36*} Prof. Agregado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Odontología, delegada al Proyecto de Formación Didáctica de los docentes del Área Salud.

Dirección General de Planeamiento/UR. (2005) *Estadísticas Básicas*. Montevideo, Uruguay.

³⁷ Cabezas, A. Diez, L. y Artigas, S. (2004) *El proyecto de formación didáctica de los docentes universitarios del Área Salud*. Trabajo de análisis institucional del Seminario 2004 para Unidades de Apoyo a la Enseñanza CSE/UR.

³⁸ Artigas, S. y Otros. (2006). *Investigación evaluativa de las acciones de formación docente implementadas (2001 – 2004)*. Informe PI Formación Didáctica de los Docentes Área Salud CSE/UR.

La demanda de la Comisión Sectorial de Enseñanza propone para este encuentro trascender el nivel descriptivo del proyecto en su realización, abordando las mismas desde una reflexión didáctica. Aunque este enfoque no fue específico de los trabajos anteriormente mencionados, ellos han aportado al desarrollo de esta ponencia, y procuramos ajustarnos al sesgo de análisis solicitado.

Los ejes conceptuales implícitos

Consideramos necesario expresar en primer lugar, que la Didáctica aborda desde la teoría el cómo resolver los problemas de la enseñanza y a la vez analiza la práctica, para teorizar. Por esa razón problematizaremos, desde la práctica, el proyecto que estamos desarrollando en una reflexión sobre los ejes conceptuales implícitos en su propia planificación y ejecución.

De forma explícita o implícita, en la base de un debate sobre la didáctica universitaria estaría presente la identidad o la ruptura entre la lógica de las disciplinas, sus métodos, sus modos de pensar, los valores que van conformando la comunidad disciplinaria y la lógica de los procesos de la enseñanza de la misma disciplina. Sin entrar en el enmarañado campo de la didáctica general y las didácticas específicas, reconocemos que a la hora de tomar decisiones colectivas respecto de la organización del currículo de las profesiones y en este caso, de formación didáctica del docente universitario, muy distintas concepciones confluyen -como afluentes de un río- a la conformación y dinámica de la planificación y las acciones.

En segundo lugar, existen estudios acerca de una estrecha relación entre las estructuras de aprendizaje y los campos disciplinares que nutren nuestra transferencia de esta idea a los campos profesionales. O sea, que estaríamos considerando que las matrices de aprendizaje individuales, gestadas desde los primeros años de vida, se continuarían construyendo como “matrices secundarias” en los procesos de formación disciplinar y en los campos de socialización profesional.

Esto hace a la elaboración de una hipótesis de trabajo futuro que nos ha planteado la relación entre la estructuración, el proceso de este proyecto y las “culturas” de las profesiones de la salud. En ese sentido, no es algo que tengamos la intención de demostrar en este trabajo.

El Proyecto de Formación Didáctica de los Docentes del Área Salud se construyó en acuerdos del grupo de conducción. No fue concebido desde la aplicación de un “modelo didáctico”. Hubo un proceso de elaboración colectiva del grupo acerca de la orientación general que el mismo tendría, con base en un objeto de conocimiento que fuera común a todos los servicios. En este caso se abordó las prácticas de enseñanza en “aulas” específicas, que suponen la interacción simultánea de docentes, estudiantes y “el otro” (paciente, equipos técnicos, institución, comunidad, etc.).

Con el propósito de aproximarnos al planteo hipotético formulado, exploraremos brevemente algunos ejes conceptuales que subyacen a la

estructuraron el proyecto. Estos operarían a modo de indicadores del sentido en que está orientada la propuesta y en relación a una impronta que le es propia a las profesiones de la salud.

En el trabajo ya citado de investigación evaluativa, realizado en 2005 por el grupo de conducción sobre las acciones de formación docente implementadas en los talleres de inicio y profundización entre 2001 y 2004, nos planteamos algunas preguntas que se vinculan con este análisis:

Un primer interrogante estuvo orientado a relevar *¿Qué expectativas de formación pedagógica presenta el docente del Área Salud?* Si consideramos que la enseñanza supone una interacción entre subjetividades, la motivación de los participantes -traducida en expectativas- develaría el primero de los componentes de nuestras prácticas en formación docente.

Asimismo, indagamos *¿Qué orientación pedagógica se encuentra implícita en los talleres?* Si bien la opción por la modalidad de talleres supone la tendencia a una enseñanza activa, con un considerable nivel de participación de los integrantes del grupo, es una técnica de trabajo que puede responder a opciones pedagógicas diversas.

Posteriormente, hemos considerado otras variables que impulsan a continuar de futuro con un segundo avance de la investigación cualitativa de este proyecto.

- a) Observamos que la implementación de la propuesta se apoya intensamente en el *trabajo en equipos integrados*, afín a la modalidad que hoy se impulsa para el desempeño profesional en el Área, más allá de la intención del Proyecto Institucional de Formación Didáctica en tal sentido.
- b) Finalmente hemos apreciado que la experiencia ha sido coincidente con las investigaciones que sostienen que las características culturales de los campos disciplinares (e hipotetizamos, sus correlatos profesionales), operan como *matrices asociadas a “estilos de aprendizaje”* fuertemente vinculados con la experiencia educativa universitaria.

En suma, nos planteamos como interrogante si los rasgos de estas profesiones, visualizadas como “de ayuda al otro”, caracterizadas por el trabajo en equipos interdisciplinarios, por la necesidad de reflexión sobre la práctica, por el conocimiento aplicado a la vida humana; es decir, *si la cultura profesional del Área Salud, impregna la lógica del currículo planificado para la formación de los docentes en aspectos didácticos y en tal caso, si ello es un factor positivo para la misma.*

Nuestra ponencia no pretende exponer conclusiones sobre estas percepciones, sino que se limitará a un análisis muy primario de los siguientes ejes conceptuales que hemos identificado como elementos organizadores implícitos en el proyecto y su correlato con las lógicas de estas profesiones.

Las expectativas de formación

Esta categoría de factores intervinientes en el proceso de formación, fue explorada en la investigación evaluativa realizada en el año 2006 y aparece expresada en los siguientes términos.

- a) Los participantes esperaban incorporar herramientas que fortalezcan la tarea docente en técnicas de enseñanza, métodos de trabajo, formas de evaluación que faciliten la práctica y “manejo” de grupos numerosos. “(...) *adquirir estrategias para el correcto desempeño docente (...)*”; “(...) *herramientas y técnicas para optimizar el trabajo(...)*”; “(...) *completar la formación docente sobre todo en evaluación y preparación de clases(...)*”
- b) Contar con un espacio de reflexión sobre la tarea docente, modos de trabajo y definición del rol docente. “(...) *problematizar situaciones de la práctica docente(...)*”; “(...) *aprender acerca del quehacer docente(...)*”; “(...) *que contribuya a la formación para el desempeño de la función docente(...)*”
- c) Lograr formación en el campo pedagógico que apunte a un mejor relacionamiento docente-estudiante y dinamicen el proceso educativo. “(...) *elementos pedagógicos para mejorar el relacionamiento docente – estudiante (...)*”; “(...) *aportes en relación al trabajo docente con estudiantes (...)*”
- d) Tener un espacio académico diferenciado: “(...) *oxigenarme un poco*”; “(...) *conseguir nuevas ideas, aire fresco*”; “(...) *descansar de las exigencias cotidianas, divertirme, aprender, intercambiar. Abrirme a espacios distintos y modalidades. Trabajar sin limitaciones. Huir del Hospital*”

Como expectativas comunes, se señala en general el interés por las metodologías y técnicas de abordaje de la función de enseñanza, junto a la necesidad de lograr una formación en el campo pedagógico que dé soporte a su práctica educativa en la definición de su rol, tanto desde el punto de vista de la institución como en lo que hace al vínculo de aula.

Las expectativas relacionadas con la posibilidad de disponer de un espacio académico que le permita “salir de la actividad cotidiana”, etc., se puede conjeturar que estarían originadas en la complejidad de la función docente en ese ámbito específico de práctica, y aparece como condición necesaria disponer de *otro espacio de intercambio*. Ese espacio, agregamos, posibilitaría alcanzar la “reflexión sobre la acción” y reelaborar la “reflexión en la acción” tal como es analizada por Schön en su propuesta de “formación de profesionales reflexivos”³⁹.

En este sentido, y particularmente en el campo de la salud se agrega, a la complejidad de la acción pedagógica que nos ocupa, la simultánea actividad

³⁹ Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos*. Ed. Paidós, Barcelona. (Ed.2002)

profesional con el paciente y la institución, de la cual el docente es responsable último y legal.

La orientación pedagógica

Ya fue expresado que la concepción del proyecto no implicó la aplicación de un “modelo” de enseñanza, sino que inicialmente se configuró un proyecto de formación docente en base a consensos sobre modalidades de trabajo que se entendió adecuado para el caso y que fueron ajustándose durante el desarrollo de las acciones.

Del análisis de los programas de los talleres y las vivencias del intercambio entre el equipo de conducción y las docentes de taller, se infiere que la orientación pedagógica de estas acciones ha sido la resultante de un campo de tensiones positivas entre lo proyectado, las expectativas de los participantes y las concepciones propias de las responsables de taller. Se visualizó inicialmente:

- Docentes de taller, encarando la actividad desde una “perspectiva dialógica” partiendo de la deconstrucción del rol y la relación de aula por la reflexión.
- Participantes de los talleres, acordes con la propuesta de reflexión sobre las prácticas pero reclamando “clases tradicionales”, con aportes instrumentales para el manejo del aula.
- El equipo de conducción, interdisciplinario, que daba sostén a la propuesta inicial, puso “escuchas” al conjunto de demandas y coordinó las acciones procurando un equilibrio entre las necesidades y las propuestas explícitas e implícitas. De ahí que la propuesta mantiene fuertemente la modalidad de taller, pero incorporó intervenciones expositivas que no omiten la participación de los docentes, pero centradas en el análisis de aportes instrumentales.

En nuestra interpretación, las culturas institucionales y profesionales del conjunto de los actores entraron en juego en este campo:

- las prácticas en salud se apoyan en elementos instrumentales que –aunque no exclusivamente- le proporcionan un nivel de consistencia;
- las estrategias didácticas, el dominio de un lenguaje, etc., adoptadas por las docentes de taller -que provenían de uno de los servicios-, para alguna de las profesiones presentes eran afines a su práctica profesional, en tanto que para la mayoría resultaba de interés, pero extraña a sus prácticas;
- la configuración interdisciplinaria de la coordinación podría haber sido el factor que, de acuerdo a nuestra hipótesis, posibilitó los primeros ajustes del enfoque didáctico de los talleres.

Los niveles de integración

Incluimos este rasgo en el análisis, porque consideramos que la integración caracteriza al proyecto y también a la impronta actual en las profesiones de la salud de atención integral e integrada de los pacientes. Este principio, como eje estructurante, pudo haber partido inicialmente de visualizar en el PI Formación

Didáctica la intencionalidad de aportar un espacio más de fortalecimiento de la política universitaria de constitución de Áreas Académicas. Pero existió además, para el equipo, el reconocimiento inicial del desafío que suponía lograr la conformación grupal de personas portadoras de una gran diversidad de componentes de identidad profesional en los que se fundan sus prácticas. De este modo, se consensuó realizar la formación docente apoyada por espacios integrados que se definieron en tres niveles:

El equipo de conducción. Se acordó que la conducción sería de carácter colectivo y el equipo estaría conformado de forma interdisciplinaria por representantes de los servicios que, designados por la Mesa del Área, reunió las profesiones de psicología, enfermería, nutrición, medicina y ciencias de la educación. La conducción del proyecto por este grupo se realiza en acuerdos semanales, lo que implica una permanente y fuerte interacción de los componentes del equipo entre sí y con las docentes responsables de los talleres o con los especialistas a cargo del perfeccionamiento.

Esta dinámica implica una evaluación continua y el redireccionamiento del proyecto toda vez que desde esta mirada interdisciplinaria se advierte que las modalidades de trabajo, las temáticas o su enfoque, requieren ser revisadas y modificadas.

Los talleres de formación. La modalidad de taller, por definición, propende a la integración de todos los participantes en el abordaje del objeto de conocimiento: la situación de “aula” -en sentido amplio (salas, clínicas, servicios, comunidad)- y la búsqueda de formas de resolver la problemática de la enseñanza en sus entornos específicos.

Esta integración, ha sido fácilmente aceptada a la hora de conformar los *grupos de práctica docente*, que debe realizar observaciones en distintos servicios universitarios y analizar la enseñanza en diversos tipos de “aula”. Hasta el momento, la evaluación de los participantes ha sido claramente favorable, como “experiencia de vida”, por la diversidad de observaciones de aula que realizaron y por su descubrimiento de los otros profesionales de la salud como *colegas* en la docencia.

Las jornadas de perfeccionamiento. Integran a la generalidad de los grados docentes, de todos los servicios del Área, interesados en las temáticas que se ofrecen. Se desarrollan bajo la coordinación de especialistas en áreas del conocimiento de interés educativo, vinculadas al desarrollo curricular, y enfocadas a los problemas que se definieron como prioritarios por el grupo de conducción. Al día de hoy, estos encuentros han permitido –con aportes especializados- considerar de forma conjunta por docentes de diversa experiencia y diversos servicios, los problemas curriculares comunes relativos a la cuestión pedagógica, en sus rasgos generales y particulares.

Los “estilos de aprendizaje”

Aún con su complejidad, nos ha parecido oportuno considerar este factor en la instancia de estudiar los componentes no explícitos en la formación docente,

desde el momento que hace a la dinámica de la propia acción educativa. Hemos procurado abordarlo desde los aportes de distintas fuentes con la intención de avanzar en una primera aproximación.

En la línea de análisis de Pichon-Rivière, Ana Quiroga⁴⁰ caracteriza al conocimiento como una relación o nexo dialéctico entre sujeto y realidad, a partir de las experiencias vividas. En esta concepción, el aprender se va desarrollando a través de una multiplicidad de experiencias vitales, en que el cuerpo como soporte de los registros sensoriales juega un importante papel. Este proceso evoluciona como una secuencia no lineal, espiralada, donde se configuran continuidades y discontinuidades, momentos de acumulación, de cambios cuantitativos y momentos de cambios cualitativos, a través de los cuales hemos ido construyendo una matriz de encuentro con lo real, una forma de relación con el mundo, o sea, una *matriz de aprendizaje*.

La autora enfatiza que en la génesis de estos modelos internos, o matrices de aprendizaje, existe una red multicausal, sostenida por el orden histórico y por las relaciones sociales, en que la familia juega un rol fundamental como escenario primario de nuestros aprendizajes.

Podríamos inferir de ello que, en el fluir continuo de la construcción del conocimiento, los ámbitos de formación académica y de formación profesional constituyen los escenarios en que ocurren las experiencias de socialización secundaria, aquellas que van imprimiendo en esta matriz de aprendizaje primaria los esquemas secundarios de aprendizaje que, finalmente, caracterizan los “estilos de aprendizaje” propios de las disciplinas que confluyen en el ejercicio profesional.

Entre otros, contribuye a esta visión el estudio de Tony Becher⁴¹ (2001) sobre las “tribus” y territorios académicos desde la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. En algunos pasajes se apoya en las investigaciones de varios autores entre los que destaca las de Biglan y Kolb.

A partir de los estudios sobre las formas en que los académicos perciben las características de los campos del conocimiento, Becher cita a Biglan (1973) en la distinción de tres dimensiones principales del conocimiento: conocimiento *duro* frente a *blando*, *puro* frente a *aplicado* y referido al *sistema vivo* frente al *sistema inanimado*.

Sostiene que estos análisis fortalecieron su consistencia al confrontarse con los estudios estadísticos de Kolb (1981). Este último se basó en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes para caracterizar “*estilos de aprendizaje*” según dos dimensiones básicas:

- a) *Estilo abstracto-concreto*, donde contrasta la tendencia hacia la conceptualización con el predominio de la experiencia inmediata y

⁴⁰ Quiroga, A. (1991) *Matrices de aprendizaje*. Ediciones Cinco. Buenos Aires (Ed.1997).

⁴¹ Becher, T. (1989) *Tribus y territorios académicos*. Ed. Gedisa. Barcelona, (Ed. 2001).

b) *Estilo activo-reflexivo*, en que predomina la preferencia por la experimentación activa sobre la observación objetiva.

De la superposición reiterada de los dos estudios, con resultados consistentes, arribaron a una tipología cuádruple de disciplinas en que agruparon:

- a) *ciencias naturales y la matemática*, en el cuadrante abstracto-reflexivo (conocimiento duro puro);
- b) *profesiones basadas en las ciencias* (ingenierías) en el cuadrante abstracto-activo (conocimiento duro aplicado);
- c) *profesiones sociales* (derecho, educación, trabajo social) en el cuadrante concreto-activo (conocimiento blando aplicado);
- d) *humanidades y ciencias sociales* en el cuadrante concreto-reflexivo (conocimiento blando puro).

Estamos lejos de pretender que estas categorías constituyan un esquema de análisis determinante, pero pensamos que es valioso reconocer la existencia de matrices y estilos de aprendizaje, cuyas vertientes vivenciales y disciplinares han aportado a las formas de pensamiento de los profesionales de la salud. Pueden constituir un punto de partida para profundizar en el análisis del tema que deberá estar presente, a la hora de revisar la mejor orientación para la formación didáctica de los docentes.

A modo de conclusiones

En los límites espaciales asignados para esta exposición, hemos procurado diagramar algunos ejes del Proyecto de Formación Docente del Área Salud, desde una perspectiva didáctica, que pretende hacer espejo en los problemas de la práctica para una reflexión teórica que contribuya a su mejoramiento.

La motivación expresada, la tendencia a la integración, los “estilos de aprendizaje” y la instrumentación didáctica en la modalidad de taller, como facilitadores a la vez que como elementos explicativos del proceso cumplido en el período, nutren nuestra aproximación a la hipótesis inicial en cuanto a la existencia de cierta correlación entre las culturas profesionales y los “soportes” de la formación docente en la universidad.

Señalamos que las prácticas cotidianas de los profesionales-docentes de nuestra Área refieren a problemas concretos de las personas y los grupos, para cuya resolución disponen del conocimiento fundamental de las disciplinas biológicas y psicológicas, básicas y aplicadas, de aportes de las ciencias sociales y humanísticas, de instrumental específico y de sus experiencias previas en salud.

En este sentido, creemos que ha sido pertinente la elección de la modalidad de taller como condición favorable ante el obstáculo epistemológico que les ofrecería el nuevo campo del conocimiento pedagógico. Por sus características, el taller les permite operar según sus prácticas: problematizar desde su experiencia la situación “de aula” y su rol en ella, disponer de nuevos marcos

conceptuales e instrumentales y de realizar nuevas experiencias -como las prácticas de aula comentadas- para interpretar el problema y modificarlo.

En cuanto a las “matrices y estilos de aprendizaje” avizoramos que la confluencia de varias disciplinas en las prácticas de salud (conocimiento duro, puro y aplicado, y blando puro) tuvo que ver probablemente con las diversas demandas que fueron marcando la orientación curricular del proyecto, como una *resultante* de diversas interacciones.

Quisiéramos no omitir que el recorte realizado enfocó en sus consideraciones el problema de la formación docente, sin abordar de forma directa los importantes problemas de la enseñanza en las aulas del campo de la salud, sobre los que estas acciones deberán proyectarse. En su momento, tendrá que sistematizarse de forma complementaria para indagar y promover la relación dialéctica que se espera entre estas acciones y las prácticas de aula.

Finalmente, quisiera expresar un reconocimiento a la subcomisión del PI de Formación Didáctica de los Docentes Universitarios por la organización del evento, que obliga a un alto en las tareas cotidianas para imprimir en texto las reflexiones, también cotidianas, que las mismas nos provocan.

ITINERARIO DE UNA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DEL ÁREA SOCIAL

Lic. Elba Bertoni
Área Social

Escenario, actores y propósitos.

En respuesta a la demanda, cada vez más exigente de la calidad de la enseñanza superior, el Área Social de la UdelaR viene desarrollando, en el marco del PI “*Formación Didáctica de los Docentes Universitarios*” y de los lineamientos propuestos por la CSE, actividades de formación pedagógica a través del Proyecto específico: “*Formación Docente en el Área Social de la Universidad de la República para la mejora de la calidad de la Enseñanza de Grado*”.

Esta experiencia fue encarada, por primera vez, a través de un proyecto concursable financiado por la CSE para luego incorporarse, en una segunda etapa y con asignación directa de fondos, como Proyecto Institucional con enclave en el PLEDUR 2001. Instrumentado y puesto en práctica entre ese año y 2005 fue evaluado globalmente al finalizar dicho período⁴². Esta evaluación resultó fundamental para el nuevo diseño del Plan de Formación 2006 e imprescindible para delinear las acciones pertinentes a la profundización del objetivo central del mencionado Proyecto⁴³.

Los Programas puestos en práctica, cuentan con el aval de la Mesa del Área y están dirigidos a todos los docentes de los seis servicios que la integran⁴⁴. Si bien los destinatarios principales son los profesores que ingresan a la carrera docente (grados 1, 2 y 3), también se han diseñado propuestas de formación específica para quienes ostentan grados superiores del escalafón, aunque su participación ha sido en menor proporción.

Primera etapa: 2001 -2005. Los propósitos que orientaron las acciones de este primer período estuvieron centrados en: a) contribuir a la jerarquización de la función de enseñanza en la UdelaR a través de la formación pedagógico-didáctica de su profesorado contribuyendo, a la vez, a la mejora en la calidad de la enseñanza de grado; b) promover el desarrollo profesional del docente a partir de sus preocupaciones, intereses y problemas relacionados con sus experiencias prácticas; c) intentar que los

⁴² Ver Perera, H. y Bertoni, E. (2005). “La Formación de los Docentes del Área Social de la UdelaR”. Período 2001-2005.

⁴³ “Construir la base de un proceso de mejora de la calidad de la enseñanza de grado en los servicios integrantes del área Social en el contexto de las actuales transformaciones de la Universidad de la República, a través de la implementación de acciones concretas de formación didáctica de los docentes que involucren la coordinación de esfuerzos de los servicios, promoviendo fundamentalmente sus propias capacidades de innovación” (p: 18).

⁴⁴Integran el Área Social los siguientes servicios: Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Escuela de Bibliotecología y Ciencias Afines y Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

profesores participantes en los cursos incorporen estrategias de formación innovadoras transferibles a las aulas, fundamentadas teóricamente y evaluadas por ellos mismos.

El programa se desarrolló básicamente en tres modalidades de formación complementaria que, con la finalidad de ampliar su impacto sin perder la calidad de la oferta, se fue ajustando sucesivamente en su implementación y en las temáticas tratadas.

1 – Un Curso de iniciación en la Pedagogía y en la Didáctica Universitaria de estructura modular dirigido a todos los docentes pero con participación predominante de los grados 1, 2 y 3; módulos articulados para ser cursados en forma sucesiva o independiente. Con la modalidad de curso teórico-práctico se abordaron las siguientes temáticas: *el currículo universitario, los aspectos psico-sociológicos de grupos e instituciones, comunicación y educación en el aula y en las instituciones, el aprendizaje en la enseñanza superior y los procesos de enseñanza y evaluación de los conocimientos, mediaciones y materiales educativos*. Todos ellos manejaron la centralidad del sujeto de formación en situación de aprender en un contexto tan particular como es la Universidad y las dificultades emergentes en los procesos de enseñar o evaluar en situaciones concretas de aula.

2 – En Talleres dirigidos específicamente a docentes con mayor experiencia, conocimientos pedagógicos o con responsabilidad en la conducción académica (grados 3, 4 y 5), con el propósito de profundizar en temas tratados en la modalidad anterior o emergente del “estudio sobre motivaciones”⁴⁵ realizado en el marco del mismo proyecto. Los grandes tópicos se nuclearon en torno a las cuestiones de la didáctica clásica como: *estrategias metodológicas, aprendizaje, motivación, modalidades de enseñanza (entendidas como procedimientos) y la evaluación*; otros contenidos reclamados y ofrecidos reflejaron los principales problemas del quehacer docente universitario, muchos de ellos marginales a la didáctica tradicional: *metodologías para trabajar en situaciones de masividad, articulación de la práctica con las funciones de extensión e investigación, motivar y evaluar los aprendizajes en contextos de masividad, la innovación educativa en la enseñanza de grado*. Por lo general para esta instancia se contó con la participación de especialistas extranjeros que colaboraron con los nacionales en el tratamiento y profundización de estas cuestiones.

3 – Seminarios de apoyo a la implementación de propuestas alternativas de enseñanza, destinados a aquellos profesores que habiendo aprobado los “cursos de iniciación” necesitan apoyatura teórica y acompañamiento en la detección de problemas de aprendizaje, diseño y seguimiento de las estrategias de soluciones implementadas, así como su valoración desde el punto de vista pedagógico. Esto supuso la constitución de grupos de reflexión, que desde diferentes ópticas analizaron la situación de enseñanza, movilizandoy transfiriendo los saberes impartidos en los cursos a situaciones concretas que, en la práctica, fueron pasibles de observaciones documentadas por parte del docente responsable del curso o de alguno/s de sus colegas. Esta valiosa documentación retroalimentó el campo del análisis grupal - interdisciplinario de donde se extrajeron conclusiones acerca de la pertinencia de la propuesta de enseñanza y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Por su valor formativo, esta estrategia de formación docente, acotada a un año en el inicio del Proyecto, es retomada en el Plan 2006 en un

⁴⁵ Mediante una encuesta realizada en el momento de la inscripción permitió conocer los motivos e intereses que llevaron a los profesores a participar en las distintas modalidades ofrecidas en el Programa.

contexto diferente, determinado por el actual PLEDUR y la historia de la experiencia misma.

Etapas: 2005-2006. Considerado vigente el objetivo general orientador de las acciones de formación, que se vienen llevando a cabo desde el inicio del Proyecto, se retoma y profundiza en el marco del actual PLEDUR y de los insumos proporcionados por la evaluación del período anterior. Por lo tanto se debió atender las demandas que vienen de la mano de las transformaciones que promueve la Universidad como Institución y que exige articular, con vistas al mismo fin, las diversas acciones de formación, ya se trate de las planificadas por las UAEs (Unidades de Apoyo a la Enseñanza) como con las del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria ofrecido por la CSE en el marco del mismo PI.

En consonancia con todos estos aspectos, el actual Programa propone cuatro modalidades diferentes de formación con una instrumentación que supone: a) la constitución de un equipo que tiene como cometido fundamental la organización y coordinación del programa orientado a profundizar teóricamente sobre los fundamentos científicos de una Didáctica universitaria con asiento en los nuevos paradigmas epistemológicos; b) contar con expertos en formación docente encargados de dictar los módulos temáticos que conforman las distintas áreas de fortalecimiento pedagógico-didáctico en que se dividió la oferta y c) mantener una estructura de coordinación con cada uno de los Servicios involucrados a través de un representante y, en especial, con las UAEs respectivas, con quienes se planifican acciones conjuntas sobre la base de no superponer actividades y economizar esfuerzos.

Modalidad 1: Cursos modulares de carácter teórico – práctico. Programa de estructura flexible por Áreas de Fortalecimiento Didáctico en correspondencia con el Módulo Educación del Primer Ciclo del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria. En el presente año lectivo se abordan dos Áreas atendiendo a las necesidades de formación general; cada una desagregada en Módulos con un eje temático común de modo que se pueda contar con la posibilidad de generar créditos “canjeables” en la Maestría. Estos cursos están dirigidos especialmente a los grados de inicio de la función docente (1, 2 y 3) y podrán cursarse en forma independiente (caso para una certificación específica) o articulados con los de otra Área; situación para la que se acordará la forma de evaluación final, similar a la exigida para quienes realicen módulos preestablecidos dentro de una misma Área de Fortalecimiento.

En cuanto a los contenidos ofrecidos se intenta hacer un giro hacia temáticas con un fuerte sustento teórico sin desconocer las tradicionales demandas de soluciones prácticas o cuestiones de interés institucional: “*Paradigmas educativos y evaluación*”, “*Evaluar los aprendizajes en el contexto universitario*” y “*Evaluar el aprendizaje en el aula: elaboración de instrumentos*” y, por otro lado, “*El Pensamiento Complejo en la práctica pedagógica de la Educación Superior*”, “*El currículo universitario: el problema de la flexibilidad*” y “*Procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad*”; temas concentrados en dos Áreas de Fortalecimiento Didáctico: “**La evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje**” y “**La innovación en las prácticas de la Enseñanza Universitaria**” respectivamente.

Los cursos siguen teniendo como eje central la reflexión sobre las prácticas docentes, las dificultades emergentes dentro del marco institucional existente y la posibilidad de

identificar instrumentos que permitan la elaboración de propuestas didácticas innovadoras. Con esta modalidad se pretende lograr un mayor impacto en el Área al mismo tiempo de abrir las posibilidades de opción de cursado de diferentes temáticas, dotando así de mayor flexibilidad al Programa. La oferta de cursos con posible acreditación para la Maestría obliga a presentarlos con nivel académico, tiempo pedagógico y evaluación de razonable equivalencia.

Modalidad 2: Talleres organizados con los mismos criterios que los del primer período pero con contenidos emergentes que recogen las necesidades de profundización detectadas a nivel de los servicios por las UAEs respectivas o a partir de las evaluaciones de proceso realizadas durante el desarrollo del propio PI como: *“Modalidades de enseñanza”, “Planificación didáctica”, “Recursos didácticos”, “El papel de las TIC en los procesos de enseñar y aprender”, “Estrategias metodológicas para enfrentar situaciones de masividad”, “Articulación de la práctica con las funciones de investigación y extensión”, “comprender y producir textos académicos”, etc.*

Modalidad 3: Diseño y seguimiento de propuestas alternativas de enseñanza (práctica docente). Retomando la experiencia del año 2001 tendiente a promover la proyección a la práctica de los aportes teóricos recibidos en los diversos programas se proporciona por parte del equipo responsable del Proyecto el apoyo y seguimiento necesario en la implementación de experiencias innovadoras. Los destinatarios de esta modalidad son los docentes que hayan cursado o cursen los tres módulos del Programa Central de Formación Pedagógico-Didáctica del Área Social (período 2001- 2005 de Iniciación) o alguna de las Áreas de Fortalecimiento Didáctico de la oferta del año en curso. De alguna manera esta modalidad permitirá valorar el alcance real del Programa a nivel de su impacto en las propuestas de enseñanza.

Modalidad 4: Seminario de fortalecimiento teórico en Didáctica Universitaria del equipo de docentes con responsabilidad en la implementación del Proyecto Institucional del Área. Esta propuesta de carácter teórico reflexivo permite construir, desde la diversidad de visiones del colectivo, lineamientos teóricos básicos que fundamenten científicamente una didáctica para el nivel, a la vez que se constituye una masa crítica para el desarrollo de este incipiente campo del saber pedagógico. En lo posible y dentro de los recursos disponibles, se trata de articular esta actividad con la investigación presentada a la Comisión Sectorial de Investigación Científica (C.S.I.C) para su financiación: *“Una experiencia de investigación evaluativa: resultados e impacto del Proyecto institucional Formación Docente en el Área Social de la UdelaR para la mejora de la enseñanza de grado”*. Un objetivo imprescindible para la profundización de la experiencia: producir saber didáctico a partir de la investigación en el campo y de la reflexión situada y permanente de sus principales actores sobre sus propias experiencias de enseñanza.

Hasta aquí hemos mostrado el escenario y las acciones desplegadas en función de los propósitos reiteradamente avalados de la necesidad de formar pedagógicamente al profesorado, requisito necesario aunque no suficiente, en la mejora de la calidad de la enseñanza de grado. ¿Cómo evolucionó el programa? ¿Qué nuevas temáticas o enfoques se fueron incorporando en los 5 años del proyecto? ¿Por qué razón? ¿Qué peso tuvo en los cambios el seguimiento y la evaluación del proceso de formación? ¿Simplemente un cambio en las estrategias de enseñanza o la construcción de un modelo didáctico

diferente? Nos queda ahora por dilucidar esta última cuestión, considerada clave en cuanto nos permitirá valorar el estatuto científico alcanzado por el discurso didáctico producido por el colectivo convocado a los diferentes cursos de formación.

Consideramos a esta presentación como el inicio de una autorreflexión sobre las prácticas de enseñanza llevadas a cabo desde el comienzo del proyecto, un intento por reconocer los principales actores en este emprendimiento de formación, sus problemas, sus motivaciones pero, fundamentalmente, las conceptualizaciones didácticas emergentes, muchas veces no explicitadas que se fueron dando o acompañaron el proceso de desarrollo de la experiencia. En otras palabras, intentamos reconstruir desde la propia disciplina y con implicancia personal, el itinerario del pensamiento didáctico que guió la propuesta y las estrategias puestas en juego en la implementación y evaluación del programa, así como recuperar, desde otro ángulo, las teorizaciones construidas por el colectivo en busca de una respuesta a los problemas de enseñanza detectados.

Una mirada en retrospectiva.

¿Cómo se ha ido delineando esta didáctica para el Área Social? ¿Delimitando un objeto de estudio específico? ¿Construyendo un contenido a partir de una genealogía sostenida de problemas de enseñanza en el Área? Trataremos de fundamentar por qué consideramos que esta segunda opción refleja en forma más ajustada la realidad de cómo se fue gestando un pensamiento teórico que ayudó a comprender los problemas y delinear intervenciones pertinentes a las situaciones planteadas.

Concepto de Didáctica.

Como la mirada de este análisis se hace desde la Didáctica como disciplina que integra el amplio campo de las Ciencias de la Educación, nos corresponde precisar que la concebimos no como metodología sino como una “teoría de la acción práctica de enseñar”; teoría que proviene tanto de los principios educativos, fundados en una concepción acerca del conocimiento, del hombre y del papel que este debe desempeñar en una sociedad, como de una reflexión sobre las prácticas educativas concretas⁴⁶. Es esta última fuente de saber didáctico la que priorizamos, entendiendo que es posible construir teorizaciones, aunque de acotada validez, a partir de un análisis de lo que acontece cotidianamente en las aulas, en este caso en dos ámbitos: a nivel de la enseñanza de grado y en las aulas de formación docente: en el primer contexto se generan los problemas y en el segundo se intenta plantearlos y buscar soluciones.

El aula universitaria aparece entonces como el escenario natural donde se construye un saber didáctico por parte de quienes llevan adelante el proyecto formativo y de quienes participan como discentes. El diálogo y las reflexiones entre la comunidad educativa que se constituyó en cada uno de los cursos implementados en el Área, posibilitó un discurso didáctico emergente que, con los pies en la realidad del aula universitaria y la cabeza en los contenidos de la formación proporcionados, permitió un análisis crítico de los múltiples problemas de enseñanza planteados. ¿Cuáles son estos problemas que logran convocar a docentes especializados en temas educativos y a docentes expertos en el saber de las distintas disciplinas que se dictan en el Área Social?

⁴⁶ Entendemos por “práctica educativa concreta” aquella que no se da aislada de un contexto social particular.

Percepción de los problemas.

Una percepción primaria de lo acontecido nos indica como principal motivación de la asistencia de los docentes a los cursos, la búsqueda de soluciones a los siguientes problemas de orden empírico⁴⁷: 1) el **bajo rendimiento del aprendizaje estudiantil** y su manifestación más clara, el alto porcentaje de reprobación, sobre todo en asignaturas bien identificadas del primer tramo de la carrera; 2) las dificultades para **dictar y evaluar cursos en situación de masividad** y 3) el reiterado problema de **cómo motivar a los estudiantes** para el aprendizaje. Problemáticas todas que atañen a los aspectos más visibles de la acción didáctica: calidad del aprendizaje entendido como producto no satisfactorio, la metodología para enseñar en situaciones adidácticas y la motivación restringida a factores meramente extrínsecos. En la medida que se fue abriendo el campo de análisis de la situación en toda su complejidad, se descubren otras relaciones, otras “invariantes”⁴⁸ en juego inicialmente ocultas, otra dimensión de la acción didáctica y del papel del docente universitario. Como resultado los problemas se amplían, se resitúan, se interrelacionan de una manera diferente o aparecen otros no visualizados pero, fundamentalmente, se los percibe en el contexto más amplio del sistema didáctico funcionando como un todo.

Pocos y evidentes problemas convocantes al inicio, nuevos y más complejos al final de los cursos y varias propuestas alternativas que habrá que contrastar en la realidad de las aulas. Pocas preguntas, visualizadas únicamente desde la perspectiva metodológica (del “cómo”) señala una marcada tendencia instrumental propia de un paradigma normativo. ¿Cómo introducir una postura “crítica” cuando el principal objetivo de los docentes que concurren a un curso está centrado en una única invariante didáctica? ¿Cómo romper el concepto de linealidad causal entre el enseñar y el aprender? Solo dos cuestiones, entre otras, que demandan una respuesta del programa de formación.

El reconocimiento de la “multidimensionalidad” de los procesos de enseñar y aprender nos pareció siempre un punto clave para: 1) evitar el reduccionismo didáctico a las cuestiones meramente metodológicas, 2) reconstruir el campo de la propia disciplina en el marco de un modelo más crítico que atienda a toda la complejidad de la vida del aula y 3) promover, en consecuencia, una forma diferente de intervención docente. En este sentido, creemos, se ha cumplido con uno de los objetivos más importantes del Programa: “*ayudar al profesional e investigador a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y a adoptar un enfoque crítico en el análisis de las situaciones de aula*”. Bastante ajeno estuvo el propósito de formar un profesional de la enseñanza pero sí propiciar actitudes favorables a la innovación didáctica en el campo disciplinar específico alertando, además, acerca de los temores y resistencias que toda situación de cambio conlleva.

El seguimiento del Programa revela no solo una transformación en las percepciones que los protagonistas tenían al inicio de la experiencia sobre el proceso de transposición didáctica sino, también, en cómo se perciben ellos mismos como mediadores responsables de la apropiación de los saberes disciplinares por parte de los estudiantes. Los niveles de compromiso detectados en los docentes en el transcurso del programa

⁴⁷ En la línea de Larry Laudan (“El progreso y sus problemas” Encuentro Ediciones, Madrid, 1986), entendemos por problema empírico aquel que se refiere directamente a lo que acontece en el aula aunque se plantee y defina dentro de un determinado contexto de indagación.

⁴⁸ Dentro de la concepción crítica se denominan “invariantes” a los elementos didácticos que siempre están presentes en cualquier acción de enseñar, se hayan explicitado o no (contenido, intencionalidad, metodología, evaluación, etc.).

muestra la diversidad de intereses en juego: los que buscan soluciones concretas a los problemas de enseñanza en la línea del “cómo”, los “sensibilizados” que buscan “causas” y soluciones acordes a nivel aula y un grupo menor que se siente “comprometido” con los problemas de la enseñanza universitaria en general. El alcance y valor pedagógico de las construcciones didácticas particulares está, indudablemente, condicionado por estos niveles previos de percepción y compromiso. En qué medida estas “intuiciones” primarias son reales y cómo los cursos han incidido en modificarlas es uno de los propósitos de una investigación ya diseñada y que suponemos pronto podrá realizarse.

Acerca del proceso de construcción de una didáctica para el Área.

En lo que denominamos “primera etapa”, el proyecto se presentó con una propuesta institucional de formación construida desde el Área y dentro de los lineamientos de la CSE por un grupo de profesores involucrados directamente con lo pedagógico. Los contenidos de la oferta tienen que ver por un lado con tres grandes ejes: el institucional-curricular, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las prácticas de aula. Una propuesta apoyada inicialmente en la experiencia “en formación docente” de la mayoría de los responsables del programa y que se fue transformando en la medida que se atendieron los intereses de los participantes expresados en las evaluaciones que sucedieron a los respectivos cursos.

Una construcción didáctica en proceso de permanente ajuste de las temáticas tratadas; una construcción compartida entre los profesores asistentes a los cursos, los que tuvieron la responsabilidad de dictarlos y la coordinación sensible a los obstáculos, necesidades y búsqueda insistente de estrategias para ampliar el impacto y mejorar la calidad de la formación. Una construcción colectiva e interdisciplinaria desde la diversidad de fortalezas, procedencias y preocupaciones. Una teorización que emerge de la intersección entre los problemas detectados en la enseñanza de las disciplinas de las más diversas carreras del Área y los contenidos programáticos de los cursos ofrecidos. Así se fueron incorporando nuevas temáticas al análisis como “*la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*” y la estrategia de “*aprender a partir de problemas*”. En todo momento el referente fue la práctica, como disparadora de las reflexiones para introducir un tema o como destinataria de las propuestas de enseñanza alternativa diseñadas. También la valoración de los cursos siempre tuvo como propósito la posibilidad de introducir un cambio que resolviera un problema puntual de la práctica o que ayudara al menos a comprenderlo.

Si el modelo didáctico se perfila en los contenidos seleccionados y jerarquizados que integran un programa, también lo es por aquellos que permanecen ausentes o marginales. En estos primeros años del programa es clara la ausencia de temáticas relativas a la denominada etapa preactiva de la enseñanza como la planificación y todas las actividades que involucra. El estudio de la situación inicial para el aprendizaje y el papel de la intencionalidad educativa pasan desapercibidos más allá de que esa instancia de reflexión es sumamente significativa para avalar una toma responsable de decisiones acerca de cómo encarar el dictado de un curso o una clase. La focalización se dio fundamentalmente en la fase activa, en los procesos ligados a lo que acontece en el aula. Un ejemplo creemos clarificará lo que pretendemos decir: el tan preocupante tema de la evaluación es reclamado siempre en términos de conductas observables, como dato empírico, dejando en un segundo plano las implicancias que la evaluación tiene en el

proceso de aprender (tanto del estudiante como del profesor), como indicador del valor de la propuesta de enseñanza y como ejercicio de control y poder institucional, entre otros. Este giro hacia posturas más críticas despegando los problemas de los aspectos meramente pragmáticos se introduce más fuertemente en la que denominamos segunda etapa.

Con una trayectoria de experiencia de cinco años, el programa pasa a ofrecer contenidos didácticos con un mayor peso conceptual sin desconectarlos de los intereses prácticos, así las dos Áreas de Fortalecimiento presentan un módulo introductorio de carácter teórico con la finalidad de ubicar el hecho educativo en su real dimensión y dotar de mayor sustento científico las decisiones prácticas. Estas nuevas temáticas tienen que ver con los paradigmas que fundamentan epistemológicamente los tres grandes ejes del análisis didáctico: los contenidos de la enseñanza, las concepciones psicológicas acerca de cómo aprende el sujeto adulto⁴⁹ y los modelos de intervención docente delineados en función de las diferentes posturas pedagógicas. Así se introduce *“Paradigmas educativos y evaluación”*, *“El Pensamiento Complejo en la práctica pedagógica de la Educación Superior”* y, fortaleciendo una línea de trabajo señalada en el PLEDUR, *“El currículo universitario: el problema de la flexibilidad”*. También se trata el tema de *“la comprensión y producción de textos académicos”* ya que se considera que los “textos” son potentes instrumentos de mediación para acceder al conocimiento crítico de la complejidad del campo de las Ciencias Sociales. Nuevos temas que abren la posibilidad de construir personalmente un saber didáctico específico con validez restringida a cada situación particular de enseñanza. Este saber es producto de la confrontación entre las diferentes informaciones y conocimientos que circulan en el aula de formación (por experiencia, disciplinares, pedagógicos, etc.) y las diversas problemáticas que los atraviesan, movilizan y concentran en busca de comprensiones y soluciones.

Podríamos decir que las conceptualizaciones acerca de la enseñanza se fueron dando a partir de diferentes “tensiones”: entre la “teoría y la práctica”, entre la “reflexión y la instrumentación” pero, fundamentalmente, entre una “didáctica específica” construida por los docentes del Área y los “planteos didácticos generales” aportados por el Programa. Todo esto en un contexto tan variado como lo es la procedencia de los profesores asistentes y la complejidad y diversidad de prácticas que sirvieron de referencia. Plantear las situaciones de tensión, para reflexionar sobre ellas desde la diversidad de visiones, nos parece un camino válido para desterrar preconceptos o soluciones simplistas como la convicción de que para innovar en educación alcanza con cambiar la metodología o adoptar recursos novedosos.

Solo el análisis y la reflexión compartida podrán determinar la naturaleza de los problemas en la enseñanza universitaria desentrañando si se trata de un problema simplemente empírico o de otro orden. ¿Cómo detectar estas problemáticas que hacen a la identidad de la disciplina Didáctica en el contexto de las demás Ciencias de la Educación? ¿Cómo construir una racionalidad que le permita demarcarse del abordaje que hacen otras disciplinas sobre la actividad de enseñar? El camino de la identificación de los nuevos problemas que han aparecido en el aula universitaria, para analizarlos conceptualmente y no solo para encontrar una solución práctica, puede ayudar a la

⁴⁹ Con relación a este tema la psicología del aprendizaje tiene poca divulgación bibliográfica; nos consta que día a día adquiere mayor relevancia las investigaciones en esta franja etárea, más allá de que el núcleo duro de las indagaciones sobre aprendizaje aún permanece focalizado en el niño y el adolescente.

constitución del campo de esta disciplina ya que la capacidad de resolver problemas es un rasgo distintivo del desarrollo científico.

Para una mirada ingenua, resulta muy difícil detectar que existen, como en cualquier otro campo de las ciencias, junto a los problemas empíricos problemas conceptuales y que estos tienen mayor repercusión en las prácticas porque las comprenden y las definen. Son estos problemas los que tienen que ver con las inconsistencias teóricas o contradicciones entre teorías explicativas de un mismo acontecimiento de la realidad. ¿Cómo se concibe el aprendizaje del sujeto adulto? ¿Son suficientes las teorías del aprendizaje actuales para explicar la problemática del aprendizaje en las instituciones universitarias? ¿Qué efecto sobre los modos de aprender introduce el uso de las TIC en la enseñanza superior? ¿Son capaces de modificar las estructuras cognitivas de los estudiantes? Las prácticas de enseñanza se plantearán de manera diferente según las concepciones explícitas o subyacentes que se tengan sobre estas cuestiones. Discutir la pertinencia de una propuesta de enseñanza, indudablemente, nos debiera llevar a este plano de reflexión y análisis; pocas veces estas preocupaciones se encuentran en el ámbito de los intereses del profesor universitario pero sí debieran formar parte de los propósitos y competencias de los responsables de los cursos.

Algunas reflexiones muy personales a modo de cierre de esta comunicación:

- a) La construcción de una didáctica para el Área requerirá apostar fuertemente a la investigación si es que se quiere salir de este primer nivel empírico de carácter descriptivo-comprensivo de lo que acontece en la realidad de las aulas.
- b) El pasaje a otro nivel de conceptualización teórica fortalecerá el estatuto científico de la disciplina pero esto no significa desprenderse de su carácter prescriptivo, ya que este aspecto está en la naturaleza misma de la didáctica como ciencia social.
- c) La experiencia nos muestra que los problemas del aula en general, y de la universitaria en particular, han cambiado; nuevos problemas nos exige otro análisis y otra racionalidad para su comprensión, necesitamos, entonces, construir un modelo didáctico diferente que permita interpretar la vida del aula en toda la complejidad con que hoy se nos presenta.
- d) La construcción de este nuevo modelo estará supeditada, indudablemente, a la fortaleza que de futuro puedan tener dos áreas del conocimiento de lo social: una Psicología del Aprendizaje que nos aproxime a una mejor comprensión acerca de cómo aprende un sujeto adulto en contexto universitario y de la solidez que pueda tener una Epistemología que dé cuenta específicamente de las Ciencias Sociales.

Bibliografía utilizada:

- 1) **Proyecto** "Formación Docente en el Área Social de la Universidad de la República para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza de Grado" Obtiene financiamiento en el concurso convocado en el año 2000 por la CSE: Fortalecimiento de la Enseñanza de Grado por Áreas Académicas" radicado en

la FHCE, coordinado por la Lic. Virginia Bertolotti y un equipo integrado por Marta Demarchi, Enrique Iglesias y Héctor Perera.

- 2) **Proyecto** "Formación Docente en el Área Social de la Universidad de la República para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza de Grado. Etapa II" recibe financiamiento de la CSE en el año 2001 en el marco del PI "Formación Didácticas de Docentes Universitarios" PLEDUR. Proyecto radicado en la FCS cuyo coordinador es el Prof. Héctor Perera.
- 3) **Informe 2001:** "La Enseñanza de Grado y la Formación de los Docentes del Área Social de la Universidad de la República. Héctor Perera (Coordinador), Fabiana Espíndola y Laura Martínez. Agosto 2002.
- 4) Héctor Perera, Fabiana Espíndola. "Formación Pedagógica y Carrera Docente en el Área Social de la Universidad de la República". UdelaR-CSE. Setiembre 2003
- 5) **Informe 2002-2003:** " La Formación Didáctica de los Docentes del Área Social de la Universidad de la República". Héctor Perera (coordinador), Fabiana Espíndola, Marianela Bertoni, Lorena Custodio. Paola Mascheroni. Montevideo, abril 2004.
- 6) **Informe 2004:** "La formación de los Docentes del Área Social de la Universidad de la República". Héctor Perera (Coordinador), Marianela Bertoni, Lorena Custodio, Paola Mascheroni. Montevideo, mayo 2005.
- 7) **Informe 2001-2005:** "La Formación de los Docentes del Área Social de la Universidad de la República. Período 2001-2005. Héctor Perera, Elba Bertoni, Marianela Bertoni, Lorena Custodio, Paola Mascheroni. Montevideo, diciembre 2005.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Dr. Luis E Carbajal Arriaga

*Bien y lealmente deben los maestros mostrar los saberes a los escolares leyéndoles los libros y haciéndoselos entender lo mejor que ellos pudieren...*⁵⁰

De esta manera sentencia la ley alfonsina fundante de la actual universidad, generando así de entrada un espacio propio para el proyecto didáctico. La escolástica recogió el desafío y produjo en las décadas siguientes los primeros tratados completos, sistemáticos y rutilantes de pedagogía universitaria. Si bien todavía impregnado de la ‘presión normativa’, para emplear la expresión cara a Estable, se construyó el lenguaje primordial crisol de una nueva disciplina: ‘discere’ es aprender, pero ‘ediscere’, aprender de memoria, ‘addiscere’, aprender con aplicación, ‘perdiscere’, aprender en profundidad y ‘attingere’, superficialmente, con sus contrapartes enseñantes, ‘docere’, ‘edocere’, ‘addocere’, ‘perdocere’, o la admirable ‘dedocere’, hacer olvidar aquello que se había ya aprendido, o todavía, la distinción ‘nescire’ / ‘ignorare’, no saber en absoluto / no saber lo suficiente; todas finas discriminaciones que quedarán con el correr del tiempo sepultadas por la grosería léxica de ‘enseñanza-aprendizaje’. La propia voz ‘clínica’, que los diccionarios de cualquier idioma definen como la enseñanza de la medicina al lado del enfermo, es decir, pura pedagogía como quiere Foucault⁵¹, con el tiempo se descafeiniza y suele transformarse en un mero recinto hospitalario. Las universidades se van transformando en un ámbito paradójico donde se enseña cada vez más y se aprende cada vez menos, hasta que el ‘docere’ envanecido se desentiende del ‘discere’. Para evitar la catástrofe, el siglo pasado recurre a la limitación del alumnado, artilugio mutilante inspirado en las leyes de la óptica: diafragmar a la entrada para mejorar la imagen – ya no inquietaban aquellos ‘wanderers’ que con sus migraciones podían arbitrar las casas de estudio todavía frágiles. Los historiadores explicarán las razones de esta regresión, pero lo cierto es que la pedagogía universitaria,

⁵⁰ Alfonso el Sabio, siglo XIII: Partida Segunda, Título XXXV, Ley IV

⁵¹ “No hay por lo tanto diferencia de naturaleza entre la clínica como ciencia y la clínica como pedagogía”. Foucault M. El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica. México: Siglo XXI; 1963:159

una vez desterrada, hubo de desarrollar una penosa lucha para recuperar aquel lugar que originariamente y de suyo tenía reservado.

En nuestra universidad, el impulso y las propuestas inaugurales surgen del rector Vázquez Acevedo⁵² hacia fines del siglo XIX; en los albores del XX el primer intento de construcción metodológica de una carrera fue el tratado de educación médica de Pou Orfila⁵³ y desde entonces pacientemente – avanzando en cada reforma de los planes de estudio de las diferentes carreras, y al influjo de Vaz Ferreira que nos mostrara cómo enseñar pensando y de Estable, cómo aprender descubriendo – se fue tejiendo la trama de una historia propia, algunos de cuyos hitos hemos celebrado en otra parte⁵⁴. Hogaño, la permanencia pedagógica – que no estabilidad, incompatible con su esencia – viene asegurada por el reclamo de sucesivos planes de desarrollo institucional y por ser inherente a, y factor común de, los cambios que se están produciendo en múltiples ámbitos; la ofensiva contra la masificación, la generalización de la enseñanza terciaria, las modalidades de educación permanente, en servicio y a distancia, la formación docente, los procesos ligados a la evaluación y acreditación académicas, transforman la pedagogía en un componente universitario constitutivo y ubicuo.

El progreso en este campo, fruto de nuevas experiencias y estudios, debe involucrar a todos, enseñantes y aprendientes y no ser el secreto de unos pocos iniciados o ‘expertos’ que después de develar los misterios pontifican sobre lo que los demás deben obrar. Por eso, a la vista de todos en el cónclave organizado por la CSE se expusieron, y ahora se pueden revisar, los resultados de esta renovada faena universitaria, que involucra a docentes de diferentes orígenes y los integra en equipos interdisciplinarios, función aglutinante propia de la investigación educativa. El desafío que el lector tiene por delante es la unidad de la pedagogía universitaria, que se irá construyendo a través de las identidades propias de las didácticas de cada disciplina, en un vaivén sinfín entre lo particular y lo general, entre práctica y teórica.

PASIÓN POR INNOVAR

⁵² Es obligado, para todo docente, revisar la formidable saga de María Ardao dedicada a Vázquez en la Revista Histórica (publicación del Museo Histórico Nacional dirigida por J. Pivel Devoto) en especial el Cap IV en el tomo XL de 12/1969 con páginas memorables como las 192-193

⁵³ Lógica y pedagogía médicas. Montevideo: Peña; 1916

⁵⁴ Carbajal Arriaga LE. Sobre la enseñanza activa. Montevideo: Oficina del Libro FEFMUR; 2005

Revisando las bibliografías que algunos de los trabajos presentados a este encuentro han adjuntado, podemos sumar más de 40 publicaciones. De ellos, probablemente sólo cinco fueron escritos antes de 1985 y -de estos cinco- únicamente dos son anteriores a la década de los '70': John Dewey de 1949; Jorge Errandonea de 1963. Por otra parte, ¿es posible que Errandonea y Rebellato (este último citado de una edición chilena) sean los únicos uruguayos de los que se toman referencias?

¿Será que las preocupaciones educativas que hoy nos acucian surgieron después de la dictadura militar? Ciertas reflexiones del ámbito universitario así parecen indicarlo, o al menos insinuarlo.

Tomando algunos de los temas planteados en dichos trabajos para ilustrar nuestro escrito, encontramos algunos planteos sobre la evaluación:

“La revisión crítica del sentido tradicional de la evaluación es una de las mayores preocupaciones que enfrenta actualmente la institución universitaria. Así es manifestado tanto por los estudiantes como por los docentes. Esta preocupación surge cuando se busca mejorar la calidad de la educación. Es bien sabido que el sentido más tradicional que se le ha dado a la evaluación, es el de buscar la clasificación y el ‘control’. Ese sentido sigue primando en la Universidad aunque, en la actualidad, es duramente cuestionado.”

Nos detenemos en la parte que dice “...en la actualidad, es duramente cuestionado”. Es probable que en la actualidad esa forma de evaluación esté siendo cuestionada. Pero es importante dejar claro que este cuestionamiento no surge en la actualidad:

“El contralor es para la enseñanza, no la enseñanza para el contralor; *el contralor es medio, la enseñanza es fin (...)*⁵⁵

Pues bien: al superponer al aprendizaje esta forma especial de contralor, nosotros damos al trabajo intelectual, que debería ser el más sereno, el más tranquilo y el más grato al espíritu, este carácter de angustia, de incertidumbre dolorosa: -tal es la triste virtud del examen.

Aquí aparecen los teóricos y nos dicen: (...) los que tienen que temer al examen no son los buenos alumnos, sino los malos; el que no estudia, el que no prepara, ése es el que sufrirá, merecidamente, las angustias y los dolores. El que estudia, el que sabe, nada tiene que temer.

Creo que esta es la observación más superficial que conozco. Los sufrimientos y angustias del examen están, más bien, en razón directa a la concienziosidad, a la preparación y pundonor del alumno (...) En el alumno pundonoroso estos sufrimientos crecen

⁵⁵ VAZ FERREIRA, Carlos, (1914) – *Enseñanza Superior*, en *Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza*, Vol. 2, Tomo XV. Homenaje de la Cámara de Representantes de la R. O. U., Uruguay, 1963; pág. 125.

(...) por el temor al olvido, por el temor de no saber bien, por la misma conciencia que revela siempre las deficiencias forzosas de la preparación, por la inteligencia que nos hace medir nuestra ignorancia (...) por todas las ligerezas o tonterías posibles de un examinador (...)⁵⁶

[El examen] no controla más que lo intelectual; todo lo relativo a la educación moral y a la moralidad misma, a la conducta, queda fuera del contralor, lo cual, indudablemente, puede clasificarse de monstruosidad.⁵⁷

(...) no sólo el examen es una forma de contralor incompleta, monstruosamente incompleta, porque deja afuera lo moral y sólo abarca lo intelectual, sino que dentro de lo intelectual todavía deja afuera lo más noble, lo más alto, lo más valioso, lo más fecundo, del mismo trabajo intelectual (...) una institución de enseñanza debe tener en cuenta dos fines: por una parte hacer llegar a cada alumno un *mínimum*, que debe ser el *mínimum* de todos, *mínimum* de instrucción y de educación -es el que podemos llamar efecto de extensión de la enseñanza-, y, por otra parte, la enseñanza debe buscar el hacer levantar a cada uno sobre ese *mínimum* en cuanto sea posible, esto es: hacer dar a cada uno su *máximum*⁵⁸ (...) aún dentro del trabajo intelectual, esta segunda manifestación, esta segunda acción elevadora de la enseñanza, no es controlable por el examen: no sólo queda afuera del contralor del examen todo lo de orden moral, sino que queda afuera algo de lo más elevado y de lo más noble dentro del trabajo intelectual.⁵⁹

Vamos a estudiar ahora la reacción del examen sobre la enseñanza, reacción que es de tal naturaleza, que constituye el principal, el más capital inconveniente del examen: ese hecho es la adaptación de la enseñanza al examen; una inversión de relaciones: el medio como fin, y el fin como medio; a tal punto, que puede -con las reservas necesarias a todo esquematismo- formularse como una ley, como una verdadera ley pedagógica, la siguiente: los exámenes dominan la enseñanza, los exámenes reaccionan sobre la enseñanza toda produciendo sus efectos: primero, en la determinación de lo que se enseña; segundo, en la manera como se enseña; y, tercero, en la manera como se aprende.

(...) lo que se enseña tiende a reducirse a lo que se examina, en cantidad y calidad."⁶⁰

Los fragmentos citados pertenecen a la conferencia llamada *Enseñanza Superior*, realizada en su Cátedra por el profesor Carlos Vaz Ferreira, en 1914 (hace 94 años, en los comienzos de la Primera Guerra Mundial).

⁵⁶ Vaz Ferreira, *op. cit.* Pág. 134/5

⁵⁷ Vaz Ferreira, *op. cit.* Pág. 136

⁵⁸ Vaz Ferreira, *op. cit.* Pág. 138

⁵⁹ Vaz Ferreira, *op. cit.* Pág. 139

⁶⁰ Vaz Ferreira, *op. cit.* Pág. 139/40

Lo triste no es sólo que el cuestionamiento a los métodos tradicionales tiene unos cuantos años en nuestro propio país y eso parece desconocerse, sino que en casi noventa años muy poco se ha modificado de lo que se cuestiona. También atenta contra la mejora de nuestros problemas el hecho de que si alguna teoría educativa los plantea, generalmente se comienza de cero, desconociendo referentes anteriores, así como la evolución de esos mismos problemas. Tal vez la escasez de alternativas que tiendan a una evaluación constructiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje no sea sólo por tratarse de una actividad compleja (aunque no más que las otras de que forman parte la Enseñanza o la docencia universitaria en general).

Puede que esos mecanismos, tortuosos para el estudiante, tengan parte de su arraigo en que constituyen recursos de simple manejo para el docente, dejando en muchos de ellos la sensación de haber cumplido satisfactoriamente con su función educativa y manteniendo a salvo su “autoridad”. Su forma de operar se centra sobre el aprendizaje, sin tener en cuenta de que éste es un componente indivisible del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que una evaluación negativa de uno de ellos involucra irremediamente a parte del otro. Pero con esta última visión el docente pierde el “control” de la situación, la exclusividad del poder, ya que su práctica también se transforma en objeto de la evaluación. Podemos agregar que no solamente este sistema de evaluación se remite al aprendizaje, sino que es un instrumento que responde a facilitarle la actividad al docente desconociendo el proceso formativo que realiza el estudiante, y en definitiva no contemplando al estudiante, sino que su objetivo es medir cuanto retuvo el estudiante de lo que el docente le “transfirió”. Por lo tanto, otro de los discursos paradójicos y simultáneos que realizamos muchos de los que pretendemos ser educadores, es el pregonar una enseñanza centrada en el estudiante aplicando métodos basados en el docente. Una vez más los métodos desmintiendo a los propósitos enunciados.

Por otra parte, al fijar el cuestionamiento a los sistemas tradicionales de evaluación solamente en la actualidad, estamos desconociendo nuestra propia historia educativa. Y no es caprichosa, circunstancial o rebuscada la observación, ya que este desconocimiento a los antecedentes educativos anteriores a la dictadura, se presenta como algo recurrente en diferentes circunstancias. Lo hemos observado en encuentros de este tipo, pero también se ve muy claramente reflejado en gran parte de los proyectos que se han presentado en los últimos tres años a la Comisión Sectorial de Enseñanza, en las modalidades “*Incorporación de Innovaciones Educativas*”; “*Atención a la Demanda Docente del Crecimiento del Alumnado*”, e incluso en “*Elaboración de Material Didáctico*”.

El haber tomado como ejemplo la *Evaluación* para ilustrar nuestra reflexión, no significa que el problema que estamos planteando se reduzca a este punto. También lo hemos visto vinculado a diversas temáticas que atañen a la problemática educativa.

No es extraño encontrarnos con diferentes planteos en los que parecería que Edgar Morin marcó un antes y un después en la historia de la educación.

Coincidimos en muchos aspectos con los planteos de Morin, pero casi como una proyección de nuestras coincidencias con –entre otros- John Dewey, a quien parte de la “izquierda” uruguaya ignoró durante mucho tiempo por su origen “liberal”, y parte de la “derecha” por su postura antiautoritaria y que, muchos años antes que Morin, pregonaba claramente su postura pedagógica con análisis totalmente vigentes:

"Los procesos de la instrucción se unifican en la medida en que se centran en la producción de buenos hábitos de pensar. Aun

cuando podamos hablar, sin error, del método de pensamiento, lo importante es que el pensar constituye el método de experiencia educativa. Las características esenciales del método son por lo tanto idénticas a la reflexión. Consisten, en primer lugar, en que el alumno tenga una situación de experiencia auténtica, es decir, que exista una actividad continua en la que esté interesado por sí mismo; en segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esa situación como un estímulo para el pensamiento; en tercer lugar que el alumno posea información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; en cuarto lugar que las conclusiones sugeridas le hagan ver que él es el responsable de desarrollarlas de un modo ordenado y en quinto lugar que tenga la oportunidad y la ocasión de comprobar sus ideas por su aplicación, de aclarar su sentido y redescubrir por sí mismo su validez"⁶¹

"Al aprender un acto, en vez de considerarlo ya totalmente hecho, se aprende por necesidad de variar sus factores y a hacer de ellos combinaciones diversas, según cambian las circunstancias. Se abre una posibilidad de progreso continuo por el hecho de que al aprender un acto se desarrollan métodos buenos para usarlos en otras direcciones. Aun más importante es el hecho de que el ser humano adquiere el hábito de aprender. Aprender a aprender"⁶²

De alguna manera parecería como que estos hechos corroboran un importante triunfo de la dictadura: el de robarnos parte de nuestra memoria. Probablemente la ecuación que posibilita este hecho tiene una constante, que es el período durante el que se desarrolló dicho régimen, la magnitud de su daño a la Cultura (entre otros males mayores y menores), y al menos dos variables. Una de estas variables podría ser la pereza, falta de curiosidad o rechazo por conocer o recuperar lo que existió antes de los '70, y, la otra, la promoción "posmoderna" hacia la exaltación del individualismo, no enriqueciendo al colectivo sino buscando el "éxito" individual (entre otras cosas incrementando los *curricula* inventando lo ya inventado).

Esta actitud también puede estar vinculada con el alto reconocimiento académico que se le brinda a la *Innovación* en el campo de la Enseñanza. Hasta hemos creado una línea específica de proyectos en la CSE con ese fin, como si lo nuevo *per se*, fuera mejor que lo ya existente. Una cosa es promover la investigación y otra premiar lo nuevo sólo por su condición de tal, lo que no garantiza un mejoramiento de lo existente. Hasta puede ser más eficiente profundizar (o mantener) lo existente (aún con muchos años de creado), que sustituirlo por algo "novedoso". Pero esto no siempre parece considerarse como algo valioso, y es probable que ese afán por el cambio también nos lleve a desconocer o subestimar lo que existe, tanto como ese desconocimiento nos lleva a creer que inventamos algo que en realidad ya está inventado, transformándose así en una dialéctica sumamente perversa, también alimentada por el afán de consumo que

⁶¹Dewey, John. (1998) " Democracia y educación" E. Morata, Pág. 143 (1ª edición en 1919)

⁶²Dewey, John. (1998), *op. cit.* Pág. 49

promueve la sociedad contemporánea. Probablemente ésta sea una faceta más de la incidencia del consumismo en la educación.

En este sentido, parecería que hay determinados nombres que deben estar citados en las bibliografías de los trabajos que se elaboran para no correr el riesgo de que se tilde al autor de desactualizado. Porque en algunos ámbitos pasó a ser muy importante haber leído los últimos libros, aunque no se llegue a comprender el concepto sobre el que se basan las distintas propuestas, o a qué ideas responden cada una de ellas. Ámbitos en los que se prioriza la información y se subestima la formación.

Es así como podemos tener, algunas veces (no me refiero a ninguno de los escritos presentados en este encuentro), casos paradójicos de individuos que critican los sistemas de evaluación, pero evalúan en función de los autores citados en los discursos. En cierta oportunidad, hace poco tiempo, con motivo de haber redactado un trabajo orientado a docentes de ANEP, un profesor que leyó el borrador me aconsejó fraternalmente: *“tendrías que incluir un poco más la palabra epistemología y también proceso cognitivo o metacognitivo, de lo contrario no le van a dar bolilla”*.

Una mirada que ayudó a situar el punto surgió en este encuentro cuando se hizo mención a la ausencia de referencias a antecedentes anteriores a la dictadura en los trabajos, y una de las docentes de menor edad entre los presentes adjudicó la responsabilidad a los docentes mayores por no asumir cabalmente el rol de transmitir esa historia. Creo que ello es cierto. Hay una gran responsabilidad por parte de estos docentes, entre los que me incluyo. También es cierto que la documentación está disponible, en la medida en que haya interés en ir a las fuentes, éstas no están ocultas o censuradas como en la época de la dictadura. Es probable que haya una doble responsabilidad: la omisión en recordar y transmitir a los que tenemos memoria, y la falta de inquietudes en quienes se están formando, en lo que muy probablemente también tenemos responsabilidad los docentes que participamos en su proceso formativo –junto a otros problemas que están incidiendo en la enseñanza (universitaria y no universitaria) y que no es mi intención desarrollar ahora-.

De ser así, deberíamos evaluar si los métodos educativos son lo suficientemente eficientes para promover la curiosidad en los educandos, y –más aún- si es que consideramos que ello está entre los propósitos de nuestra docencia.

Pero entiendo que no se trata de adjudicar responsabilidades a educandos o educadores, sino de tomar conciencia del quiebre cultural provocado durante la década del '70 (entre otras cosas con el desmantelamiento de los centros de formación docente, el empobrecimiento del sistema educativo en general, la falta de comunicación intergeneracional, etc.), y la crisis que se generó como consecuencia de ello, a los efectos de instrumentar posibles soluciones.

Hay triunfos que la dictadura obtuvo contra el desarrollo de la cultura, que los seguimos sufriendo y de los que parecería que no nos hemos hecho totalmente cargo, tal vez en algunos casos porque aún no asumimos la dimensión de la derrota.

En uno de los trabajos presentados en este encuentro, se cita en la bibliografía a Armando Bauleo, célebre discípulo de Pichon Rivière. Cuando recorriendo la lista bibliográfica me encontré con su nombre, éste me hizo recordar una entrevista que le realizaran (Walter Vargas y Daniel Seghezze) en oportunidad de uno de sus viajes desde Italia a Buenos Aires, en la cual hacía referencia a un problema similar al que estamos comentando, pero referido a la Argentina. Ello fue a fines de 1998, y se publicó en la edición N° 3 de Campo Grupal. El reencontrarla en la web me permitió transcribir

el párrafo de referencia. El propio título de la nota ya es sugestivo: “En la Argentina falta memoria y se acabó la curiosidad”:

“WV - ¿En qué andás ahora? Año 98: posmodernidad, tercer milenio...

AB - La posmodernidad hace reír. En la Argentina yo veo un problema: la falta de memoria. O sea, hay un olvido en distintos campos y sobre todo en el campo de la cultura. Es como que las cosas hay que inventarlas de nuevo, cuando las cosas tuvieron ya un recorrido bastante largo. No podemos negar que desde los años '50 hasta el 73, 74, 75, la cultura se había desarrollado muy fuertemente, y también los grupos pequeños, logrando prácticas, tipos de experimentación, e intentos de conceptualizaciones muy diversas.”⁶³

Parece evidente que el problema no es solamente de Argentina.

Creo que también es uno de los grandes problemas que toda nuestra sociedad tiene, y que nuestro sistema educativo –entre otros, pues no es una crisis que solamente éste pueda afrontar o resolver- debe encarar, estudiar y aportar soluciones.

Específicamente en lo que respecta a la educación, entiendo que no es un problema solamente de sus contenidos, sino que implica metodologías y –justamente lo que nos convocó- recursos didácticos apropiados.

Es una tarea sumamente importante e imprescindible investigar y hacer pública la historia de lo que pasó durante los años de la dictadura, de tal manera que ella integre los contenidos del proceso educativo, pero –en lo que concierne a la educación- enfrentar el problema es más que una cuestión de contenidos. Entiendo que esta tarea implica coordinar propósitos, contenidos y métodos de tal manera que se contemple la crisis social vivida y sus diferentes repercusiones en el presente y futuro. Entre otras cosas colectivizando nuestra memoria, pero no para traer el pasado al presente con una actitud restauradora y conservadora, sino para hacer más sólida la base sobre la cual impulsarnos hacia el futuro, sin repetir caminos por desconocer que ya fueron recorridos.

No se trata de inventar la pólvora, pero sí saberla utilizar sin que nos explote en las manos.

⁶³ <http://www.campogrupal.com/Bauleo.html>

LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA DE LA PRÁCTICA. Modalidades de intervención en el Área Agraria

**Lic. Carmen Caamaño
Área Agraria**

I.- Aspectos descriptivos

En esta ponencia se alude a las modalidades de formación y de intervención didáctica adoptadas en el Área Agraria para trabajar con los docentes. En función de este propósito se hace una breve descripción de la modalidad de intervención; se propone una breve fundamentación del marco teórico en el que se inscriben estas actividades y se hace una mención a dos ejemplos concretos que, luego serán expuestos por los docentes directamente involucrados.

Las principales modalidades de intervención adoptadas por esta Área son las siguientes:

- **Asesoramientos y tutorías**, tanto a los docentes en forma individual como a los institutos, cátedras y áreas. Generalmente, estos asesoramientos surgen de demandas que responden a necesidades sentidas por los propios docentes. Otras veces esos asesoramientos se originan en las evidencias surgidas de evaluaciones al área.
- **Realización de cursos** generalmente planificados por el equipo involucrado en la formación, aunque ello no impide que alguno de los mismos se haya planificado atendiendo las demandas de los propios docentes.
- **Seguimientos.** Los mismos se hacen a partir de los cursos a los que los docentes asistieron y que sirvieron como disparadores de inquietudes que se quieren probar en la práctica o de los asesoramientos focalizados en determinadas temáticas o aspectos de los distintos cursos.

II.- Breve marco teórico

1.- Con relación a los asesoramientos y tutorías

La cuestión de las asesorías, tal como afirma Lidia Fernández⁶⁴ está constantemente presente en las discusiones de los últimos encuentros y congresos universitarios de educación. Y es que, posiblemente, tal como lo sostiene la autora, es recién en la actualidad cuando se dan las condiciones institucionales que permiten la estructuración de un **‘estado de disponibilidad** con respecto al asesoramiento como producción colectiva. Al mismo tiempo, parecen darse también las condiciones del encuadre que permiten que esta disponibilidad se convierta en acto’⁶⁵.

Lo que se percibe actualmente en la Universidad es una demanda de asesoramientos, o sea que su función surge como una necesidad sentida, una necesidad que trasciende lo individual y se transforma en una demanda institucional. **Las demandas más auténticas se dan en las organizaciones cuyos actores sienten la necesidad de cambios que los implican a ellos como sujetos.**

El docente puede estar disponible para recibir asesoramiento por una decisión propia asentada en el marco de la libertad que le corresponde o bien esa disponibilidad puede partir de una configuración institucional crítica. Lo que parece ser innegable es la **conciencia de incertidumbre** que proviene del reconocimiento de la existencia de un vacío que se necesita llenar. En este sentido es que **se acepta la existencia de otro como capaz de presentar una orientación o una ayuda para disminuir ese vacío.** Estas cuestiones son la que parecen estar en la base de la existencia de esta función⁶⁶.

La necesidad de este asesoramiento es obvia desde hace mucho tiempo en el resto de los niveles educativos pero es recientemente que, en forma tímida, surge en el nivel universitario. Uno de los obstáculos que parece haber estado incidiendo negativamente en la consolidación de un espacio para que se pudiera cumplir una función de ese tipo en el nivel superior de educación parece ser la concepción de un saber disciplinario altamente sofisticado que suele conllevar la idea de que **‘para enseñar basta con saber la disciplina’**. En este caso, la ‘disponibilidad’ no existiría, por lo que la función de asesoramiento sería imposible.

En general, esta ‘no disponibilidad’ responde a distintas causas, no siempre explicitadas como, por ejemplo:

- el ‘temor de destruir la legitimidad del conocimiento en el que se es especialista por hacer espacio en su producción a la lógica de la formación;
- el temor a perder su posición de productor y la estima de la academia, quedando en el lugar de un repetidor del conocimiento producido por otros;
- la experiencia de haber advertido que la institución universitaria como tal ha perdido capacidad instituyente para sostener el ideario que fija su propio estatuto’⁶⁷.

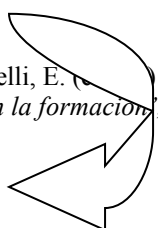
Cuadro 1

⁶⁴ Prólogo al libro de Lucarelli, E. (comp.) *El asesor pedagógico en la universidad: una perspectiva pedagógica a la práctica en la formación*, Piados, Buenos Aires (2000)

⁶⁵ Op. cit. p. 12

⁶⁶ Cf. Op. cit.

⁶⁷ Op. cit. p. 15



‘El asesor pedagógico en la universidad’, Piados, Buenos Aires (2000)

Reconocimiento de que ‘para enseñar no basta con saber la disciplina’



¿Qué funciones fundamentales debería cumplir el asesor pedagógico?

Siguiendo a Martha Nepomneschi⁶⁸ se pueden mencionar, al menos, tres grandes funciones:

- 1) Asesoramiento y contención al titular de la cátedra en aspectos pedagógico – didácticos.
- 2) Instrumentación de estrategias que tiendan a facilitar la comunicación intra e intercátedras.
- 3) Asesoramiento y desarrollo de proyectos innovadores y de investigación educativa.

Estas tres funciones coinciden con las que se vienen llevando a cabo desde la Unidad de Enseñanza del Área Agraria.

2.- Con relación a los cursos

Los cursos se enmarcan dentro del modelo educativo que propone la gran familia' de la **'Construcción de representaciones y funciones' (constructivismo)**⁶⁹. Esta familia, a pesar de presentar un alto grado de 'disfuncionalidad' y hasta, podría decirse, de una gran 'dispersión conceptual', tiene aspectos comunes que sirven para que sea considerada una sola. Los dos aspectos fundamentales que la caracterizan son, por una parte, **la consideración del sujeto y de cómo ese sujeto aprende, cómo va construyendo su aprendizaje**. Por otra parte, además de poder describir cómo es que el sujeto aprende, interesa saber **qué pasa con ese sujeto durante su relación con el saber**. Por lo tanto, podría hablarse de dos niveles de análisis desde los cuales puede entenderse este gran 'modelo': **uno epistemológico y otro psicológico**.

- 1) En **términos epistemológicos** (lugar del conocimiento) el constructivismo se entiende como una teoría acerca de **la naturaleza del conocimiento**. Se pregunta: ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento? La respuesta que ofrece es

⁶⁸ 'El rol del asesor pedagógico en la Universidad: la búsqueda de un lugar' en Lucarelli (comp.) Op. cit.

⁶⁹ Pozo, I. (2000) 'Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje' Ed. Alianza, Madrid.

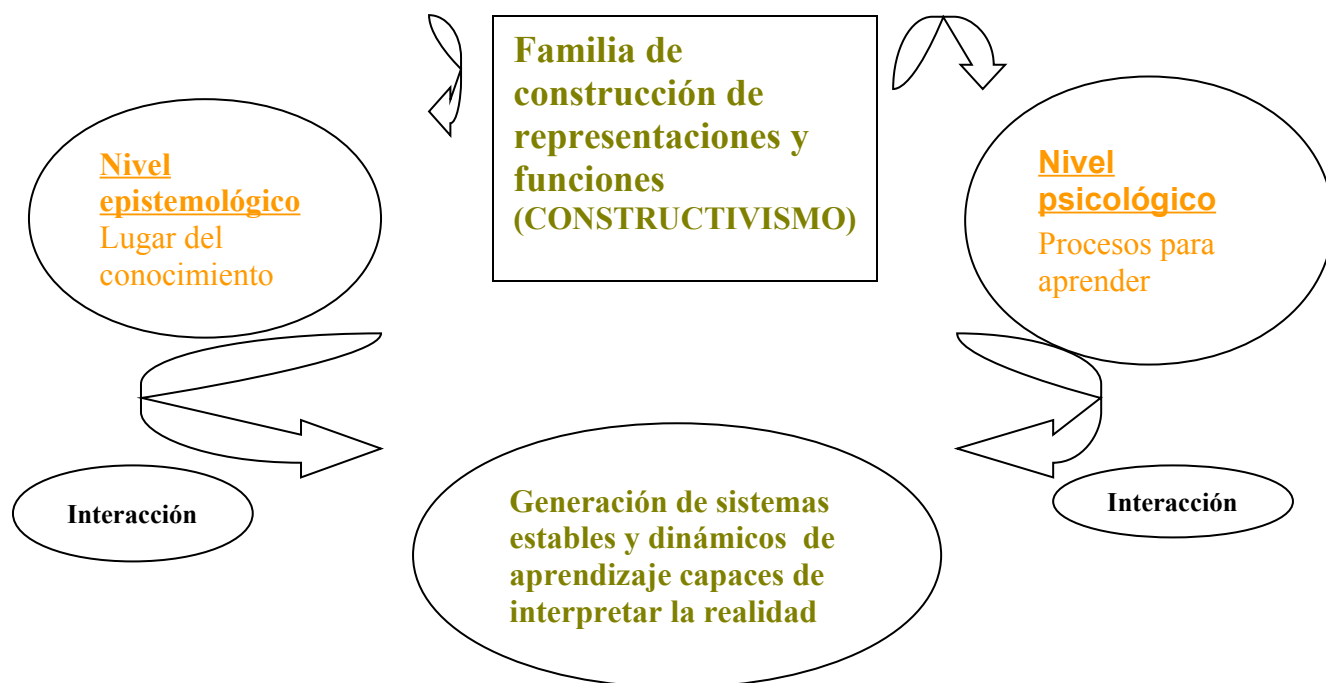
que la naturaleza del conocimiento surge de la ‘interacción’ entre la información nueva y la que ya se tiene. El conocimiento es ‘interacción’. El conocimiento es algo dinámico. Los conocimientos se tejen en redes, son redes.

- 2) En términos psicológicos (lugar del aprendizaje) el constructivismo se entiende como una teoría acerca de la naturaleza de los **procesos que se ponen en juego para aprender partiendo del hecho de que el sujeto interactúa con lo que ya sabe.**

En este sentido, esta familia habilitaría en los sujetos la formación de **un sistema abierto de aprendizaje** que daría la posibilidad, entre otras cosas, de interpretar la realidad. Potenciaría, entonces **la capacidad de generar sistemas estables, dinámicos capaces de interpretar esa realidad.** Si el alumno no es capaz de generar un sistema de representaciones y funciones propias, el aprendizaje no sería ‘relevante’ para él y no podría trascender el aprendizaje memorístico y puntual.

Estas cuestiones son constantemente debatidas en los diversos cursos que se brindan en el Área: ‘Planificación de Unidades didácticas’; ‘Estrategias metodológicas de intervención docente’; ‘Evaluación de los aprendizajes’; ‘Instrumentos de evaluación de los aprendizajes’ y otros.

Cuadro 2



Últimamente, los cursos que más interés han despertado tienen que ver con la evaluación de los aprendizajes, sobre todo con lo atinente a **una postura ética y profesional** de este aspecto educativo. En este caso, **la dimensión ética del accionar docente es un planteo ineludible**, sobre todo, por las fuertes implicancias axiológicas de la evaluación, tanto para el individuo como para la institución y para el país.

La revisión crítica del sentido tradicional de la evaluación es una de las mayores preocupaciones que enfrenta actualmente la institución universitaria. Así es manifestado tanto por los estudiantes como por los docentes. Esta preocupación surge cuando se busca mejorar la calidad de la educación. Es bien sabido que el sentido más tradicional que se le ha dado a la evaluación, es el de buscar la clasificación y el ‘control’. Ese sentido sigue primando en la Universidad aunque, en la actualidad, es duramente cuestionado.

Frente a las fuertes críticas de que es objeto el sentido que se le da a la evaluación tradicional investigadores actuarles proponen alternativas relacionadas con lo que algunos autores llaman una **‘evaluación auténtica de los aprendizajes’**⁷⁰. Este tipo de evaluación, a diferencia de la tradicional, **tiene como prioridad mejorar el proceso de enseñanza y, consecuentemente, potenciar el aprendizaje. También tiene como objetivo informar, orientar a los alumnos acerca de sus avances.**

3.- Con relación a los seguimientos

En cuanto a los seguimientos, los mismos se desprenden, básicamente, de los intereses surgidos tanto en los cursos como en las temáticas abordadas en labores puntuales de asesoramiento. La duración de los seguimientos depende de lo acordado con los docentes de acuerdo a la problemática que se busca resolver.

III.- Ejemplos concretos

1.- Trabajo llevado a cabo en el ‘Curso de Físico – Química’ (Facultad de Agronomía)

En este caso la inquietud por cambiar algo en la forma de evaluar surge de una docente del curso de Físico – Química de la Facultad de Agronomía. Se trata de un Curso teórico – práctico que cuenta con unos 300 alumnos cuya atención es responsabilidad de cuatro docentes.

Desde los primeros cursos a los que asistió la docente se sintió preocupada por el tema ‘evaluación de los aprendizajes’. Como ella misma manifiesta, es en el curso de Instrumentos de evaluación de los aprendizajes’ realizado a fines del año 2005 que le da forma a sus ideas, encontrando tipos de instrumentos que pueden ajustarse a sus propósitos. Su preocupación gira en torno a la ‘evaluación formativa’, ‘evaluación del proceso de aprendizaje’. Está convencida de que con este tipo de evaluación tiene un doble fin: potenciar los aprendizajes de los alumnos y, al mismo tiempo, mejorar los procesos de enseñanza, mejorar los **dispositivos didácticos** (tal como los llama Ph. Meirieu)⁷¹ con el fin de fortalecer las estrategias cognitivas de los aprendices.

Es en este último curso al que asiste donde la docente encuentra ciertos instrumentos que le permiten registrar, en forma sistemática, los avances de sus

⁷⁰ Condemarín y Medina (2000) *‘Evaluación auténtica de los aprendizajes’*. Ed. Andrés Bello, Chile.

⁷¹ Meirieu, Ph. (1992) *‘Aprender, sí. Pero ¿cómo?’* Octaedro, España.

alumnos. La idea que maneja tiene que ver con una concepción de evaluación que vaya más allá de la simple acreditación tendiendo a una evaluación más continua y formativa.

El planteo teórico de la docente coincide con el que se maneja en los cursos del Área Agraria en torno al tema de 'evaluación'. Los mismos señalan que la evaluación en la Universidad, a lo largo del tiempo, se ha transformado en un objetivo *'per se'* y no en lo que debería ser: **un medio para retroalimentar todo el proceso, tanto de aprender como de enseñar**. Ello, en muchos casos, ha llevado a que se pierda de vista que el propósito primordial de la enseñanza universitaria es el de intentar formar profesionales con amplios conocimientos y que, al mismo tiempo sean reflexivos, críticos, autónomos, capaces de autoevaluarse constantemente con el fin de mejorar y/o incrementar, no solamente la cantidad sino también la calidad de sus avances, haciéndose responsables de los mismos. Ello implica la posibilidad de poder autoevaluarse en forma continua y formativa.

El diseño y aplicación de los instrumentos utilizados por la docente apuntan, fundamentalmente, a la realización de autoevaluaciones y coevaluaciones, con los consecuentes procesos de 'metacognición' que ello implica, buscando que el propio alumno sea consciente de sus avances y que asuma la responsabilidad que le compete. Ello, sin duda, conlleva una revisión del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

2.- Intervención didáctica en el 'Curso de Epidemiología' (Facultad de Veterinaria)

En este caso, a partir de diversos cursos realizados los docentes pidieron asesoramiento a la Unidad de Enseñanza para ser orientados en un cambio de instrumento para sus evaluaciones. Esta necesidad surgió a causa de la masificación que se dio en su curso. Hasta ese momento los instrumentos de evaluación, aún siendo de tipo tradicional, estaban conformados por pruebas abiertas. Los docentes proponían la utilización de instrumentos de evaluación estructurados (opciones múltiples, verdadero – falso y otros similares) en aras de una corrección y devolución más rápida a sus estudiantes y como una forma de poder mejorar su enseñanza a la luz de resultados parciales para no tener que llegar a definiciones cuando, como ellos manifestaban, *'ya estaba todo jugado'*.

Después de lo tratado en los cursos, así como de los intercambios de ideas en las distintas entrevistas realizadas durante un año, estaba claro para los docentes que este tipo de instrumentos no permite evaluar los aspectos más complejos de los aprendizajes. Sin embargo, su desafío era el de elaborar los mismos en forma tan cuidadosa que implicara la menor pérdida posible con relación a esta complejidad. Esto implicó un trabajo muy minucioso, muy comprometido y sostenido a lo largo del tiempo. Es bien sabido que este tipo de pruebas es relativamente fácil de corregir pero muy engorroso y costoso de construir, sobre todo si se tiene en cuenta los propósitos que los docentes buscaban.

Así se acudió a cuanta referencia bibliográfica se pudo encontrar (incluyendo Internet) para interiorizarse en profundidad de este tipo de instrumentos. Un buen tiempo se dedicó al estudio de estas cuestiones buscando formas de neutralizar las desventajas de un tipo de pruebas con tantas limitaciones.

Luego se elaboraron los distintos ítemes que constituirían una primera prueba parcial en la que se experimentaría y se sacarían conclusiones. El análisis de los datos obtenidos en esta oportunidad obligó a realizar cambios importantes y a sopesar la viabilidad de seguir trabajando en este sentido. Se conjeturaron varias causas por las cuales en unos casos se había tenido éxito y en otros el fracaso fue evidente. Ello llevó al replanteo del propio curso, así como a las responsabilidades que competían, tanto a los docentes como a los alumnos. Fueron analizados los contenidos tratados y la forma en la que habían sido abordados, etc.

Para el segundo parcial se contaba con un instrumento muy mejorado pero que, también debía ser probado. Se siguió trabajando de modo similar a lo hecho anteriormente pero con mayor pericia. Para el examen final, se elaboró otro *corpus* de ítems, que también fue objeto de análisis posteriores.

¿Qué se vio en todo este proceso?

- Lo primero que se evidenció, como ya estaba previsto, es que la elaboración de este tipo de instrumentos es muy costoso a la hora de ser elaborado (sobre todo si se comparan con las bondades que se pueden obtener) y que tiene muchas limitaciones con relación a los niveles cognitivos complejos que se quiera evaluar.
- Que, a pesar de ser más económico a la hora de corregir, puesto que establecidos los criterios correspondientes resulta bastante mecánico, es engorroso a la hora de elaborarlo. Sólo para intentar ir más allá de la evaluación de la simple memorización se requiere un esfuerzo enorme y nunca se logra en su totalidad.
- Que puede ser una solución para los cursos masificados siempre y cuando se tenga en cuenta que no da cuenta de toda la complejidad de los aprendizajes y que debería ser complementado con otros instrumentos.
- Que un trabajo de evaluación comprometido como el que se planteó en esta ocasión requiere un constante monitoreo del propio curso, así como de las estrategias de intervención didáctica por parte de los docentes (incluyendo las evaluativas), así como un monitoreo de los procesos de aprendizaje por los que pasan los alumnos.

Un resultado interesante que se desprende de este trabajo fue el de la constatación de que no hubo un aumento significativo en el número de aprobados. Lo significativo sí se dio con relación a que los que aprobaron evidenciaron una mayor calidad en sus aprendizajes.

La pregunta que queda abierta es: **¿esto se debió al instrumento utilizado o a todo el trabajo didáctico - pedagógico que el mismo implicó, así como a la actitud de ‘disponibilidad’ de los docentes involucrados?**

IV.- Bibliografía

LUCARELLI, E. (comp.) *‘El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación’*, Piados, Buenos Aires (2000)

MEIRIEU, Ph. (1992) *‘Aprender, sí. Pero ¿cómo?’* Octaedro, España

POZO, I. (2000) *'Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje'* Ed. Alianza, Madrid.

FORMACIÓN DIDÁCTICA EN EL ÁREA ARTÍSTICA

¿Se puede enseñar la experiencia estética?

Lic. Fernando Miranda
Área Artística

La Experiencia Estética como centro de la Educación Artística

Plantearemos en este texto algunos principios iniciales acerca de la experiencia en relación al arte, que tienen que ver con la creación, investigación y percepción de las obras de arte pero también con las producciones humanas que concentran, fundamentalmente, elementos de valor estético.

En general y habitualmente, “*entender de arte*” tiene que ver mucho más con conocimientos acerca del contexto, forma y condiciones de producción de la obra de arte; sus características formales y de composición; que con la experiencia estética que la obra genera en quien se pone en contacto, de alguna manera, con ella.

Por el contrario, “qué quiso decir el artista”, “cuáles son sus motivaciones”, “que quiso expresar”, quizás no sean elementos más importantes que aquello que nos sucede en relación con la obra, es decir, que nos pasa a nosotros con respecto a ella.

Y, además, en que mejora nuestra vida y con cuales de nuestros propósitos se relaciona; aparte de qué agrega en nuestro conocimiento del mundo y nos forma integralmente.

Esto no hace perder el valor de la obra de arte, ni lo que algunos teóricos señalan como *el aura*, sino más bien que la coloca en el contexto de nuestra cotidianidad y en diálogo con nuestras propias vidas, nuestras de cada uno, y nuestras de todos.

Tenemos que compartir así que:

1. las producciones no tienen un valor en sí mismas sino de carácter relacional en el marco de la vida cotidiana de las personas, individualmente y en su actuación colectiva;

2. cualquier persona puede tener o, mejor, tiene experiencias estéticas más allá de lo que “entienda” de arte;
3. la experiencia estética tiene la posibilidad de trascender la comunicación, es más que la decodificación de intenciones y mensajes de otros; no puede equipararse a la concurrencia de distintos individuos por el dominio de un lenguaje común

Para comprender la idea de la experiencia estética que pretendo mostrar, debemos tener en cuenta que el artista pondrá una intención, un sentimiento, una necesidad de expresión no siempre coincidente con la intención, el sentimiento y las necesidades expresivas del espectador; sin perjuicio de estar unidos por la relación, siempre diversa, siempre personal, con la obra. Es en este punto donde la experiencia estética no puede restringirse al código comunicacional.

La experiencia estética genera conocimiento, nos relaciona con el mundo, nos provoca miradas múltiples sobre éste, nos conduce a actuar y, así, se implican en el caso del arte: creador – obra – espectador.

Pero en muchas veces estatuto dudoso de lo artístico en cuanto a un campo de investigación, conocimiento y creación, conlleva la pregunta pública recurrente: “esto es arte”; aún más allá de las maneras en que entendamos el arte.

Arte como sistema cultural; arte como experiencia estética; arte como “aquello” que hacen los artistas; en cualquier caso la profusión y multiplicación de las maneras en que la obra nos llega recurre al hecho de la dificultad de definición del campo artístico.



La racionalidad, que parece dominarnos como modalidad de aproximación al mundo, como forma predominante de conocimiento deja su lugar de privilegio, desde la perspectiva de la experiencia estética, a otras formas de acercamiento a nuestro entorno.

La educación que privilegia esta racionalidad ha de ser debatida con los argumentos de la integralidad del conocimiento humano no desprovisto de lo experiencial como elemento constitutivo.

La recuperación de la visualidad y de la sonoridad (en el sentido explícito de lo cultural), su producción y su interpretación, ofrecen desde la experiencia estética un espacio propicio para la expresión de la multiplicidad, fluctuación y flexibilidad de los intereses y los comportamientos que hacen a las posibilidades expresivas personales y a la construcción identitaria de los sujetos.

De esta forma, las propias características de la producción artística en nuestra época, la multiplicación de los medios informáticos y electrónicos, el debate sobre la enseñanza de las artes y su relación con el entorno social; marcan, sin duda, la necesidad de que la Escuela Universitaria de Música (EUM) y el Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” (IENBA) respondan, desde su propuesta de formación y

apoyo docente, con nuevas alternativas, tal como la creación de la Unidad de Formación y Apoyo Docente (UFAD)

La estrategia de Formación Docente del Área Artística

El Área Artística de la Universidad de la República (UDELAR) está conformada, por la EUM y el IENBA que tiene un carácter asimilado a Facultad, ambos Servicios involucrados, a su vez, en la creación de la Facultad de Artes.

Entre las posibilidades que esto ofrece se encuentra la coordinación con otros niveles de la enseñanza formal tanto como con otras instituciones de formación artística no universitaria; la implementación de tramos de formación comunes dentro del Área; y el desarrollo de proyectos compartidos vinculados a las diferentes funciones sustantivas de la Universidad.

El Área Artística pretendió con la presentación de la idea de conformación de la UFAD, generar una estructura académica hasta ahora no realizada en la Universidad y que permitiera de manera flexible, atender la formación y el apoyo a sus profesores, tanto como asumir la presentación de los proyectos conjuntos que permitieran, en el mismo sentido, mejorar la calidad de la enseñanza impartida en el Área.

Desde el marco desarrollado nos gustaría realizar algunas puntualizaciones con relación a temas que entendemos deberían seguir profundizándose e investigándose desde la reflexión de la educación artística, su desarrollo, y la formación de profesionales para llevar adelante prácticas adecuadas a las necesidades y requerimientos actuales.

Así, la concreción del proyecto mencionado conformó un equipo de trabajo integrado en forma multidisciplinaria y desde ambos Servicios involucrados que, de mantenerse e incrementarse, permitiría al Área la proyección sostenida de nuevas actividades de diversa intensidad y alcance respondiendo, a la vez, a múltiples requerimientos docentes.

Creemos que la estrategia de formación que se desarrolla, surge de los propios objetivos que se plantearon en el proyecto que originó la conformación de la UFAD:

- Crear una estructura académica multidisciplinaria que promueva la formación y el desarrollo pedagógico y disciplinar de los docentes del Área Artística considerando, tanto los aspectos comunes, como aquellos que correspondan a las particularidades de la enseñanza musical y de las artes plásticas y visuales.
- Promover y llevar adelante la coordinación de los proyectos comunes de formación docente en el marco del Área Artística de la Universidad de la República.
- Propiciar la reflexión sobre los aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos de la enseñanza superior en general y de la formación artística universitaria en particular.

- Generar una mayor comprensión de la situación actual de la enseñanza en el Área y su relación con las funciones de Investigación y Extensión, y con las condiciones del ejercicio docente universitario.
- Favorecer la integración de los docentes del Área Artística de la UDELAR a partir de la consideración y puesta en conocimiento de sus experiencias y prácticas de enseñanza.
- Contribuir al proyecto interinstitucional hacia una Facultad de Artes, a través de una estructura académica común a los Servicios participantes en el Área Artística.

El fundamento de esta propuesta tiene que ver con que compartimos el enfoque de que no podemos dejar en impulsos personales la intervención docente sino relacionar colectivamente esta intervención con el programa de formación general y el proyecto institucional. En este caso por ejemplo, la constitución de la Facultad de Artes o el lanzamiento de las nuevas licenciaturas de la EUM y del IENBA.

Por esto, relevar y abordar efectivamente las características de la formación en este campo, en sus contenidos, métodos, relaciones con las demás funciones universitarias y formas de difusión de la educación en Artes Plásticas y Visuales, en la Música, y en los campos conexos (si pensamos por ejemplo en el diseño escenográfico a nivel teatral, la danza, la performance, el arte de acción, etc.), se constituye como un insumo interesante de la discusión en Educación en esta área de conocimiento y en general, como un aporte al desarrollo general de la temática en el medio académico y social.

La continuidad de esta propuesta depende no solo de factores internos propios de la UFAD y de la institución. Requeriría, al tiempo que su consolidación como estructura de cargos dentro de la organización, una estabilidad del proyecto institucional iniciado con la Facultad de Artes y una consolidación de la importancia de la temática en la Universidad de la República a nivel general.

Bibliografía

- Becher, Tony (2001) *Tribus y territorios académicos* Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (2003) *Creencia Artística y Bienes Simbólicos* Buenos Aires: Aurelia Rivera Grupo Editorial.
- Dewey, John (1949) *El arte como experiencia* México: FCE.
- Eco, Umberto (1997) *Interpretación y sobreinterpretación* New York: Cambridge University.
- Errandonea, Jorge *Aportes Doctrinarios. Plan Nuevo de Bellas Artes* Tribuna Universitaria, octubre de 1963; en *Escuela Nacional de Bellas Artes (1986) Proyección de la experiencia educacional* Montevideo: ENBA.
- Fernández, Lidia (1994) *Instituciones Educativas* Buenos Aires: Paidós.

- Gombrich, Ernst (1997) *Gombrich Esencial* Madrid: Debate.
- Maquet, Jacques (1999) *La Experiencia Estética* Madrid: Celeste/Universidad Press, 2ª Ed.
- Rodríguez, Azucena *Problemas, desafíos y mitos en la formación docente en 'Perfiles Educativos'* México: UNAM-CISE, 1994 N° 63:03-07.
- Rorty, R. *El progreso del pragmatista* en Eco, Umberto (1997) Interpretación y sobreinterpretación New York: Cambridge University Press, 2ª.

PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE DEL ÁREA CIENTÍFICO- TECNOLÓGICA: estrategias y resultados

Marina Míguez

Maria Noel Rodríguez Ayán

Área Científico-Tecnológica

En este trabajo se presentan estrategias, actividades y resultados del Programa de Formación Didáctica de los docentes del Área Científico Tecnológica (CT) período 2001 – 2005, en el marco del proyecto “Formación Didáctica de Docentes Universitarios” del área CT, integrados al plan de trabajo de las Unidades de Enseñanza (UE’s).

El Programa de Formación Docente del Área CT es coordinado por un equipo técnico integrado por representantes de las UE’s de las Facultades del área (Arquitectura, Ciencias, Ingeniería y Química), primera fortaleza de nuestro Programa de Formación Didáctica de los Docentes, hay UE’s instaladas en todas las Facultades del Área CT. La coordinación del proyecto se centralizó en el período 2001-2002 en la Unidad de Apoyo Pedagógico de la Facultad de Arquitectura; desde el 2003 a la fecha la coordinación radica en la Unidad de Enseñanza de la Facultad de Ingeniería y a partir de 2007 estará radicada en la Unidad Académica de Educación Química de la Facultad de Química.

En términos generales, en el programa y en el proyecto, se propone instalar un proceso de reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la universidad en general, y en nuestra área en particular, partiendo de la revalorización del papel intelectual del docente en el hecho educativo y de la construcción de ámbitos de intercambio sobre temas didácticos en la universidad. Interesa consolidar los espacios de intercambio colectivo como ámbito de reflexión y reconocimiento de las prácticas,

en el entendido de que el proceso de profesionalización docente se fortalece y desarrolla en la construcción colectiva.

Al comienzo del proyecto, en 2001-2002, se identificaron algunas dificultades relativas a la participación de los colectivos docentes en las actividades inicialmente propuestas. Ello llevó a establecer reorientaciones al proyecto del área, rediseñar las actividades y analizar sus posibilidades reales de ejecución, determinando la esencia de un modelo flexible.

Acompañando el proceso de intercambio antes mencionado se hizo evidente que deben respetarse necesariamente especificidades de las distintas Facultades, que aún dentro de la misma área presentan realidades y requerimientos diferentes. Algunos temas relacionados a los principios didáctico-pedagógicos y metodológicos son comunes, pero también existen especificidades a atender en cada Servicio del Área.

Como mencionamos en el trabajo “Reflexiones sobre la autonomía disciplinar de la Didáctica de las Ciencias”⁷²:

“Los datos empíricos y los marcos teóricos permiten afirmar hoy que la didáctica de las ciencias es una disciplina autónoma dada la alta especificidad de los modelos que se postulan, la formación peculiar de sus investigadores y las características particulares de la metodología de investigación que se lleva a cabo en el campo. Actualmente ya casi nadie discute la existencia de una disciplina denominada “didáctica de las ciencias” (DC) terminología usada por los latinos, “science education” usada por los anglosajones, que debe ser incluida en el currículo de una carrera de profesorado o magisterio, incluso ya el concepto ha comenzado a ingresar en la enseñanza superior.

La DC se fue así perfilando como una disciplina posible y en los 90 se consolidaron dos finalidades: 1) desarrollar modelos teóricos para comprender la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, sus problemas, sus contradicciones; 2) desarrollar modelos que a la luz de la comprensión de los modelos detectados, ofreciesen alternativas de solución, quiere decir hipótesis curriculares basadas en la teoría y sujetas a experimentación y validación.

Desde fines del SXX existe consenso acerca de la DC como disciplina “consolidada”. El conocimiento didáctico de las ciencias no puede ser derivado del didáctico general: la didáctica no es una competencia formal aplicable a cualquier contenido independiente de su especificidad. No es lo mismo enseñar biología que enseñar física, así como no es lo mismo comprender la biología que comprender la física.

Tampoco se entiende que la DC surja de la interacción disciplinar entre la didáctica general y la psicología educacional con las ciencias naturales, a modo de campo interdisciplinar.

Según Aduriz – Bravo la DC es una disciplina con carácter propio, conectada con otras disciplinas afines, pero que no se limita a ser

⁷² Presentación de las Unidades de Enseñanza del área Científico-Tecnológica en la Mesa 1, expositora Julia Leymonié.

un conglomerado de saberes ni una aplicación de modelos teóricos externos a situaciones de aula particulares.”

Es este marco se trabajó en el desarrollo de un conjunto de cursos que pueden ser comunes a las cuatro Facultades y otra serie de actividades que se desarrollan por parte de cada UE, concebidas desde las necesidades específicas del Servicio en cuestión, pero potencialmente abiertas a los restantes docentes del área interesados en realizarlos, así como a todos los docentes de la Universidad de la República (UdelaR).

En las actividades desarrolladas se ha puesto énfasis en aquellos aportes conceptuales que parten de la realidad concreta del aula, la que es analizada buscando los aportes teóricos pertinentes, volviendo a la práctica con transformaciones y propuestas. El equipo técnico-académico acordó en la necesidad de trabajar desde las didácticas específicas enmarcadas en los diferentes saberes disciplinares y no desde la pedagogía y didácticas generales, que si bien ofrecen un aporte, se corre el riesgo de trabajar con contenidos de difícil vinculación con la práctica profesional de los docentes de cada Facultad. En este sentido se prioriza un enfoque que promueve la vinculación teoría-práctica en un proceso permanente de conceptualización teórica y reflexión sobre la práctica.

Como se desprende de lo antedicho, creemos importante destacar que, nuestro Programa de Formación Didáctica de los docentes durante el quinquenio pasado ya estaba alineado con lo que posteriormente sería una indicación del PLEDUR 2005, “la construcción colectiva de un modelo de formación docente acorde a las singularidades de la institución, reconociendo la diversidad disciplinar, la problemática específica de cada servicio universitario, ...” y específicamente con el objetivo específico 4.6 “Colaborar con la profesionalización docente, consolidando una oferta de formación pedagógica y didáctica del más alto nivel académico que permita abordar el conjunto de necesidades y requerimientos de formación que presentan los *distintos campos del conocimiento* y el conjunto de los servicios universitarios”.

Cabe destacar, además, que con el desarrollo del Programa de Formación Docente del Área CT ha habido una creciente participación de docentes de las UE como docentes de los cursos desarrollados. Ello constituye una importante fortaleza de nuestro programa de área, lo que se considera un paso importante para contextualizar los temas que se trabajan dando particular énfasis a las didácticas específicas necesarias para mejorar realmente las prácticas de aula y potenciar el crecimiento y consolidación de las propias UE's, las que tienen una importante inserción institucional.

Durante todo el desarrollo del proyecto se realizó una evaluación continua y formativa de sus fortalezas y debilidades, mediante la reflexión del equipo técnico coordinador, así como a partir de la retroalimentación aportada por los docentes participantes, estableciéndose indicadores cuantitativos y cualitativos con relación al logro de las metas establecidas para las diferentes etapas.

A continuación se describe brevemente la evolución temporal de los objetivos del proyecto, así como de las acciones realizadas, en el marco de lo anteriormente expuesto.

En 2002 uno de los objetivos centrales de la propuesta fue intentar captar un número mayor de docentes e ir estableciendo un referente para el diseño de una carrera de formación docente para la tarea de enseñanza de las ciencias. Se planteó diversificar las propuestas para atender no sólo la inserción y experiencia docente sino también los antecedentes de vínculos con el programa de formación. Es así que a partir de ese año las UE's del área CT comienzan a realizar, además de actividades comunes al área, actividades específicas para cada Servicio de acuerdo con las necesidades de formación didáctica que éstos han diagnosticado y definido como prioritarias. Por otra parte se realizaron seminarios iniciales y seminarios de profundización con actividades realizadas en conjunto con el área CT y actividades específicas para cada Facultad. Se aumentó, en función de la retroalimentación recibida, la cantidad de cursos así como se diversificó su orientación de modo de atender a la demanda.

En 2003 se consolidó una serie de actividades, habiendo planificado las mismas con la meta de diseñar una oferta coherente y sistemática, de acuerdo a la evaluación del proyecto de área desarrollada durante el 2002. En las sucesivas etapas de desarrollo del programa de área se continúa con actividades específicas para las distintas Facultades y con actividades generales para el área.

Se trabaja fuertemente en consolidar una serie de acciones, con la meta de diseñar una oferta coherente y sistemática, con la sólida fundamentación de un marco conceptual que articula las tendencias didácticas actuales con las necesidades particulares del contexto. Paralelamente se comienza a sistematizar la evaluación y acreditación de los cursos y actividades desarrolladas.

En 2004, si bien se trata de mantener una oferta de cursos/actividades que constituyan una matriz común para el área, se hace énfasis en que cada UE implemente su propio programa de formación docente, basado en las singularidades que sean propias de su Facultad. Se busca, además, el objetivo de que cada UE logre insertarse como un referente en su Facultad y los resultados de sus acciones constituyan una retroalimentación para el equipo, de tal modo que lo que comience por ser un curso/actividad de una Facultad pueda, a corto plazo, constituirse en una actividad de área.

En 2005 se continuó con las actividades y con la misma modalidad de trabajo, haciendo énfasis en los programas de formación docente de cada Facultad, realizando actividades comunes diseñadas y desarrolladas en conjunto por 2 o 3 UE's del área.

Un emergente a destacar es la gran demanda y muy importante asistencia a las actividades ofrecidas en nuestro programa por parte de docentes de otras áreas de la UdelaR, así como de docentes de los otros subsistemas educativos del país, especialmente de Enseñanza Media, IPA y Formación Docente. Estos docentes han manifestado gran interés por los contenidos y abordaje de los temas tratados, así como por la modalidad de trabajo semi-presencial que estamos desarrollando, en el marco del proceso de descentralización de las funciones universitarias integrales de la UdelaR, previsto en el 5º objetivo del PLEDUR.

En síntesis, el desarrollo del proyecto ha mejorado sustancialmente en el transcurso del período 2001-2005, con manifiesta mejora en la conformidad de los participantes, que encuentran aplicabilidad y posibilidad de transferencia a sus

prácticas de aula. El impacto de nuestro programa ha sido sin duda muy importante, con un 20% (400 docentes) de los docentes del área CT asistiendo a nuestras actividades, lo que lo ubica en el extremo superior del rango de impacto del proyecto en toda la Udelar, de acuerdo al informe de la CSE y al PLEDUR (setiembre 2005). En este mismo sentido señalamos que la gran mayoría han realizado varias de las actividades de nuestro programa.

Los cursos que se imparten actualmente desde las UE's son:

1. Programación de cursos opcionales (Graciela Lamoglie y Rosario García, Facultad de Arquitectura)
2. Pedagogía y “programación” de cursos innovadores (Patricia Chiesa, Facultad de Arquitectura)
3. Repensar la evaluación (Rosario García, Facultad de Arquitectura)
4. Didáctica del aprendizaje del diseño (Graciela Lamoglie, Facultad de Arquitectura)
5. Curso “Evaluación de aprendizajes” – Julia Leymonié
6. Curso “Introducción a la Docencia Universitaria” – Julia Leymonié, Alicia Hermida, Eduardo Fiore (Facultad de Ciencias)
7. Taller “Herramientas de diseño curricular” - Julia Leymonié, Alicia Hermida (Facultad de Ciencias)
8. Curso “Evaluación en el aula universitaria: diseño de instrumentos” – Julia Leymonié – Alicia Hermida – Eduardo Fiore (Facultad de Ciencias)
9. Seminario de Investigación Didáctica – Julia Leymonié (Facultad de Ciencias)
10. Aprendizaje de las Ciencias. Marina Míguez y Karina Curione (Facultad de Ingeniería).
11. Diseño de Unidades Didácticas. Silvia Loureiro y Ximena Otegui (Facultad de Ingeniería).
12. Motivación en el aula universitaria. Marina Míguez y Karina Curiole (Facultad de Ingeniería).
13. Informática educativa y elaboración de materiales; Nancy Peré; Virginia Rodés; Ximena Otegui y Beatriz Rabín. (Facultad de Ingeniería).
14. Comunicación en el aula universitaria. Virginia Rodés, (Facultad de Ingeniería).
15. Metodología de enseñanza y evaluación. Marina Míguez, Nancy Peré, Virginia Rodés y Silvia Loureiro (Facultad de Ingeniería).
16. Técnicas de Estudio (Maria Noel Rodríguez Ayán y Lorena Crosa, Facultad de Química)

17. Planificación Educativa (Maria Noel Rodríguez Ayán y Emy Soubirón, Facultad de Química)
18. Mediciones cuali-cuantitativas (Maria Noel Rodríguez Ayán y Emy Soubirón, Facultad de Química)
19. Educación Científica y Epistemología. Julia Leymonié (Facultad de Ciencias) y Marina Míguez (Facultad de Ingeniería) y docentes invitados del área CT.
20. Enseñanza para la Comprensión. Marina Míguez, Silvia Loureiro (Facultad de Ingeniería), Julia Leymonié y Ada Czerwongora (Facultad de Ciencias)
21. Algunas tendencias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas. Eduardo Fiore, Alicia Hermida y Julia Leymonié (Facultad de Ciencias), Marina Míguez (Facultad de Ingeniería), Maria Noel Rodríguez Ayán y Emy Soubirón (Facultad de Química).

Se presentarán resultados del impacto del proyecto, principalmente a nivel de las prácticas educativas cotidianas, así como algunos materiales didácticos elaborados y una proyección a futuro de la formalización del programa.

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DIDÁCTICA:

TALLER EN CIENCIAS DE LA SALUD

Lic. en Psic. Patricia de la Cuesta

Mtra. Soc. María Luz Osimani

Área Salud

Introducción

Este trabajo pretende presentar una descripción de las actividades desarrolladas en el marco del Proyecto de Formación Didáctica para Docentes Universitarios del Área Salud desde el año 2000 a la fecha, así como comunicar las apreciaciones, reflexiones y análisis que esta experiencia nos mereció como coordinadoras de los talleres.

En el marco de este Proyecto se han realizado muy diversas actividades una de las cuales han sido talleres de formación para docentes que: realizan sus prácticas con “otros”, entiéndase usuarios, pacientes, comunidad, etc.; para aquellos que trabajan en condiciones de numerosidad; para aquellos que inician la carrera docente.

Como equipo coordinador de los talleres, nuestras intervenciones fueron realizadas tanto como coordinadoras, observadoras participantes, tutoras de las prácticas, supervisoras y también expositoras de algunos elementos teóricos.

Las reuniones de equipo y con el equipo responsable del proyecto nos permitieron ir ajustando año a año los ejes temáticos, metodologías, objetivos.

La formación desde los talleres.

El concepto de “formación” se refiere para la Lic. María Cristina Davini a un proceso de largo alcance a través del cual se modela el pensamiento y el comportamiento socio profesional.

J.Beillerot señala que "el trabajo de formador consiste en establecer e implementar procedimientos que le permitan al adulto aprender en un contexto en donde cada vez más la formación y el formador están ligados a la evolución del problema de la producción y particularmente a la evolución y transformación del trabajo". (Beillerot, 1996,- 13)

El taller como opción metodológica posibilita la reflexión acerca de los distintos momentos de la práctica, los itinerarios transitados, y resulta una potente herramienta para combatir la soledad de los docentes, permitiendo un acompañamiento entre observador y observado y el enriquecimiento mutuo.

Una potencialidad de este tipo de metodología se apoya en los conceptos de Ferry quien sostiene que "...el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los "formados". Estos se ven conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación" (Ferry Gilles, 1990- 61).

El análisis de las observaciones en el espacio del taller ofrece la perspectiva de la construcción de producción colectiva, orientadora de las prácticas, problematizadora de las mismas a la vez que visibiliza nuevas relaciones. (Edelstein- Coria, 1995, -82).

“La finalidad del trabajo en taller es comprender la práctica desde la perspectiva de quienes la construyen, implicándose en ella en su reflexión y transformación....

La posibilidad de reflexionar un torno a procesos que acontecen en las prácticas constituye un eje prioritario de la formación.” (Edelstein- Coria, 1995-82).

Se han organizado dos niveles de Taller: inicial y de profundización

Las inscripciones a los talleres exigen la conformación de dos grupos de alrededor de 25-30 personas de diversas disciplinas del Área Salud y que reúnan las condiciones que se solicitan año a año, como por ejemplo, que tengan menos de 5 años de actividad docente universitaria. Muchos docentes conocen el curso por referencias de compañeros, y considerando la alta demanda que tienen este tipo de actividades, nos hemos visto en la necesidad de incorporar excepciones.

Se trabaja – en ambos niveles- en espacios de taller de dos horas de duración semanales durante 14 reuniones. Planteándoles además como requisito que deben disponer de 15 horas de trabajo en subgrupos, horas de observación de la docencia de otros colegas y elaboración de un trabajo subgrupal de análisis de la observación, reflexión y confrontación con la bibliografía aportada y con lo trabajado en taller.

Para la aprobación de los talleres se exige el 80% de asistencia y la presentación de un trabajo final: subgrupal en el primer nivel e individual en el segundo nivel.

Sucede que en el transcurrir del taller y casi en las primeras jornadas, algunos docentes abandonan por dificultades horarias, dado que no cuentan con las condiciones para poder compatibilizar esta instancia de formación con sus tareas habituales como docentes.

Perfil de los participantes al Taller.

La mayoría de los docentes que asisten al Taller, participan por su propio interés, y últimamente señalan que han conocido la convocatoria al curso por carteles en las facultades, por mensajes electrónicos a los docentes, por comentarios de otros docentes que ya participaron. Muy pocos han participado por ser enviados por su encargado de Cátedra. Destacamos este aspecto porque a la hora de comprometerse con la tarea, la variable motivación a formarse con esta modalidad suele ser relevante.

Durante los dos últimos años, han participado de los cursos un 20% de Licenciados en Enfermería; 32% de Médicos; 9% de Psicólogos; 9% de Odontólogos; 6% de Nutricionistas; 2% de Parteras; 22% de Escuela de Tecnología Médica (Instrumentistas, Radiólogos, Archivos)

Entre los cuales aproximadamente el 35% eran docentes grado 1; 53% docentes de grado 2; 7% docentes de grado 4; 5% docentes honorarios

En relación a las *expectativas* que los participantes traen refieren – en general- la falta de formación en técnicas educativas, por lo que solicitan metodología y herramientas para trabajar una clase (en un 80% son los intereses planteados al inicio del curso), para motivar a los estudiantes, para promover iniciativas. Relatan preocupación por los grupos pasivos, dispersos, para lograr que estudien, participen en clase, tengan un rendimiento más eficiente.

En segundo lugar señalan el interés en mejorar la capacidad de expresarse y transmitir conocimientos, así como mejores formas de evaluar.

Por último, mencionan elementos teóricos que hacen a la didáctica y pedagogía.

Las dificultades más frecuentes señaladas en estos docentes refiere a la pasividad de los estudiantes, a la evaluación, a la falta de recursos, a la falta de coordinación docente, debiendo muchas veces ejecutar planificaciones que han elaborado docentes de grados superiores de la Cátedra y al desconocimiento de la estructura universitaria y su forma de incidir en ella desde su rol docente.

Característica de los cursos- Taller

El primer nivel tiene como Objetivos:

- Generar instancias de reflexión e intercambio de concepciones y de experiencias de las prácticas docentes de los integrantes del grupo.
- Conocer, identificar y conceptualizar los métodos didácticos en el trabajo con otros o en la numerosidad. Características, límites y posibilidades.

Unidades Temáticas: El contexto social e institucional. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Elementos que intervienen en la tríada docente-estudiante-conocimiento Interacción docente –estudiante. La Motivación en el aprendizaje. Motivación.: del docente y del estudiante. Procedimientos didácticos y métodos de enseñanza. Técnicas Educativas. Modelos pedagógicos en la docencia universitaria. Educación y comunicación. Atención comunitaria y/o con pacientes. La dimensión ética en la educación. El manejo de los aspectos emocionales en la docencia en el ámbito de la salud. La presencia del usuario del servicio de salud en la “tríada” saber-estudiante-docente. La Evaluación y su complejidad. Acreditación y evaluación.

Objetivos del segundo Nivel o Profundización

- Generar instancias de reflexión e intercambio de concepciones y de experiencias de las prácticas docentes de los integrantes del grupo.
- Conocer, identificar y conceptualizar el proceso de planificación, programación y evaluación de las actividades educativas en el contexto universitario.

Unidades Temáticas: Aprendizajes significativos. Análisis de experiencias docentes en terreno. Modelos pedagógicos en la docencia universitaria. Rol del docente en cada uno de ellos. Y abordaje de los aspectos éticos implicados. Proceso de Enseñanza – Aprendizaje y Evaluación. Docencia universitaria en el campo de la Salud. Técnicas Educativas: objetivos, clasificación y utilización de las mismas. Aprendizaje Grupal. Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza.

Metodología utilizada en ambos cursos- taller:

Se promueve espacios para compartir experiencias y conocimientos, intercambio de dificultades y logros.

Se trabaja, por tanto, en la modalidad de “Aula-Taller”, al decir de Susana Pasel; con momentos de trabajo grupal y momentos de trabajo individual.

Se procura un diagnóstico – en las primeras jornadas- de los participantes, en relación a sus inquietudes, necesidades y expectativa, de manera de revisar el Programa propuesto por los coordinadores del Taller y modificarlo conjuntamente, de acuerdo a lo planteado por cada grupo. Esto permite promover el intercambio y la construcción colectiva de una propuesta- consensuada y acordada - que armonice las inquietudes individuales con las grupales y con la propuesta docente.

Se procura utilizar diversas técnicas educativas participativas, de manera de vivenciarlas, pensarlas, recrearlas.

Proceso Pedagógico de los Cursos-Taller del Área de la Salud:

Nos proponemos, como primer momento del trabajo en la formación didáctica, la sensibilización de los docentes ante las diversas y complejas variables que configuran los modelos y prácticas docentes. Los modelos internalizados y fundamentados a través de las sucesivas experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida, condicionan y definen las modalidades de enseñanza y las concepciones que, como docentes, se despliegan ante los estudiantes.

Romper con el componente de naturalización u obviedad que imponen estos modelos y visualizar las características de los mismos, se torna en tarea central para transitar un camino de cambios, tanto en el sentido de potenciar o de modificar los existentes.

La sensibilización frente al rol docente en vista a la construcción-deconstrucción del mismo resulta una ardua tarea, si pretende abordarse desde la reflexión solamente o desde el razonamiento conceptual. Las barreras de resistencias resultan muchas veces infranqueables, por lo que optamos por dinámicas donde se moviliza la afectividad a través de la expresión lúdica. Implementamos para ello las “rutas de aprendizaje del rol”, que consiste en una dinámica donde cada docente debe recorrer un camino retrospectivo identificando sus propias experiencias de aprendizaje. Este momento del taller moviliza aspectos identificatorios de los docentes en relación a su quehacer, tanto desde los tránsitos sistematizados de la educación como los asistemáticos.

Este proceso promueve la integración de la dimensión afectiva a la vez que facilita la integración de la conceptualización acerca del aprendizaje significativo desde la perspectiva de Ausubel.

Los docentes frecuentemente concurren a las instancias de formación requiriendo técnicas y estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza. Frecuentemente, también, se manifiestan las frustraciones ante la evidencia durante el proceso: las técnicas no parecen resolver los problemas cotidianos de la práctica.

Si bien algunos de estos problemas resultan divergentes de acuerdo a las disciplinas que lo tratan, también resaltan aspectos comunes que aquejan a los docentes y que se reiteran. La motivación de los estudiantes, la actitud de los mismos frente a la tarea, medida en términos de responsabilidad o compromiso; el temor a fallar como docente no pudiendo dar respuesta adecuada a la demanda de los estudiantes, no conocer la materia; son algunos de esos problemas que año a año los docentes del Área Salud traen a nuestros talleres.

El abordaje que proponemos para estos temas es la problematización desde la perspectiva de los modelos pedagógicos, basándonos en los desarrollos de la Prof. Elsa Gatti, quien sostiene que “un modelo es una construcción teórica que da cuenta de la estructura y el funcionamiento de un objeto”. La identificación de diferentes modelos pedagógicos nos permitirá situarnos en la complejidad de la realidad áulica, y reconocer, en una situación docente particular, cómo se interrelacionan los tres polos de la tríada didáctica: docente / alumno / conocimiento o saber, a través de los tres procesos que están implícitos en el acto educativo: *el enseñar* (que privilegia el eje profesor-saber), *el aprender* (que privilegia el eje alumno-saber) y *el formar* (que privilegia el eje docente-alumno) (Beillerot: 1996)”. (<http://www.virtualeduca.org/virtualeduca/virtual/actas2002/actas02/135.pdf>)

Otros supuestos con los que trabajamos sostienen que el conocimiento no busca la certeza sino la creatividad; que la comprensión resulta más importante que la predicción; y que se revaloriza la intuición y la innovación.

Uno de los obstáculos identificados para conceptualizar estos aspectos de las prácticas se centra en que los textos pedagógicos, en su gran mayoría, utilizan terminologías y discursos que son poco accesibles o de difícil comprensión para otras disciplinas como las del Área Salud, las cuales incluso tienen una modelización científica divergente.

La forma de sortearlo ha sido apostando al trabajo subgrupal, sea en la lectura conjunta o en la aplicación de los conceptos en las experiencias concretas que los docentes traen de su quehacer cotidiano.

Las observaciones:

Una metodología que ha resultado de gran potencia en nuestra experiencia es la observación de las prácticas de enseñanza en situación. Los docentes participantes de estos talleres se reúnen en subgrupos de manera que en cada subgrupo todos los docentes desarrollan actividades de observación de las prácticas y/o son observados a partir de una matriz de observación que ha sido confeccionada en conjunto por docentes coordinadores y docentes talleristas. Esta experiencia, en todos los casos, ha sido favorablemente evaluada por los participantes de los talleres a lo largo de estos 6 años. Sobre el análisis de estas observaciones se trabaja problematizando, buscando alternativas a las dificultades o conflictos, identificando fortalezas, etc., relacionando estos aspectos con los conceptos teóricos que se explicitan en los textos.

Otra de las fortalezas de este dispositivo resulta ser el encuentro de diferentes disciplinas del Área Salud que facilita el intercambio de experiencias y modalidades de resolución de problemas que, en sus similitudes o divergencias, los integrantes adoptan como propias. Se despliega un diálogo fluido entre las diferentes concepciones disciplinares acerca de cómo se entienden las prácticas pedagógicas y las estrategias para desarrollarlas de acuerdo a las áreas de conocimiento.

En el marco de este dispositivo se hizo evidente algunos aspectos que nos sorprendieron.

Destaca en primer lugar, la escasa información de la mayoría de los docentes que participaron en estas actividades acerca de los artículos de la Ley Orgánica de la Universidad, particularmente el que se refiere a los fines de la misma, así como también, en lo que se refiere a las funciones docentes.

Por otro lado se evidencia el desconocimiento respecto a los planes de estudio para cada carrera universitaria, tanto como del perfil de egresado que se pretende en cada servicio. Esta desinformación recurrente se ve altamente asociada a la vivencia de soledad que expresan los docentes respecto a sus prácticas, del peso de lo jerárquico, particularmente en algunos servicios más que en otros, y su repercusión en la enseñanza, en el vínculo docente estudiante, repitiendo modelos de relacionamiento de manera casi automática.

Otro emergente ampliamente dimensionado por los docentes ha sido las condiciones desventajosas en que se realizan las prácticas, sea por un número de estudiantes inapropiado por docente o por condiciones institucionales desestimulantes como el lugar físico donde se trabaja o los escasos recursos pedagógicos y técnicos apropiados.

El usuario/a de los Servicios de Salud opera, en las prácticas docentes, como un componente más que interviene en la tríada docente, estudiante, saber/conocimiento.

Mario Rovere señala que “siendo los servicios de salud servicios de personas para personas, es imprescindible reconocer la significación de los Recursos Humanos, no sólo como factor estructural sino también como el principal factor de cambio; y al mismo tiempo el más fuerte estabilizador de esos cambios cuando estos se instalan en la cultura institucional”. (Rovere, 1993.-6)

Es allí donde se pone al descubierto con más fuerza los aspectos éticos de la docencia, que involucra desde el respeto por la cultura, religión, género, edad, etnia, de ese/a usuario/a, así como el límite difícil de identificar entre el dejar hacer al estudiante en su formación y la intervención docente frente al riesgo de salud del usuario/a.

La ética también comenzó a ponerse al descubierto – a través del análisis de las observaciones y prácticas docentes- en su interrelación con la motivación y

participación de los estudiantes. En la reflexión grupal, se analiza el modelo de relación pedagógica y el proceso de formación, que muchas veces aparece sustentado en modelos estructurados de relaciones de poder que consecuentemente reproducen relaciones de dominación y dependencia - al decir de J. Luis Rebellato,- en el cual es difícil generar un espacio que contribuya a formar un profesional universitario crítico, creativo y autónomo.

La “comunicación distorsionada” encubre vínculos docente- estudiantes muchas veces conflictivos, situaciones no resueltas, o variables institucionales que producen malestar en los estudiantes y en los mismos docentes, pero que al no ponerlas a luz, no explicitarlas y procurar juntos una estrategia para abordarlas, continúan actuando – en forma encubierta como si se estuviera en un contexto de consenso y aprobación grupal,- apareciendo sorpresivamente muchas veces para el docente en forma de desgano, resistencia, agresión, violencia, que dificultan aún más el proceso de enseñanza – aprendizaje y el necesario vínculo horizontal y bidireccional docente-estudiante.

La ética también es analizada a la luz de las falsas expectativas planteadas por el docente, o las actitudes paternalistas y autoritarias, que convocan demagógicamente a la participación cuando en realidad el/ la docente es el que termina definiendo las reglas de juego, el cuándo y cómo participar el estudiante, con escasa capacidad de escucha del conocimiento que traen los estudiantes y/o de las inquietudes, dudas o necesidades que plantean.

O bien cuando nos reservamos información - dificultando el aprendizaje bajo una postura implícita y no siempre identificada por nosotros como docentes- de que transferir el conocimiento a estos futuros profesionales – sobre todo en las áreas de especialización- repercute en generar futuros profesionales que competirán en nuestra área de saber.

Es interesante como se fue incursionando en esta área, movilizándolo al grupo y pudiendo incluso plantearse ya no sólo el docente en su papel ético en el área de la salud, sino en la formación universitaria de un profesional, un ciudadano en el actual contexto nacional de reforma de salud y de reforma educativa.

Esta experiencia permite visualizar algunas problemáticas de corte institucional en las prácticas universitarias, particularmente cuando los docentes que trabajan directamente con los estudiantes, es decir, lo que conocemos como docencia directa, parecen tener poca incidencia en las planificaciones curriculares y más aún, en la construcción de los sistemas de evaluación que evalúan los aprendizajes que los estudiantes logran en base a la enseñanza de estos docentes. Como resultado, es poca o ninguna la coherencia entre lo que se evalúa y lo que se pretende enseñar o con los objetivos de la enseñanza propuestos.

Para terminar nos interesa puntualizar que esta experiencia centrada en talleres no ha pretendido convertirse en una práctica escolarizante, basada en modelos pedagógicos que enfatizan en la transmisión de información y saberes, sino que muy por el contrario, hemos intentado desplegar un modelo que propicie la generación del aprendizaje como una actividad autónoma e independiente del estudiante, desarrollando las capacidades de reflexión crítica en función de la cual pueda ser capaz de recrear y crear el conocimiento.

Bibliografía:

- Alonso Tapia, J.- “Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios”. En “Didáctica universitaria”, Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso (Coord). Editorial La Muralla. Colección Aula Abierta. 2001. Madrid. (p.p. 79 a 110).
- Arredondo, M. Y otros. 1979. Notas para un modelo de docencia. Rev. Perfiles Universitario. N° 3. UNAM. México.
- Ausubel, D. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Avolio, S. 1976. Planeamiento del Proceso de Enseñanza Aprendizaje. Cap.. El planeamiento educativo.- Ed. Marymar. Argentina.
- Bauleo, Armando.- Cap. “Aprendizaje Grupal” (pág: 9-18) en Ideología, Grupo y Familia.- (fotocopia).
- Beillerot Jacky “La Formación de Formadores”. La Formación de Formadores. Serie Los Documentos nro 1. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Ediciones Novedades Educativas. Argentina. 1996.
- Benedito, V. 1995. La formación universitaria a debate. Cap.: Los procesos de enseñanza /aprendizaje en la universidad. Publicaciones Universitat de Barcelona.
- Bragaña,S; Nari, Ma. Del Huerto- (1998) Programación de un Curso.- Fascículo 1 de Autoaprendizajes. Departamento de Educación, Escuela de Nutrición-Facultad de Medicina.-Universidad de la República-Montevideo.
- Camilloni, A.- “Las Apreciaciones Personales del Profesor” AnexoI; Cefyl-UBA 1989.
- Camilloni, S. y otros. 2001. La evaluación de los aprendizajes en el debate. Cap. La evaluación : campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. E. Litwin. Cap.: ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. Ed. Paidos. Bs. As.
- Celman,S- “¿Es Posible Mejorar la Evaluación y Transformarla en Herramienta de Conocimiento?” en La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo; Camilloni,A; Celman,S y otros; p.p 37-63
- Días Barriga, A.- “Lo Metodológico: tema central del debate didáctico y la responsabilidad docente” Cap-4;pp 111-144; en Didáctica y Curriculum; 1era. Edición 1997; Paidos Educador, México
- Diaz Barriga, Angel. 1987. Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctica. Cap. II: Docentes, programas de estudio e institución. Cap II: Funciones, estructuras y elaboración de los programas. Editado por Instituto de Estudios y Acción Social. Bs As
- Diaz Barriga, Angel. Currículo y evaluación escolar. Cap: el currículo: un campo de conocimiento. Un ámbito de debate. Instituto de Estudios y Acción Social. Bs As
- Edwards, Verónica .- “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación” (fotocopia)
- Ezequiel A.E.-. “Técnicas de Trabajo” .-Ed.Humanitas
- Fascículos de Autoaprendizaje.- Departamento de Educación-Escuela de Nutrición.-Fac. Medicina-UDELAR; Montevideo, 1998
- Ferry Gilles. “El trayecto de la formación”. Paidós educador. México. 1990.
- Freire,P.- “Conversando con Educadores” Ed. Roca Viva.- CIDC. Montevideo 1990
- Furlan, Alfredo (comp.) 1989. desarrollo de la investigación en el campo del currículum. Cap: De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica

aulica del currículum. Becerra, Garrido , Romo. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Estudios Profesionales. México.

- Moran Oviedo, P.-“Instrumentación Didáctica”, En Rev. Perfiles Educativos UNAM, México 1988.
- Pansza, M. (1987) Fundamentación de la didáctica. Vol.1 Unidad 3. Guernika.
- Pansza, M., Fundamentación de la Didáctica VoII 1era. Unidad.-Pp 51-63; Ed.Gernika ; México ,1986
- Pasel,S.- “Aprendizaje Activo” en Aula –Taller; pág.13 a 21; Buenos Aires; Aique,1990
- Perez Perez, R.. “Didáctica Universitaria y Recursos Tecnológicos. El proceso de enseñanza aprendizaje universitario” Repartido Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. Piados Educador
- Perez Perez, Ramon. Didáctica universitaria y recurso tecnológico. El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.
- Rebellato, J.L.- “La Dimensión Ética en los Procesos Educativos” en Revista Latinoamericana de Educación y Política (CEAAL) La Piragua.-Chile.- No.12-13; pp: 174; 1996
- Rovere Mario. (1993) “Planificación estratégica de recursos humanos en salud”. Serie Desarrollo de Recursos Humanos nro. 96. OPS. Washington..
- Ruiz Larraguivel, Estela. 1985. Reflexiones sobre la realidad del currículum. Revista Perfiles Educativos. N° 29/30. UNAM. México
- Santoyo, Rafael.- “Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje” En Revista de Perfiles Educativos No.11 México, 1981; CISE –UNAM, 53 p.p; pp3-19

UNA RESPUESTA A UNA EXIGENCIA ESTRATÉGICA: EL PENSAMIENTO COMPLEJO

Prof. Mabel Quintela
Lic. María Teresa Sales
Área Social

1.- Justificación del planteo.

Consideramos que la introducción del **Enfoque de la Complejidad** en los Cursos de Formación Pedagógica Didáctica para docentes universitarios del Área Social es una genuina “innovación en las prácticas de la enseñanza universitaria” por dos razones fundamentales: se trata de una perspectiva teórica innovadora y una modalidad de trabajo también innovadora (ambos aspectos han sido avalados por las evaluaciones anónimas que recabamos).

Por otra parte, consideramos, que el Enfoque de la Complejidad, constituye “en sí” una respuesta novedosa a la “exigencia estratégica” de cambio a la que la Universidad hoy, más que nunca, se ve enfrentada. “Exigencia estratégica” que no pasa -como sostiene Edgar Morin- (pensador fundante del enfoque de la Complejidad con proyección en lo educativo) por cambios programáticos, sino que debe concebirse como un cambio **paradigmático** que va del paradigma “simplificador” que dominó en la concepción positivista de las ciencias, al paradigma de la “complejidad” que incluyendo la mirada crítica y hermenéutica alcanza un horizonte nuevo para la comprensión y el desarrollo de una “ciencia con conciencia”.

Es pues, esta perspectiva teórica innovadora y el modelo didáctico que pone en juego el tema del que queremos dar cuenta en esta ponencia.

Definido así el propósito, el acercamiento al Enfoque de la Complejidad, y en especial, al Pensamiento Complejo desarrollado por Edgar Morin, no es adecuado llevarlo a cabo sólo a manera de “exposición reconstructiva” por las docentes que tuvieron a su cargo los cursos, sino también, y principalmente, a través del relato y el testimonio que se plasmó en la producción de los docentes participantes en estos cursos.

2.- La propuesta del año 2005

En el curso de iniciación para docentes universitarios en actividad, realizado el pasado año, la temática sobre Pensamiento Complejo estaba incluida dentro de los contenidos referidos al “*aprendizaje en la educación superior*” desarrollado en cuatro semanas, viernes y sábado por las mañanas (24hs. en total). Se dedicó a Pensamiento Complejo y Aprendizaje las dos últimas semanas durante las cuales se pudieron dar discusiones teóricas así como talleres de trabajo sobre las prácticas docentes respectivas, que permitieron el reconocimiento del valor, alcance y límites del enfoque de la complejidad.

El principio que llamaré de Montaigne-Morin según el cual la primera finalidad de la enseñanza y el aprendizaje es propiciar <cabezas bien hechas> –bien organizadas- y no <bien repletas> – en que la información se acumula pero no se integra- dio pie a un taller en el que a partir de la consigna: “ *a través de una imagen (dibujo o diagrama) representar cómo imaginamos <la cabeza bien repleta> y <la cabeza bien hecha> acompañando la imagen con un texto breve que actúe de comentario*” se llegó a resultados como el siguiente:

La cabeza bien hecha. *La representamos por tres cintas de Moebius⁷³ enlazadas entre sí. Cada una de estas fue pintada de un color diferente en cada cara antes de armar la cinta. Esto representaba los dos polos de una misma situación, (por ejemplo sujeto / objeto, racional / irracional, etc) Al formar la cinta, que tiene la facultad de convertir ambas caras en una única cara, ambos polos se ven como una continuidad y forman una unidad. Pero esta unidad no es sencilla, tiene vueltas y caminos poco ortodoxos... A su vez, se trata de varias cintas enlazadas entre sí, pero no en un punto fijo que haga de “centro”. Esto representa que existen muchos conocimientos complejos que se entrelazan en distintos lugares y en diferentes ocasiones; nada es fijo, sino una estructura en constante re-estructuración.*

La cabeza atestada. *La representamos con varias cintas de la misma forma pero de diferentes colores unidas a un centro. Así buscamos expresar la existencia de ideas separadas pero almacenadas en una misma forma. Todas ellas sin más conexión que el pertenecer a un mismo nudo (cabeza) pero sin referirse unas a otras. A su vez, pintamos una sola cara de cada cinta, resaltando para cada conocimiento un solo aspecto a la vez. Esta estructura no varía al surgir nuevos conocimientos y ninguna parte es afectada por la entrada de algo nuevo, siendo la única consecuencia el amontonamiento de ideas (cintas) o la sustitución de unas por otras. Cada cinta se encuentra fijada a un punto pero no se relaciona ni con otra ni con ella misma.*
Lourdes, Daniel, Sebastián, Néstor y Viviana.

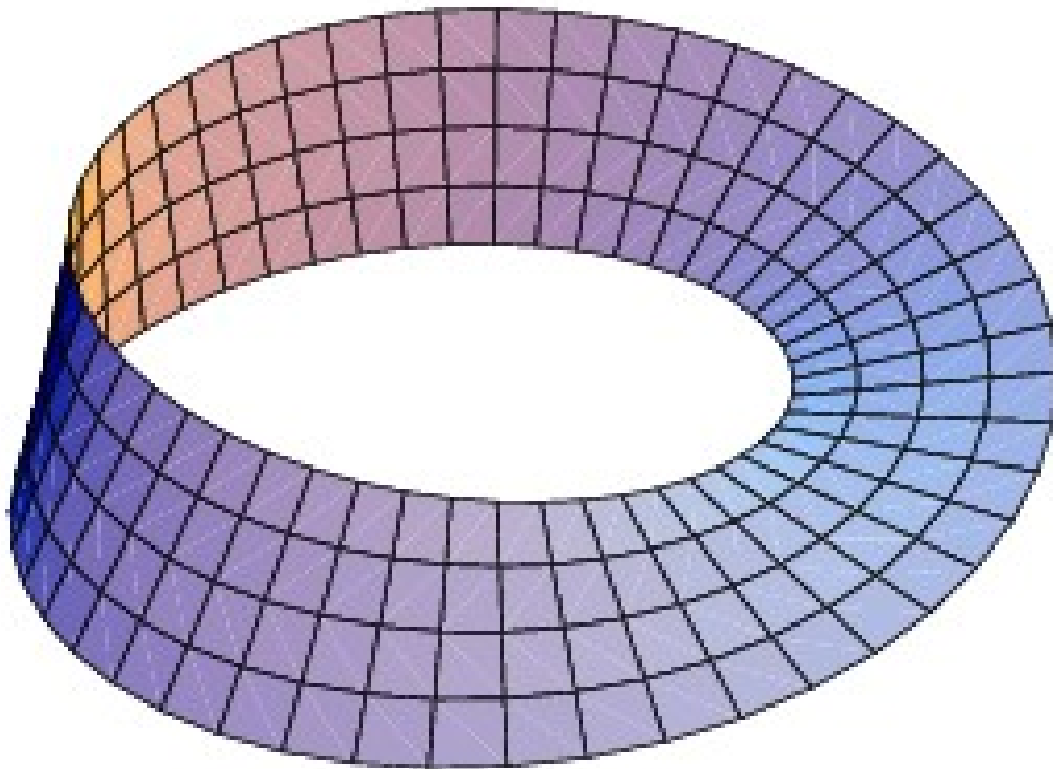
⁷³ La “cinta de Moebius” es una estructura topológica creada por el matemático de ese nombre en la cual la superficie exterior está en continuidad con su superficie interior de modo que en esta forma topológica <lo que esta dentro esté fuera, y lo que está fuera, dentro>.

Consideramos que en esta descripción de los “dispositivos” construidos por los mismos participantes del subgrupo quedan de manifiesto los principios del paradigma “simplificador” vs. el de “complejidad”: la fragmentación –de ideas, disciplinas, saberes- que sólo encuentra una unidad extrínseca a partir de un centro fijo (cabeza atestada) frente a un diseño de “cabeza bien hecha” que entrelazando cintas de Moebius aproxima visualmente la idea de “bucle recursivo” que rompe con la causalidad lineal, y de “dialógica” de eventos que propicia el fluir de los procesos mentales entramando opuestos que simultáneamente presentan su “cara antagónica” y su “cara complementaria” en un nivel de organización complejo.

En cuanto al **valor teórico-práctico de la propuesta sobre Pensamiento Complejo**, dejamos aquí los siguientes testimonios:

“El filósofo Edgar Morin propone potenciar, como docentes y como seres humanos, un pensamiento “ecologizante”, que sitúe los acontecimientos, las informaciones y el conocimiento en una relación inseparable con el medio, ya sea éste cultural, político, natural, social o económico⁷⁴. Un conocimiento capaz de reconocer la complejidad, un conocimiento “pertinente”, que vincula y contextualiza: “El pensamiento que aísla y separa tiene que ser reemplazado por el pensamiento que distingue y une”⁷⁵. (...)”

Sería muy interesante, desde mi punto de vista, utilizar el enfoque integrador como metodología para la enseñanza, ya que seguimos utilizando en forma predominante (cuando no exclusivamente) un enfoque analítico de los problemas. Tendemos con



⁷⁴ MORIN, Edgar; *La cabeza bien puesta*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1999, pág.27.

⁷⁵ MORIN, Edgar; *La cabeza bien puesta*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1999, pág.93.

mucha frecuencia a reconocer y separar conceptos, realizar esquemas, mapas conceptuales, a tratar de arrojar la mayor claridad posible sobre los temas a tratar a fin de que el estudiante no se confunda o no se sienta perdido. ¿Lo estamos preparando de esa manera para el mundo caótico (sin ninguna connotación negativa) e incierto en el que le va a tocar vivir? No lo tengo demasiado claro. Quizás podríamos presentar los contenidos y los temas en forma no tan clara para que el estudiante se acostumbre a diseñar sus propias estrategias de ordenamiento, sus propias jerarquizaciones y mapas, al menos en un nivel de enseñanza superior.” **Natalia**

“Tenemos también que entender que es desde la educación que habrá que Reformar el Pensamiento, (y no simplemente la Educación) ; sin embargo habrá que entender también que son los educadores los principales obstáculos para ello. Y enseguida se me viene aquella pregunta de Karl Marx: ¿quién educará a los educadores? Habrá que generalizar cursos y talleres que tengan como finalidad “hacer buenas cabezas” como creo es el sentido del curso de Formación Docente en el Área Social, de la Universidad de la República.” **Sebastián**

Respecto a “alcance y límites” del pensamiento complejo los participantes han dejado estos testimonios escritos:

“Por último quiero señalar que esa tarea que según Morin deberá afrontar la educación, que es la necesidad de reforma de las mentes presenta un <cómo> demasiado lírico a mi entender, por lo que creo que este punto, es una suerte de “talón de Aquiles” para el autor, ya que no explica como comprender lo incomprendible, ni como acceder a ese “equilibrio de paz” entre los hombres. Pero ésta, no es más que una de tantas concepciones, y de las tantas maneras de entender al hombre y de entender a la “esfera” educativa, desde una meta- cognición...” **Sebastián**

“En ese sentido, su proyecto me parece que conlleva un dejo de utopía no solo por su alcance que pretende reformular el sistema sino también porque es algo que escape de su voluntad. Se necesita de la buena voluntad de los “espíritus”.” **Lourdes**

3.- La propuesta del año 2006

El interés suscitado por este enfoque durante los cursos del 2005, llevó a concebir para este año la propuesta de un curso autónomo sobre “*El pensamiento complejo en la práctica pedagógica de la educación superior*”. Pero esta “autonomía” se pensó “relativa” y en función del diseño integrador que presenta la propuesta de Formación Docente ofrecida por el Área Social. En efecto, la temática de Pensamiento Complejo tiene que ver con la de los paradigmas que fundamentan epistemológicamente las tres dimensiones claves en la didáctica: los contenidos de la enseñanza, las diferentes concepciones sobre aprendizaje del sujeto adulto y los modelos sobre el papel del docente de acuerdo a las diferentes teorías pedagógicas. De aquí que el que el 1er Módulo estuvo dedicado a “Paradigmas educativos y evaluación” de modo tal que oficiase de nexo para el desarrollo de la temática de Pensamiento Complejo , temática, que a su vez se entroncaba con una perspectiva compleja del currículo en el módulo siguiente dedicado precisamente al tema de la “flexibilización curricular”.

Por otra parte, siendo dos las docentes (M^a Teresa Sales y quien esto escribe) abocadas al planteo del curso, tuvimos más posibilidades de “pensar” los contenidos y la metodología del curso como una unidad que permitiese visualizar en la práctica de aula, el valor estratégico del planteo teórico de la complejidad.

Por esta razón, en el Programa del módulo (a desarrollar en 4 jornadas, 12hs total) planteábamos que “los contenidos propuestos serán abordados “desde” y “con” los conceptos y prácticas que aporten los docentes que participan en el curso”.

A la luz del enfoque de la complejidad esto quiere decir trabajar desde y con un “conocimiento pertinente” que es aquél que percibe y reconoce la multidimensionalidad de las realidades complejas e inserta allí sus informaciones. Un conocimiento que ante el crecimiento del saber hiper-especializado, revaloriza la enseñanza y el aprendizaje de la capacidad de contextualizar, concretizar y globalizar, todo al mismo tiempo. Por esta misma razón es que el conocimiento pertinente va unido al desarrollo de una inteligencia general basada en la actitud natural del pensamiento para plantear y resolver problemas, para reconocer los vínculos, para re-ligar y problematizar.

Desde la perspectiva de la complejidad el conocimiento no se produce sólo por la vía análisis segmentador de conceptos sino como resultado del uso de metáforas, símil, enlaces, contraposiciones y también diferencias. Se requiere, ante todo, trabajar colectivamente (en base a las intuiciones aportadas) sobre las ideas de “complejidad” y “complicación”, diferenciarlas, problematizarlas, para hacer emerger la idea de lo complejo como trama, (complexus: lo que está tejido en conjunto) como organización ecológica de eventos, nociones, apreciaciones, etc, todo esto visto en un contexto que le devuelva al pensamiento su concreción en lugar de incentivar la pura abstracción que le aleja de las prácticas vividas.

➤ **En primer lugar presentamos el testimonio de las dinámicas empleadas.**

El curso comenzó con una dinámica en subgrupos que proponía que a partir del diálogo se acordase sobre el significado intuitivo de “complejidad”, a qué se lo asimila, a qué se lo opone, y cómo se visualiza su vínculo con las prácticas universitarias.

He aquí el resultado:

	COMPLEJIDAD	OPUESTO A...	ASIMILADO A...	VÍNCULO CON PRÁCTICAS UNIVERSITA- RIAS
GRUPO 1	Entramado susceptible de diferentes niveles de análisis. Diferentes perspectivas	SIMPLE LINEAL EXPLÍCITO	ELABORACIÓN SISTEMÁTICA DIVERSIDAD CAMBIANTE “Pensamiento”	ESTRUCTURA Y PROGRAMAS SIMPLES NO HAY Pensamiento Complejo sin DIVERSIDAD ESTUDIANTIL
	Complicado Dificil (sentido común) Percibir	APARENTE	Interdisciplina	No se da en la práctica Fragmentación en cátedras

GRUPO 2	Totalidad Lo sistémico Dimensiones diferentes Interpretaciones diferentes			Complejidad se da en lo menos tradicional
GRUPO 3	Interpretación de un contexto Profundidad Multicausalidad Implícito	FÁCIL SISTEMA CERRADO	Búsqueda de conocimientos Modelos abiertos Funcionamiento del Universo Conciencia Lenguaje	Masividad Imposibilidad de atención personalizadamente y los tiempos Incertidumbre de acuerdo al contexto
GRUPO 4	Interconexiones Interrelaciones Estabilidad Inestabilidad Variación/Armonía.	ORDEN CAUSAL	CUERPO HUMANO ORGANIZACIÓN	Fragmentación Ausencia de coordinación
GRUPO 5	Agregado Diversidad Multidisciplinariedad No segmentación	Desagregar	GLOBAL RED MADEJA ALGO ELABORADO	Acumulación de conocimientos sin privilegiar la reflexión Nexo Sin profundización

El modelo didáctico sustentable a partir de la teoría de la Complejidad, nos permitió desarrollar otras dinámicas de taller en las que se trabajó en especial aspectos tales como la organización “transdisciplinar” del conocimiento (entendida esta como complementaria de la aproximación disciplinar en tanto hace emerger de la confrontación entre las disciplinas datos nuevos que se articulan entre sí). Así, por ejemplo, en la propuesta de taller del sábado 16 de septiembre planteamos la consigna de formar sub-grupos de la mayor diversidad posible (en cuanto a formaciones profesionales se refiere) y considerar la siguiente pregunta: ¿Cuáles podría/n ser algunos de los nudos conceptuales transdisciplinarios en este grupo y en relación a otros campos de conocimiento?

Fue, precisamente que a partir de la articulación de las preguntas con que se “disparaba” la discusión en los talleres y en vínculo con los textos fuentes presentados que se planteó la propuesta de evaluación “global” del Módulo.

➤ **El testimonio de la evaluación a través de la producción escrita de los participantes.**

Se trató de una evaluación formativa inserta, por lo tanto, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la misma los sucesivos trabajos sub-grupales, relacionados con lo

talleres desarrollados en clase, fueron planteados de manera tal que constituyeran avances para el trabajo de síntesis final. Se ofreció la tutoría de las docentes vía correo electrónico. De los 18 participantes habituales presentaron el trabajo final 14, nucleados en cuatro subgrupos y un trabajo individual.

Dado que el punto principal de nuestra propuesta fue hacer reflexionar sobre las posibilidades de una práctica pedagógica universitaria en clave compleja, se propusieron **las siguientes preguntas** para que a partir de una discusión grupal en clase oficiaran de <organizadores> en del trabajo final.

- **¿Qué representa “lo sólido”⁷⁶ en la profesión en la que ustedes trabajan, en su campo de conocimiento y en la formación profesional?**
- **Hoy, ¿hay cambio o imperativos de cambio? Si así fuera: ¿Cuáles serían? ¿Por qué y para qué de estos cambios?**
- **¿Puede la perspectiva de la complejidad contribuir a la eventual resignificación de la profesión y de su campo? Si la respuesta es negativa fundamentar. Si fue afirmativa: ¿Qué incidencia y alcances tendrían esos cambios en la formación universitaria del profesional?**

Algunas respuestas a estas preguntas –integradas al trabajo final del curso- fueron:

“Como carácter sólido central en la ciencia económica, ubicamos en primer lugar la aplicación estricta del paradigma metodológico cartesiano-positivista. (...) La ciencia económica se ha desarrollado siguiendo las máximas cartesianas: dividir el objeto de estudio tanto cuanto sea posible y, para conocer ese objeto, hacerlo a partir del conocimiento de sus partes (Descartes *El discurso del método*, citado en Morin ,1999), constituyendo un caso ejemplar de aplicación del paradigma disyuntor y simplificador en el sentido de lo planteado por Morin.(...) el propio método ha llevado a que la ciencia económica se elabore en un plano sumamente abstracto; el cual la limita para alcanzar un conocimiento que estudie las actividades de producción, intercambio, distribución y consumo de mercancías, sin que las mismas pierdan su carácter intrínseco como actividades sociales e históricas.” Guillermo - Mery

“Pocas disciplinas tienen la “obligación” de adaptarse a los cambios de la realidad social como el Derecho... Por ello, y por la ya señalada “falta de predictibilidad” de las cuestiones jurídicas, puede considerarse que el pensamiento complejo, no sólo puede aportar soluciones a los nuevos problemas que plantea la realidad social, sino que se transforma en un elemento imprescindible para poder captar en la debida forma la “complejidad” inherente al entramado social, y modificar la aplicación del derecho, modificación que debería comenzar en la etapa formativa debiendo incorporarse a la currícula desde el comienzo mismo de la carrera de Abogacía, ya que implicaría un profundo cambio en la concepción de la enseñanza que viene siendo brindada en la actualidad.”

Mariella, Alejandro, Hugo.

⁷⁶ El término “Sólido” (en contraposición a “líquido”) toma en este contexto el uso metafórico que le da Zygmunt Bauman en su obra “Modernidad líquida”, para designar la racionalidad monolítica de la primera Modernidad, en tanto que la “fluidez” o la “liquidez” son, según este autor, metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual –en muchos sentidos *nueva*- de la historia de la modernidad.

Demos lugar, como coronación de este relato-testimonio a las “voces anónimas” de la **evaluación propuesta** respecto al módulo:

¿EL MÓDULO FUE DE SU INTERÉS?

SI	NO	“BASTANTE”
18	---	1

- Módulo muy interesante y “complejo” en sí mismo pero que me ha permitido obtener una adecuada base para poder profundizar en el pensamiento complejo.
- Tema muy interesante que no se ve en mi carrera.
- Me introdujo en un campo del que no tenía conocimiento.
- Especialmente los talleres de discusión.
- De total interés pero creo que el paradigma de la complejidad se vive a través de las prácticas y hay un “debe” en ese sentido.
- Es un debate presente y no siempre encontramos espacios como este para poder participar.
- Sí, como también novedoso.
- Una muy grata sorpresa, sábados matinales con un sabor de enriquecimiento.
- El pensamiento de Morin me interesó mucho para mi carrera docente y mi ejercicio profesional.
- Es necesario seguir profundizando en cada uno de nuestros servicios respecto a este tema. Creo que el objetivo es la “Reforma de la Universidad”.
- Absolutamente. Indispensable introducir la idea del pensamiento complejo para abonar el terreno de una futura flexibilidad en el currículo de la Universidad.
- Este nuevo enfoque – que no conocía – me sirve para reubicar una cantidad de ideas, hechos que los tenías divididos, pero que intuitivamente buscaba unirlos.

CAPÍTULO III

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CARRERA DOCENTE

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE. ASPECTOS JURÍDICOS.

Dra. Mariana Gulla
Dirección General Jurídica
UDELAR

I.- Concepto de funcionario de carrera.

No existe una definición constitucional de lo qué debe entenderse por funcionario de carrera. Debe acudirse entonces a definiciones o conceptos doctrinales, conceptos que se fundan en la naturaleza de las funciones cumplidas y en la posición que ocupa el funcionario en la organización de los servicios.

Como sostiene Cassinelli, funcionario de carrera es pues, aquél cuyas tareas y cuya posición permanente en la Administración hacen razonable considerarlo como un profesional de su empleo (ver Derecho Público, pág. 451). Se toma en cuenta el carácter estable y permanente de la tarea, oponiéndose a ello el funcionario eventual, el que está contratado para una tarea específica y extraordinaria que no forma parte de la organización normal del servicio.

De acuerdo al artículo 56 de la ley 15809 de 8-IV-1986 “el ejercicio de función pública en tareas permanentes deberá efectuarse en cargos presupuestales y bajo el sistema de carrera administrativa, de acuerdo con las normas constitucionales y estatutarias vigentes”.

II- Los funcionarios presupuestados de los entes de enseñanza pública son funcionarios de carrera.

El artículo 60 de la Constitución establece:

Artículo 60.- La ley creará el Servicio Civil de la Administración Central, Entes Autónomos y Servicios Descentralizados, que tendrá los cometidos que ésta establezca para asegurar una administración eficiente.

Establécese la carrera administrativa para los funcionarios presupuestados de la Administración Central, que se declaran inamovibles, sin perjuicio de lo que sobre el particular disponga la ley por mayoría absoluta de votos del total de componentes de cada Cámara y de lo establecido en el inciso cuarto de este artículo.

Su destitución sólo podrá efectuarse de acuerdo con las reglas establecidas en la presente Constitución.

No están comprendidos en la carrera administrativa los funcionarios de carácter político o de particular confianza, estatuidos, con esa calidad, por ley aprobada por mayoría absoluta de votos del total de componentes de cada Cámara, los que serán designados y podrán ser destituidos por el órgano administrativo correspondiente.

La disposición antes transcrita consagra el sistema de carrera para los funcionarios presupuestados de la Administración Central, pero no dice que sean los únicos.

Por su parte el artículo 61 de la norma constitucional, establece el contenido mínimo del Estatuto de los funcionarios, y lo formula bajo forma de derechos. Uno de esos derechos es el derecho a la permanencia en el cargo.

Artículo 61.- Para los funcionarios de carrera, el Estatuto del Funcionario establecerá las condiciones de ingreso a la Administración, reglamentará el derecho a la permanencia en el cargo, al ascenso, al descanso semanal y al régimen de licencia anual y por enfermedad; las condiciones de la suspensión o del traslado; sus obligaciones funcionales y los recursos administrativos contra las resoluciones que los afecten, sin perjuicio de lo dispuesto en la Sección XVII.

En cuanto a los Entes Autónomos de Enseñanza, entre los que se encuentra la Universidad de la República, como Ente Autónomo de existencia necesaria, el artículo 204 de la Constitución, otorgó a éstos, a través de sus Consejos Directivos, la competencia para establecer el Estatuto de sus Funcionarios. Pero en la formulación de estos Estatutos dichos Consejos deben ajustarse a las bases contenidas en los artículos 58 a 61 y a las reglas fundamentales que establezca la Ley, respetando la especialización del Ente.

En la Constitución de 1952, la referencia comprendía exclusivamente a los artículos 58 y 61, la de 1967 dice “artículos 58 a 61”, al cambiar la “y” por una “a” (aunque dicha inclusión obedeciera a una inadvertencia o error), incluye en la remisión expresamente al artículo 60, que es el que refiere a la carrera administrativa. A partir de esta modificación todos los funcionarios presupuestados de los Entes de Enseñanza Pública deben ser considerados funcionarios de carrera, lo que incluye a los catedráticos o profesores.

Vigente la Constitución de 1952, no podía hablarse de carrera docente, de modo que la carrera de los docentes de la Universidad de la República, estaba limitada por una designación a término, vencida la cual no podía invocarse un derecho a la reelección. Cumplido el término de designación, la Administración no tenía la obligación de pronunciarse sobre la reelección. La aspiración de los docentes a ser reelectos no era pues un derecho, sino un interés legítimo. Los catedráticos o profesores (expresión esta última empleada en un sentido amplio, comprensivo de docentes) no estaban integrados a la organización universitaria bajo el sistema de carrera.

A partir de la modificación de la Constitución de 1967, en el sentido que antes indicáramos, todos los funcionarios presupuestados de los Entes Autónomos de Enseñanza, salvo los de carácter político o de particular confianza, son de carrera. Si

bien esta conclusión podría hacer dudar de la constitucionalidad de las designaciones a términos, tal régimen se encuentra legitimado, a partir de lo dispuesto en el artículo 200 de la Constitución. Esta disposición que refiere al estatuto de los directores de los Entes Autónomos y de los Servicios Descentralizados, establece expresamente que los integrantes de los Consejos Directivos podrán ser reelectos como catedráticos o profesores, lo que legitima el sistema de designación a término, legal y estatutariamente previsto.

De manera que, aunque la designación sea a término, el funcionario tiene derecho a que se ponga a votación su reelección antes de abrir el llamado a aspirantes para la provisión del cargo que ocupa (Cf. Cassinelli, ob. Cit, pág. 451 y ss). Esto lo regula expresamente el Estatuto del Personal Docente de la Universidad de la República de 15-IV-1968, estableciendo en su artículo 16 que la reelección debe considerarse durante los últimos seis meses del período designación anterior. En cuanto a las formalidades, la votación debe ser nominal y fundada y los fundamentos del voto solo pueden referirse a la capacidad probada y a la idoneidad moral (art. 6º y 30), apreciadas en relación con sus méritos, con las funciones del cargo y con su desempeño en éstas. Y la omisión en pronunciarse será considerada falta grave y habilitará el ejercicio de las potestades disciplinarias correspondientes por parte del Consejo Directivo Central.

Es ese pues el contenido con que se encuentra formulado el derecho a la permanencia en el cargo, derecho de todo funcionario de carrera, como es el caso ahora, a partir de 1967, de los funcionarios docentes efectivos de la Universidad de la República.

En conclusión, los funcionarios docentes efectivos, son funcionarios de carrera, su derecho a la permanencia en el cargo, es el que asigna el Estatuto del Personal Docente y la Ley Orgánica, en cuanto establecen la designación o reelección por períodos limitados, y la obligación de considerar la reelección antes de la culminación del período de designación o reelección anterior y antes de abrir la provisión del cargo a un llamado público.

No existe una carrera docente, como progresión de grado en grado. Dado que la provisión de todo cargo docente se inicia mediante un llamado abierto (artículo 15), tal como lo consigna el Estatuto. No es presupuesto tener el grado inmediato anterior para concursar por un grado más alto en la organización docente.

De modo pues, que la formulación de la carrera es de rango estatutario y la competencia para aprobar o modificar Estatutos corresponde al Consejo Directivo Central, con los límites constitucionales y legales vigentes, entre los que se incluye que la designación de los docentes es siempre a término. Cualquier modificación que se pretendiera introducir en la carrera docente que implicara la modificación del sistema de designación o reelección a término, debe incluir una modificación del artículo 52 de la Ley Orgánica. No se requeriría necesariamente, a nuestro juicio, una modificación constitucional, en tanto el artículo 200, legitima implícitamente el régimen de designación a término, pero no lo consagra.

III- Referencias a la carrera docente contenidas en normas universitarias.

En la revisión de normas de los distintos servicios universitarios, encontramos dos que hacen mención a la carrera docente, pero de ninguna forma, esta se formula como progresión de grado en grado.

Por un lado la Ordenanza de la Carrera Docente en los Servicios de Diagnóstico y Tratamiento Especializados de la Facultad de Medicina (R. N° 60 del CDC de 7-II-1972, publicada en el Diario Oficial de 22-II-1972). Esta norma que agrupa los cargos de esos Servicios en los cinco grados previstos en la Ordenanza de Organización Docente, jerárquicamente ordenados, establece el ingreso a cada uno de ellos, por concurso de méritos y pruebas o de llamado a aspirantes, según el caso. Aunque se establece, para algunos cargos, el requisito de concurrencia regular previa a un servicio de la especialidad y un certificado de actuación documentada, estas exigencias no pueden interpretarse como la necesidad de desempeño en el grado inmediato anterior, como requisito para postularse al llamado o concurso respectivo.

Tal vez la más novedosa, sea una norma de la Facultad de Ciencias, que establece el derecho de los docentes efectivos, de pedir el concurso para la provisión del grado superior. Se trata del Reglamento de Carrera Docente de la Facultad de Ciencias (R. N° 27 del CDC de 1-VIII-1995).

De acuerdo a dicha norma los docentes efectivos de grado 1 a 4 podrán solicitar el llamado a aspirantes o concurso, según corresponda, de cargos del grado inmediato superior. Esta solicitud deberá ser presentada a la Comisión del Instituto respectivo que la elevará al Consejo de Facultad. Se integra luego una comisión asesora que estudia los méritos del docente peticionario y luego se eleva nuevamente al Consejo de Facultad para disponer la realización de los llamados correspondientes. Pero estos llamados, en una interpretación acorde a la norma estatutaria, deben ser siempre abiertos y no pueden limitarse a la necesaria posesión del grado docente inmediatamente anterior.

IV- Formación docente

Formación y carrera docente, a pesar de su vinculación en otros ámbitos, constituyen conceptos jurídicamente diferentes.

La evaluación de la formación docente, tanto en los concursos o llamados como en reelecciones, puede ser, sin perjuicio de las atribuciones del Consejo Directivo Central, competencia de los servicios, a través de reglamentaciones o hasta instrucciones de servicio, como son las pautas de evaluación docente, o las pautas para la asignación de puntajes por tribunales de concurso.

Citamos algunas normas solo a título de ejemplo, y sin pretender de forma alguna, constituir un relevamiento exhaustivo de las normas de este tipo, actualmente existentes en el ámbito universitario:

*Reglamento del concurso de méritos para la provisión de los cargos docentes grado 3 (Profesor Adjunto de Materias Clínicas) de la Facultad de Medicina- Artículo 6°:

“Evaluación Docente:...Para esta evaluación se tendrá en cuenta: a) En lo docente: relaciones con los alumnos; condiciones pedagógicas;...” (énfasis nuestro).

*Reglamento para la provisión en efectividad de los cargos docentes de grado 4 y 5 de la Facultad de Ciencias- Artículo 9º: ...a) Formación académica: se tendrán en cuenta el nivel alcanzado y la calidad de los estudios realizados b) Enseñanza: se tendrá en cuenta la actuación en su más amplia acepción, incluyendo la calidad y el nivel de la enseñanza impartida, la capacidad probada de orientar y organizar los cursos, las iniciativas en materia de programas y de planes de estudio y la elaboración de material de estudio, incluyendo textos publicados.

*Ordenanza para la provisión de cargos docentes grado 2 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- Art. 6º: ...a) Títulos y estudios universitarios...-Títulos y estudios universitarios específicos.-Títulos y estudios universitarios referidos a especializaciones afines.-Otros títulos y estudios universitarios o asimilables de nivel terciario...c) Enseñanza...-enseñanza universitaria pública en el país; -enseñanza universitaria en el exterior; -enseñanza en instituciones no universitarias de nivel terciario; enseñanza en instituciones no universitarias de nivel secundario. En los dos primeros casos deberá establecerse: -en qué ciclo se cumplió la actividad (ciclo básico, Gdo, posgrado); el grado de responsabilidad correspondiente (encargado de curso, asistente, ayudante); duración del ejercicio de la carrera docente.

Muchos servicios tienen normas análogas a las citadas y asignan valor a la experiencia docente previa, no estrictamente a la formación docente en particular, aunque esta podría situarse bajo la categoría de títulos y estudios.

No caben dudas que dentro de lo que el Estatuto del Personal Docente considera “capacidad probada” (artículo 6º), puede válidamente considerarse la formación docente, *pero no bajo forma de título como requisito para la ocupación del cargo o asignándole a este rubro un valor tan elevado, que lo transforme en requisito indispensable para el desempeño del cargo*, pues de esa forma se estaría violando el carácter libre de toda aspiración a un llamado docente, establecida en la norma estatutaria. Esa restricción tampoco se encuentra entre las excepciones al carácter libre que expresamente contiene el Estatuto del Personal Docente (Art. 14). De querer avanzar en este sentido debe necesariamente pensarse en una modificación estatutaria, que tendrá efecto hacia el futuro, pues el efecto retroactivo está expresamente vedado para estas normas, por la Ley Orgánica.

LA UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA Y LA FORMACION DOCENTE

¿El mejor docente es el mejor investigador?

Dr.Jorge Ares Pons

Introducción

Estas nuevas jornadas sobre didáctica universitaria constituyen un buen motivo para intentar una primera reflexión, sin duda provisional y endeble, sobre la evolución del concepto de formación docente en la **Universidad de la República**. La ímproba tarea de la **Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)** en estos últimos años, procurando la coordinación de las diversas iniciativas surgidas en distintos servicios universitarios, a propósito de la formación **didáctico-pedagógica** de sus docentes, ha hecho que el erial, que en esa materia caracterizaba a nuestra universidad, vaya siendo reemplazado por un terreno fértil, generador de nuevas inquietudes y propuestas.

Esta circunstancia nos lleva a pensar que es el momento de plantearnos una indagación y una reflexión a fondo sobre el tema de la formación docente, sin complacencias de ninguna especie, a pesar de que sus conclusiones pudieran resultar poco halagüeñas.

Aquí no aspiramos más que a alentar una iniciativa de este tipo, a esclarecer en la medida de lo posible, a partir de una reflexión, que reconocemos superficial -aunque fundada-, algunos conceptos y ciertas idealizaciones sobre el papel renovador y progresista de algunos sectores universitarios. Esperemos que alguien con mayor enjundia y disposición asuma el desafío. No es demasiado común en nuestro medio la autocrítica responsable y constructiva. De la otra sobran ejemplos.

Una observación semántica

Cuando se habla de **formación docente**, no siempre se está aludiendo a un mismo concepto. Con frecuencia se identifica como **formación didáctica y/o pedagógica**. Sin embargo, a veces se está pensando, más que en una real formación de ese u otro tipo, en un sistema racional de evaluación y progresión en un escalafón docente; en otras palabras, en una **carrera docente** (en algunos casos con claras implicaciones corporativas).

Debe quedar bien sentado, entonces, que **formación docente**, **formación didáctica y/o pedagógica** u otra **específica**, y **carrera docente**, no son conceptos superponibles, aunque sí en el primer concepto puedan caber todos los demás. Es imprescindible explicitar, en cada caso, de qué se trata, algo que por lo general no se hace. También debe quedar bien claro que en el concepto de **formación docente** caben muchas otras cosas, y muy importantes, como luego veremos.

Dos vertientes

En el somero análisis que intentamos hacer, partimos de dos vertientes fundamentales, que si bien se entrecruzan y solapan, pueden abordarse por separado: una que se preocupa por hilar cronológicamente el desarrollo del concepto de **formación docente** en nuestra universidad, particularmente en el seno del correspondiente orden o del gremio que lo representa; la otra, que procura demostrar que una **formación docente integral** no puede ser algo meramente académico, desligado de una clara comprensión de lo que se entiende por Universidad y ajeno a la problemática de la inserción en el medio.

Una historia anecdótica: la primera vertiente

Conozcámonos a nosotros mismos: antes de la dictadura, cuando se hablaba de **formación docente** se pensaba fundamentalmente en el manejo de los aspectos pedagógicos o didáctico-pedagógicos de la tarea del profesor universitario. Tenía lugar una dura polémica en la que triunfaba habitualmente –particularmente en los servicios más vinculados a las ciencias duras y a las tecnologías- el slogan: “**el mejor docente es el mejor investigador**”. Existían, en muchos de esos servicios, razones hasta cierto punto comprensibles para adoptar esa postura fundamentalista: no hacía demasiados años –y tras largas contiendas- que se había logrado incorporar en ellos la idea de que la **investigación** constituía un elemento inherente a la actividad universitaria. La adecuada formación **específica** en un campo de la ciencia y la aptitud para la investigación, cerraban el círculo de la excelencia docente. Se daba la incongruencia de que una universidad que seguía siendo esencialmente **enseñante**, se erizaba ante cualquier razonamiento que pretendiese demostrar la importancia de los aspectos didáctico-pedagógicos.

El orden (gremio) docente

En julio de 1972, a ocho años de la fundación de la **Federación de Docentes Universitarios del Uruguay (FDUU)**, en el documento titulado: “**VI Convención: Resolución General y Resoluciones Particulares**”, no hallamos ninguna mención al problema de la formación docente.

Después de la dictadura, en 1985, en un extenso documento de la **Asociación de Docentes Universitarios del Uruguay (ADUR)**, preparado con motivo de las elecciones universitarias a realizarse el 5 de setiembre, tampoco hay ninguna mención del tema. Aquella postura, en cierto modo soberbia y arrogante (“**el mejor docente es...**”) al parecer seguía manteniendo su vigencia.

Recién en 1987, en un documento preparatorio para la “**1ª Convención de ADUR**” (julio de 1987), hallamos las primeras referencias a la cuestión de la formación docente: se hacía mención de posibles grupos de trabajo vinculados a los problemas de la enseñanza, de la aplicación de nuevas tecnologías a la docencia y a la investigación (fundamentalmente la TV) y del perfeccionamiento del personal docente. Sin embargo,

en un documento presentado como insumo para una discusión general, tales menciones sonaban más a retórica que a reflejo de la realidad universitaria del momento. No obstante, debe reconocerse que existieron.

En 1988, en un documento preparatorio para la “**2ª Convención de ADUR**” se habla de la “jerarquización de la profesión docente”, añadiendo: “(...) enfaticándose - en los grados más bajos- los aspectos pedagógicos (...)”, manifestando así una ostensible reticencia hacia la aplicación extensiva de criterios didáctico-pedagógicos.

En setiembre de 1996, en un documento de base para un “**Encuentro de Docentes Universitarios**” (Facultad de Agronomía) se propone una “Reforma de la Educación Terciaria y Superior” y se habla de la necesidad de “Hacer realidad la carrera docente (...)”, lo que –como señalamos más arriba- no equivale necesariamente a promover la introducción de metodologías didáctico-pedagógicas en la formación docente.

Afortunadamente, para esa fecha ya estamos con una CSE trabajando activamente en el tema de la formación didáctica y pedagógica del docente universitario, y tratando de unificar las variadas iniciativas al respecto, surgidas espontáneamente en distintos servicios universitarios. La CSE se había creado en 1994, como continuadora de los esfuerzos de un “**Grupo de Formación Docente**” que desde 1986 venía ocupándose de estas cuestiones.

La CSE le da otra dimensión a la difícil tarea de inducir un cambio en la mentalidad colectiva de los órdenes universitarios, en particular del más involucrado: el docente.

Pero prácticamente todo el esfuerzo se centra en lo **didáctico-pedagógico**, con cierta referencia a lo **específico**. Salvo alguna mención aislada, como la que hace el ex-Rector **Jorge Brovetto** al comentar la creación de la CSE y caracterizar a “(...) **la formación epistemológica, ética y pedagógica del docente como una condición fundamental de su ejercicio**”

Afirmación que – a nuestro entender- fue más una expresión de deseos que reflejo de una realidad (Brovetto, Jorge, “**Formar para lo desconocido**”, Universidad de la República, 1994).

Para tener una idea comparativa respecto de la región, podríamos mencionar, por ejemplo, que en el Brasil, aún antes de la Reforma Universitaria de 1968, de hecho ya existía una importante preocupación por introducir la formación didáctico-pedagógica en la formación del profesorado universitario. En los primeros años de la década de los 70 ya aparece como disciplina estructurada la “**metodología/didáctica**” (Rocha de Lima, Ma. de Lourdes, “**El surgimiento de la disciplina metodología/didáctica de la enseñanza superior como proyecto de formación docente**” (en portugués), *Educ. Rev. Belo Horizonte*, 20-25, dic/94 a jun/97). En la Argentina, en las “**Primeras Jornadas Nacionales sobre Carrera Docente**” (Universidad Nacional de Mar del Plata, 1993) se discute exhaustivamente esta temática y se hace referencia a antecedentes muy importantes, vg. un trabajo del **Dr. Gregorio Klimovsky**, presentado en unas “**Jornadas de Carrera Docente**” (Universidad de Buenos Aires (UBA), 1983) (sobre este trabajo volveremos más adelante).

Estas menciones (que son las que tuvimos más a mano en el momento de redactar este trabajo) alcanzan para darnos una idea del importante handicap que afecta a nuestra universidad, en relación con el contexto regional, tanto en el terreno de la teoría como en el de la práctica. Y del atrabiliario comportamiento de un orden (un gremio), en relación a aspectos vitales para promover la excelencia de los educandos (a través de la mejor capacitación de sus docentes).

Esperemos que el esfuerzo sistemático del grupo humano que desde la CSE se esfuerza por

modificar esta situación, vaya dando sus frutos, como hasta ahora, a través del trabajo directo y de la organización de Jornadas, Seminarios, etc., que, con el apoyo de organizaciones como la **Asociación de Universidades Grupo Montevideo**, van permitiendo construir un acervo propio, enriquecido con el desinteresado aporte de personalidades de la región. Ejemplo de esto son algunos de los libros editados desde 1996:

“Pedagogía Universitaria. Presente y Perspectivas”, trabajos presentados en el Encuentro Constitutivo de la Cátedra UNESCO-AUGM, setiembre de 1996.

“Pedagogía Universitaria: Formación del Docente Universitario”, trabajos presentados al Seminario de AUGM realizado en octubre de 1997. Publicación del año 2001.

“Primer Foro sobre Innovaciones Educativas en la Enseñanza de Grado”, Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), setiembre de 2001

La segunda vertiente: ¿Es posible una formación docente “integral”?

La Universidad de la República, institucionalmente tiene una posición claramente definida sobre la naturaleza de la educación como bien social, sobre el derecho a su acceso como derecho humano fundamental; sobre el papel del Estado como responsable de brindar una educación pública, laica y gratuita en todos sus niveles y velar por la calidad de la oferta educativa puesta al alcance de la población. Tiene oficialmente definida y aceptada una concepción de Universidad y de educación superior que, sin perjuicio de rescatar las mejores tradiciones de una institución milenaria, las compatibiliza con la compleja realidad del mundo contemporáneo, y proclama la vigencia de la autonomía y el cogobierno democrático como principios inalienables.

La Universidad como actor social destinado a reflexionar a propósito del conocimiento –en todas las dimensiones imaginables- se mueve en un doble contexto crítico: **epistemológico y ético**, que constituye su principal razón de ser en un mundo donde conocimiento es sinónimo de poder. Sin la función crítica, la producción de conocimiento científico termina reduciéndose a un mero ejercicio adocenado y corporativo de producción de “papers”.

Pero nos surge una pregunta inquietante: ¿en qué medida los colectivos universitarios tienen real conciencia del significado de las definiciones anteriores? Y aquí estamos proyectando el problema más allá de un orden aislado: nos referimos a una población universitaria de decenas de miles de individuos directamente involucrados, que, en el mejor de los casos, tienen una visión nebulosa y estereotipada de la responsabilidad social de la institución donde se formaron - o aún se están formando- o, peor aún, de su propia responsabilidad como actores sociales surgidos de la misma.

Si nos colocamos en la posición de un observador lo más objetivo posible, advertiremos que los pronunciamientos de los órganos representativos de la Universidad -que implican el trabajo de una minoría que realmente discute y profundiza la problemática universitaria- constituyen, desde un punto de vista institucional, una manifestación casi esquizofrénica.

Es obvio que el papel tan mentado de la educación superior como formadora de ciudadanía –reconocido hasta por los organismos transnacionales de crédito como el Banco Mundial- no se cumple o se cumple en mínima medida.

¿Cómo se revierte esta situación? Surge a las claras que el papel de los formadores universitarios, vale decir, de los docentes universitarios, es fundamental. Pero ¿cuándo nos hemos preocupado seriamente por la formación de esos formadores? Por lo que vimos anteriormente, después de arduas confrontaciones, recién hemos logrado que se vaya comprendiendo la importancia de la **formación didáctico-pedagógica**. ¿Cuándo comprenderemos la importancia de una formación docente que atienda otros aspectos tanto o más importantes?

En el mundo de hoy, los requisitos éticos exigibles al docente y al investigador, en tanto protagonistas principales de la actividad académica, constituyen un tema de capital importancia: si la idoneidad técnica (específica) es condición *sine qua non*, y la capacitación didáctico-pedagógica cada día adquiere un mayor reconocimiento, la honestidad intelectual y la capacidad de juicio crítico –epistemológico y ético- no van a la zaga. Es imprescindible que, entre otras cualidades, el docente posea una profunda comprensión “*política*” y ética de la naturaleza y los fines de la institución y del contexto histórico, sociopolítico y económico en que ella está inserta. La mayoría de nuestros docentes ¿se detuvieron alguna vez a reflexionar sobre la naturaleza, la responsabilidad y el papel social de la institución y el de la función que cumplen en su seno? Dejamos pendiente la respuesta.

Como en el caso de la formación didáctico-pedagógica, digamos que aquí también padecemos un importante handicap respecto a latitudes muy cercanas. Por citar un ejemplo paradigmático, volvamos al caso del **Dr. Gregorio Klimovsky**, prestigioso matemático y filósofo de la ciencia, ya citado anteriormente. En el año 1983 (más de veinte años atrás) en unas “**Jornadas de Carrera Docente**” (UBA, Bs. As.), presentó un trabajo: “Aspectos de la formación del Docente Universitario”, donde planteaba discutir sobre:

- Tipo de docentes que se quieren para la Universidad.
- Qué Proyecto Nacional.
- Qué Modelo de País.

Y sobre contenidos para una Carrera Docente:

- Aspectos epistemológicos y metodológicos propios de la especialidad (lógicas contemporáneas, escuelas epistemológicas, distintas metodologías, psicología del comportamiento)
- Últimos descubrimientos de la ciencia y la técnica.
- Conocimientos actualizados sobre la especialidad.
- Interdisciplinas: problemas nacionales, de la sociología, cuestiones de economía, etc.
- Ética general y profesional.
- Métodos de trabajo, de transmisión del conocimiento, pedagógicos.

[*El aporte de Klimovsky está citado en un trabajo de la Lic. Sarife Abdala Leiva de Machín (Universidad Nacional de Santiago del Estero): “Evaluación docente y control de gestión de la tarea docente”, presentado en las “Primeras Jornadas Nacionales sobre Carrera Docente” (Universidad Nacional de Mar del Plata, agosto de 1993).]*

Abdala, citando otras fuentes, señalaba que el papel del docente requería **formación específica (científica), pedagógica y humanística: un doble proceso de inserción institucional y en el marco cultural.**

Resulta evidente que la formación ética y epistemológica de la mayoría de los docentes y por ende la de los estudiantes, es en general muy pobre. En el caso de los docentes, paradoja de la universidad enseñante, todavía suele ser pobre su formación didáctico-pedagógica, así como suele ser escasa la natural simbiosis que debe existir entre las tareas de docencia e investigación.

No obstante, debe reconocerse que no parece fácil hacer compatible el alto grado de concentración y esfuerzo personal que exige una seria formación en cualquier rama de la ciencia, con la necesidad de incorporar también una aceptable formación didáctico-pedagógica, epistemológica y ética. ¿Será una tarea imposible? ¿O un logro reservado solamente para personalidades singulares? Sin embargo, lo que está claro es que la necesidad de contribuir al desarrollo científico y tecnológico de nuestras sociedades, no puede hacernos dejar de lado el contenido eminentemente humanista inherente al concepto de educación superior.

Pero aún hay más: el pluralismo gnoseológico propio de la institución universitaria -que no se contradice con la noción de unicidad del conocimiento- está en la base misma del concepto de Universidad como ámbito de confluencia de múltiples saberes. En consecuencia, tendría que ser obvio para todos los universitarios que antes de la afiliación a un orden, cátedra, departamento, instituto o facultad, debería existir una pertenencia prioritaria e inexcusable a la institución.

Lamentablemente, superar las pretensiones protagónicas de feudos y corporaciones o la estulticia de quienes desde su pequeña parcela se sienten dueños de la verdad, no resulta sencillo. Este es un problema universal: denominador común que desde Brasilia a Harvard no se ha podido erradicar. No obstante, su atención también debería formar parte del bagaje de una **“formación integral”** del docente universitario.

¿Qué clase de universidades tendríamos en la región si planteos (¿utópicos?) como el de Klimovsky, hubieran enraizado en nuestro medio. Cuesta imaginar cuanto mejores serían.

No es fácil predecir cómo intentarlo, pero hay que recordar que en 1985 resultaba quijotesco, en nuestra universidad, plantear que la formación didáctico-pedagógica de los docentes era un insumo imprescindible para el mejor ejercicio de la docencia.

Sin intentar adoctrinar a nadie, deberíamos discutir cómo diseñar un abordaje mayéutico que abriera conciencias y despertara responsabilidades colectivas hoy adormecidas.

Resumen

En primer lugar se intentó analizar históricamente el laborioso proceso de desarrollo del concepto de **formación docente** –en particular **didáctico-pedagógica**– en nuestra universidad. Y luego defender la extensión de ese mismo concepto –la **formación docente**– a otros planos, académicos, humanísticos, sociopolíticos, éticos y epistemológicos en particular, buscando una aproximación al objetivo utópico de una **formación integral del docente universitario**, de la cual estamos distantes años-luz.

FORMACION DOCENTE Y CARRERA DOCENTE

Alejandra Gutiérrez

ADUR

1. Breve contextualización de la problemática hoy:

Estamos actualmente a fines del año 2006, centrándonos nuevamente en discusiones en torno al redimensionamiento de la Educación del país en su globalidad, y en nuestro caso de la Universidad en particular.

Finalizamos el primer Congreso de Educación con una concurrencia de más de 1000 delegados provenientes de distintos enclaves territoriales del país, y de todos los sectores vinculados a la Educación en sus diversos niveles y modalidades; una discusión fermental, sumamente participativa y porqué no admitirlo, con algunos desencuentros producto de la defensa de intereses particulares que provocaron mas disensos que encuentros; particularmente a la hora de pensar la formación de formadores en sus diversos espacios.

Este punto ha de estar en la agenda universitaria de forma prioritaria.

2. Formación Docente:

Entendemos que dentro de la formación docente en la universidad es menester hacer un distingo primario. Nos encontramos así con la necesaria formación disciplinar específica por un lado y con los conceptos básicos de formación en aspectos pedagógicos y didácticos por otro.

Nuestra formación docente se ha centrado básicamente en la transmisión de saberes específicos. Tal es así que el ingreso a la carrera docente implica claramente la necesidad de contar con saberes mínimos (o máximos) disciplinares que luego se impartirán sin soportes que actúen como reaseguradores de la efectución de la aspirada transmisión.

En síntesis estamos acostumbrados a que un buen docente es aquel que sabe “mucho” de lo que tiene que saber, un erudito, un estudioso, un investigador.

El movimiento que nos obliga a preguntarnos que pasa con esa transmisión: ¿se efectuó? ¿El estudiante “sabe” ahora lo que ha de saber? ¿El estudiante “sabe” o repite lo que ha de repetir? Suele responderse fácilmente (con la concomitante tranquilidad de nuestras conciencias) a través de las evaluaciones que transitan nuestros estudiantes, en donde observamos “cuanto” aprendieron. Estas evaluaciones son claramente imprescindibles, tanto como lo es el interrogarnos que papel estamos jugando en la formación de “nuestros” estudiantes.

Hay a grandes rasgos consenso general en la necesidad de nutrirnos con elementos orientadores en nuestra praxis docente, citaré algunos pronunciamientos generales en este sentido emanados de instancias gremiales:

- *“La falta de formación en materia pedagógica es una realidad que debe ser modificada, profundizando las medidas ya adoptadas. La Universidad debería poseer claros fines y objetivos pedagógicos y desarrollar los instrumentos para*

alcanzarlos. La carencia de formación abarca, también, la didáctica general y especial.”

“Carrera Docente” en *Polémica Universitaria*. Año IV, N° 4 Mayo, 2000

- *la formación del docente universitario deberá estructurarse...”reflexionando desde la experiencia práctica de la docencia, creando espacios colectivos para ello.”... “evitando el ejercicio de la docencia con un criterio exclusivamente reproductivista, imitando los grados superiores y un abordaje del proceso de enseñanza – aprendizaje desde una óptica meritocrática que conduciría a una devaluación de la docencia.”*

“La Universidad en un Tiempo de Cambios”

Sesión plenaria final 17 de mayo 1997

Hay asimismo, consenso en la necesidad de cubrir esta falencia desde perspectivas institucionales de carácter regional, por ejemplo:

- *“Los retos del fin de siglo imponen a la educación superior de nuestra región el desafío de participar decididamente en el mejoramiento cualitativo de todos los niveles del sistema educativo. Sus aportes mas concretos pueden darse a través de la formación de docentes; la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación; la promoción de la investigación socio educativa respecto a problemas tales como la deserción temprana y la repetición, y su contribución a la elaboración de políticas de Estado en el campo educativo.”*

“La Educación Superior en el siglo XXI”

Visión y acción - UNESCO París 5 -9 octubre 1998

Dentro de las afirmaciones citadas encontramos condensadas diversas conceptualizaciones que desembrollaremos muy esquemáticamente.

Previamente señalar un aspecto general. La necesidad de subrayar la vital importancia de la docencia en tanto que fin constitutivo de la UdelaR. Lo subrayamos ya que en los últimos tiempos ha quedado relegada en pos de la investigación, fin definitorio también de la UdelaR. Los 3 fines en su articulación la definen en tanto que tal, mas no por ello debemos en pos de mejorar el desarrollo de uno en particular dejar de lado a los otros. Es un equilibrio en construcción, no dado de antemano; pero es un equilibrio que no debemos olvidar. Saludamos calurosamente la diversidad de propuestas que emanan actualmente de la gestión de la CSE y más aún la apertura de esta Maestría en particular.

Pues bien, en las citas hablamos de:

- fines y objetivos pedagógicos
- didáctica general y especial
- el reproductivismo docente
- transformación de los estudiantes en agentes activos de su propia formación
- la investigación socio educativa

Caracterizo por ello brevemente (tomando las palabras de Férry) a las “Ciencias de la Educación” como producciones de saber referentes a las prácticas de educación.

“Su objetivo es conocer y entender cómo funciona el sistema y cómo funcionan los actores de este sistema, y no pensar una mejor acción posible. Esta es la diferencia entre las ciencias de la educación y la pedagogía, porque la pedagogía es una reflexión teórico-práctica que trata de responder a problemas prácticos (...) lo más cerca posible de la complejidad de lo real”.

(Férry: 1997; p.80-84)

Primera diferenciación fundante: las ciencias de la educación como producciones de conocimiento y las pedagogías como tecnologías al servicio de orientar la praxis.

Es necesario entonces, clarificar acerca de los diversos terrenos pregnantes del acto educativo.

El momento de producción de conocimiento, el carácter mas nominativo y totalizante con su carácter ético – político del movimiento pedagógico y la didáctica que adquiere su estatuto epistemológico en la construcción interdisciplinaria (en ese punto de encuentro) del devenir histórico de la construcción de las ciencias de la educación, incluyendo en su seno 2 planos, a saber: la ciencia o circunscripción de saberes teóricos y metodológicos con sus prescripciones prácticas y evaluables.

El proceso de enseñanza – aprendizaje; tan redimensionado hoy vuelve a aparecer en escena obligándonos a descentrar la interrogante del lugar estudiantil y reorientarla al proceso educativo desde la responsabilidad docente. Interrogación que nos permite tomar distancia del reproductivismo en la construcción de estrategias a la vez personales y colectivas en la construcción del ser docente universitario.

Para esta construcción del ser docente universitario desde esta posición de interrogación hacen falta algunos elementos mínimos, que han sido de reclamo de nuestro gremio desde hace ya mucho tiempo.

Se necesita en primer lugar de espacios académicos específicos: esta maestría que hoy se presenta, la existente en Psicología desde hace casi 2 años, son un ejemplo. También lo son los grupos de reflexión que prestan algunos servicios, lo son los cursos que la CSE presta. Estos esfuerzos son bienvenidos, pero no siempre suficientes. No son suficientes en sí mismos, necesitamos también de otras cosas. Es entonces un camino que estamos comenzando a recorrer.

Los otros elementos (o alguno de los otros elementos necesarios) son aquellos que encontramos dentro de lo que denominamos Carrera Docente.

3. Carrera Docente:

Entendemos como carrera docente *“el establecimiento de mecanismos y criterios para el acceso y movilidad escalafonaria referidos al cumplimiento de las funciones docentes”.*

Reivindicamos para ello, desde hace años (están publicados en el número de Polémica Universitaria referido específicamente a este punto que data del año 2000):

- a. Incrementar el número de docentes en forma inmediata (sin incrementar el número de cargos).
- b. Unificación de cargos, o al menos la tendencia a dejar al docente con un máximo de 2 cargos a través del incremento de horas de dedicación tendiente a la complementariedad de cargos.
- c. Un rápido incremento del acceso y de la oferta de regímenes de Dedicación Total, incremento que se contempla en la propuesta que en estos momentos estamos presentando en la Comisión Programática Presupuestal, en concreto se espera incrementar en un número no menor a 140 los docentes en este régimen (actualmente 479) obteniendo un aumento de un 30%.
- d. Favorecer el ascenso en la carrera docente: Mediante un llamado a aspiraciones central, que busque dar la posibilidad de ascenso a docentes que se encuentran postergados en su carrera funcional. La posibilidad de realizar un llamado central permitirá tender a una homogeneización de los requerimientos académicos en la UdelaR para acceder a cada cargo.
- e. Incrementar el promedio horario de servicios específicos; los que previamente deben mostrar de manera objetiva el grado de rezago relativo que exista en el Servicio en materia de dedicaciones horarias en función de las demandas a las que está expuesto.
- f. Incrementar los planes para la efectivización en aquellos Servicios más rezagados
- g. No descuidar los vacíos legales que son una desprotección para el docente (reelección de interinatos, por ejemplo)
- h. Equilibrar la ponderación de las funciones docentes entre los fines de la UdelaR y el cogobierno
- i. La recuperación salarial, imprescindible para combatir el multiempleo principal enemigo en la profesionalización del docente, quién para sobrevivir corre de un empleo a otro sin tiempo para pensar y formarse
- j. Evitar la proliferación de horas bajo costo del tipo “becas” etc.

Más allá de los avances generales y los detalles de los aspectos no meramente reivindicativos que detallamos, interesa subrayar los atrasos que tenemos en la consolidación de éstos. No desconocemos los esfuerzos tanto personales como colectivos que han derivado en avances frente a la situación planteada, pero la vertiginosidad con la que se dan los cambios en la institución nos apremia a alcanzar mejores resultados en un corto plazo.

Precisamente algunas de estas propuestas que comparto con ustedes están en este momento en el orden del día del próximo Federal, convocado para el Lunes: esta es una

inquietud prioritaria para nosotros, a la cual le prestamos la mayor de las atenciones, para continuar pensando y revitalizando a la Universidad día a día.

Las dificultades en la implementación no obedecen a falta de instancias de diálogo y participación tanto gremiales como institucionales. Venimos desde hace mas de 10 años en un proceso de discusión que ha tenido sus momentos fermentales y sus estancamientos.

Consideramos que nos encontramos en un momento histórico para virar esta inercia. Los cambios a los que se enfrenta la Institución y la educación del país en su conjunto nos obligan a dar una respuesta rápida.

Mas allá de los avatares que generales que padece la docencia hoy, sabemos que contamos con muchos docentes ampliamente comprometidos con su tarea que son quienes llevan adelante diariamente la vida institucional, quienes permiten su crecimiento y quienes podrán darle mas a la institución aprovechando las oportunidades que ésta brinde y aún más, como nos corresponde, buscando y brindándonos oportunidades conjuntas de crecimiento.

FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN FACULTAD DE DERECHO

Luces y sombras del Régimen de Aspirantías

Dr. Enrique Iglesias Hounie
Coordinador de la Unidad de
Apoyo Pedagógico

1. Introducción:

La Facultad de Derecho desde hace más de veinte años ha formalizado un régimen de formación inicial de docentes que resulta excepcional dentro de la UDELAR. Se trata de una carrera pensada para ser cumplida en tres años, pero que en términos reales les lleva a los cursantes 7 u 8 años, y que termina con un título de Profesor Adscripto-. Se trata de estudios cuaternarios comparables a una Maestría académica que sin embargo no tiene los reconocimientos externos que merecería. Su implantación sólo es explicable conociendo los antecedentes que actuaron para su formalización.

2. Antecedentes:

La primera reglamentación del Régimen de Aspirantías se hizo durante la intervención de la Universidad en 1984, pero la cristalización y formalización de la carrera proviene de fines de la década del ochenta, durante los primeros años después de la redemocratización. Múltiples factores intervinieron en la época obligando su instrumentación:

- ❖ El crecimiento explosivo de la matrícula obligó a la creación de más grupos de clase y a la necesidad de recurrir a mayor número de docentes.
- ❖ La masificación de la enseñanza puso al descubierto las dificultades que tenían los docentes sin formación para manejar los grupos numerosos.
- ❖ Se recurrió a la contratación de profesionales del Derecho que pasaban directamente a dictar clases sin preparación previa.
- ❖ La nueva realidad social y cultural de los educandos hacía más visible las dificultades en la función enseñanza.

2.1. La historia de la Institución.

Pero creemos que no fueron sólo razones coyunturales las que llevaron a la Facultad al establecimiento de la carrera de formación docente:

La F.D. tiene una larga historia de preocupación sobre los problemas de la enseñanza del Derecho en el ámbito universitario. Seguramente la preocupación por la enseñanza está enraizada en la propia historia de la Facultad.

2.1.1. Trabajo sobre didáctica de la disciplina.

Desde hacía décadas los concursantes para las Agregaturas debían presentar, además de realizar las pruebas disciplinarias correspondientes, un trabajo sobre la “enseñanza de la asignatura”. Esto dio lugar a excelentes trabajos teóricos donde se abordaban problemas epistemológicos y didácticos. El enfrentamiento entre los paradigmas del

“dogmatismo” y “realismo” se expresaron en una visión distinta sobre el aprendizaje del Derecho. En general, la enseñanza magistral tradicional era vista como asociada a una visión dogmática del Derecho. La exposición del catedrático analizando el marco normativo de una situación era vista como previa a todo aprendizaje y se imponía al alumno. La interpretación del catedrático se fundaba en su autoridad más que en la razón.

Aquellos que eran partidarios de una concepción del Derecho “realista” hacían de una enseñanza más participativa la condición para la comprensión del Derecho como hecho.

Estos trabajos sobre “la enseñanza de la asignatura” fueron el lugar privilegiado para la fundamentación, del docente que quería acceder a una Cátedra, de sus posiciones teóricas y didácticas. Recordamos la importancia que tuvo en la primera mitad del siglo XX el trabajo de Ramírez sobre el Derecho Público contradiciendo las posiciones de J. J. Jiménez de Aréchaga y propiciando una enseñanza “histórica” del Derecho Constitucional no apegada a la letra de la Carta.

2.1.2. La nunca olvidada innovación

La Facultad recordaba especialmente el periodo de innovación educativa vivido en la década del 60 y 70, especialmente la experiencia de Seminarios. Los trabajos del Dr. Sánchez Fontans propiciando una “enseñanza activa del Derecho” habían dejado huellas en toda la institución. El Dr. Sánchez Fontans fue un convencido exponente de las ideas de la Escuela Nueva en el ámbito universitario. Sus trabajos sobre la “enseñanza activa del Derecho” siguen siendo hoy insoslayables para toda didáctica del Derecho.

Pero la innovación no quedó en la mera prédica y en la década del sesenta se crearon importantes experiencias de Seminarios que marcaron a sus actores.

Los Seminarios eliminaban el examen final optando por una evaluación continua y formativa. Se formaban grupos de no más de 25 estudiantes y todo el aprendizaje se fundaba en la participación activa de estos. La exposición magistral era sustituida por presentaciones individuales o grupales hechas por los alumnos. La eliminación de la tarima y sustitución por otras formas de organizar el aula garantizaban la comunicación horizontal entre todos los participantes.⁷⁷

3. Estrategia del régimen de Aspirantías

Entre dos estrategias de formación docente posibles, la de la formación inicial previa al ingreso a la docencia y la formación en servicio, la Facultad optó por la primera. Primó el criterio de que esta formación era más “fácil” que intentar reciclar a los viejos docentes. Un dilema de la formación pedagógico didáctica en la enseñanza

⁷⁷ Personalmente tuvimos el privilegio de participar en el primer Seminario de Derecho Internacional Público dirigido por el Dr. Eduardo Jiménez de Aréchaga en el año 1964. Cuando el primer día entramos al aula nos sorprendió con una disposición de las mesas en forma de herradura que aseguraba una comunicación horizontal entre todos. Vivimos en ese Seminario la aplicación de técnicas grupales que hoy seguimos considerando innovadoras. Al final de cada clase se repartían fallos de la C.I.J. que debían ser leídos antes que la doctrina para la próxima sesión.

Culminó el curso con un Panel a cargo de equipos estudiantiles sobre un tema internacional del momento. Los equipos se prepararon con estudio dirigido e investigación lo que nos llevó a leer textos en varias lenguas extranjeras. Al final del curso los docentes terminaron en el fondo del salón, escuchando en silencio las participaciones estudiantiles, en el más puro estilo Rogeriano.

superior pasa siempre por resolver que se hace con los catedráticos tradicionales. La formación inicial por la que se optó se estableció como previa a la obtención del grado 3 docente. Si bien pueden ingresar a la Aspirantía estudiantes de grado de los últimos años, en los hechos, debido al proceso de selección y a la fuerte demanda de ingreso, se ha transformado en un posgrado donde es necesario acceder con una titulación de grado.

En el periodo inmediato a la redemocratización de la Universidad eran actores importantes de la Facultad docentes que tenían larga experiencia en formación docente de ANEP. Posiblemente también se haya pensado en copiar el tipo de formación inicial que tenían los otros subsistemas.

4. Formación e innovación

Detrás de la creación del Régimen de Aspirantías se encontraba y se encuentra, una fuerte voluntad de innovación de la función de enseñanza en la Facultad. La convicción de que los docentes **se hacen** y no sólo nacen ha impulsado todo este esfuerzo a lo largo de los años. La Facultad apostó a un proceso de formación y profesionalización de sus docentes con el objetivo de mejorar e innovar en la enseñanza de grado.

La profesionalización de los docentes debería lograrse a través de la carrera y de un proceso de lenta sustitución de los grados más altos que carecen de formación por los más jóvenes.

La realidad ha demostrado que no es suficiente la formación inicial para asegurar la existencia de un cuerpo docente proclive a introducir innovaciones. Una carrera larga y lenta de formación más un proceso de ascenso de grado aún más lento, erosiona las actitudes innovadoras de los docentes. ¿Cómo mantener un espíritu innovador por más de quince años?. Creemos que la formación inicial debe ir acompañada de programas de actualización que renueven las voluntades y sacuda la irreflexiva rutina.

5. Objetivos y estructura de la carrera

El Art. 7 del Reglamento establece sus objetivos *“la adquisición y dominio por éste (el Aspirante) del conocimiento de la asignatura respectiva y el desarrollo de sus aptitudes didácticas y de investigación”*.

La carrera está estructurada sobre la base de la división entre la formación disciplinar y la general de acuerdo a los objetivos de la carrera. La primera está a cargo del Instituto respectivo (Departamento académico) y la segunda a cargo de la Unidad de Apoyo Pedagógico que se crea en el mismo periodo.

años	Formación disciplinar	Formación general
1er. Año	Asistencia a clase. Prueba conocimiento y dictado de clase.	❖ Curso de Metodología de la Enseñanza. ❖ Curso de Metodología de la Investigación. Unas 150 hs. de esfuerzo estudiantil cada uno
2º. Año	Asistencia y dictado de clase Prueba de conocimiento.	
3er. Año	asistencia a clase. Dictado de clase con tribunal. Elaboración de una tesis	

El reglamento establece la obligación de rotación del Aspirante entre las distintas cátedras intentando así sortear la dependencia académica de estos para con los Catedráticos. El Art. 8 inc. 2 dice; *Cuando la enseñanza de la asignatura se desarrolle en más de un curso, tendrán que asistir cada año a un curso distinto, y aún cuando la disciplina se imparta en un único curso, deberán cumplir su formación -en cuanto sea posible- en grupos a cargo de diferentes docentes.*

El mismo Reglamento establece que el Aspirante actuará bajo la “tutoría docente” del Profesor Grado 4 o 5 que se designe, haciendo referencia a las obligaciones de estos de formar a grados inferiores como establece la Ordenanza de la UdelaR.

La tesis final que de acuerdo al reglamento es un trabajo con un mínimo de 50 páginas, se ha ido transformando en una tesis idéntica a las de todo posgrado académico. (Art. 19 del Reglamento).

6. La formación didáctica y en investigación:

La Unidad de Apoyo Pedagógico es la encargada de administrar los cursos de formación en materia didáctica y en investigación. Los cursos son generalmente semestrales con una carga horaria presencial 48 horas pero que implican unas 150 horas de esfuerzo estudiantil. El curso de Metodología de la investigación termina con la elaboración de un proyecto, con idénticos requisitos que los exigidos por la C.S.IC.

6.1. El curso de Metodología de la Enseñanza

Desarrollaremos algunos elementos del curso de metodología de la enseñanza que apunta a desarrollar “las aptitudes docentes” (Art. 7 Reglamento)

6.1.1. Contenidos del curso.

A lo largo de casi diez años se han producido cambios importantes en el curso, tanto en la organización y programación, como en sus contenidos. El tema que ha ido creciendo en forma ininterrumpida es el que aborda la Educación Superior y específicamente la Universidad. La evaluación institucional y la acreditación de

carreras de grado deben darse con mayor detención. Por otro lado el Espacio Europeo de la Educ. Superior y su proceso de cambio exigen más atención por los docentes. Lo mismo sucede con todo el sistema de Posgrado, tema que genera un gran interés por parte de los cursantes. Un tema en deuda es de integración de funciones universitarias, que no se ha podido desarrollar. Todo ello nos motiva a pensar que deberíamos realizar una división en el actual Módulo I para crear un solo modulo referente a Universidad

El cuadro siguiente muestra los contenidos del curso agrupados en cuatro Módulos

Contenidos del curso de Metodología de la Enseñanza		
Módulo I	Universidad y docencia	Educación- Universidad y Educ. Superior Grado y posgrado. Modelos de Universidad.
Módulo II	El aprendizaje a nivel universitario	El aprendizaje y sus actores. Adolescentes y adultos. El docente. Multidimensionalidad del docente universitario.
Módulo III	Estrategias de enseñanza	Métodos, técnicas y recursos. Técnicas específicas del Derecho. Method Case
Módulo IV	Planificación y evaluación	Planificación: desde la Institucional hasta el aula. Evaluación de la institución, de sus actores y de los aprendizajes

6.1.2. Actividades del curso

Cada módulo implica actividades distintas por parte de los cursantes. Cuando la actividad lo permite se prefiere el trabajo grupal al individual. El curso ha sido planificado de forma que sea un proceso de avance y acercamiento a la práctica docente. Desde hace mucho tiempo ya, hemos sustituido un trabajo escrito final por la ejecución de una clase en el grupo donde el Aspirante asiste y en presencia del Profesor que lo tutorea.

La instancia de la “clase final” es un acercamiento a la práctica porque se realiza en un curso y grupo de estudiantes reales., Es además, una instancia donde se reúnen el docente tutor procedente del área disciplinaria con los docentes de didáctica. Esta instancia ha significado, a nuestro entender, un acercamiento y mayor comprensión entre la Unidad de Apoyo Pedagógico y los Institutos disciplinares. Sin embargo, el esfuerzo en la acción docente es mucho porque obliga a los Profesores a concurrir a 25 clases en cada curso.

El siguiente cuadro muestra las actividades de los cursantes para cada Módulo:

Actividades de los cursantes de Metodología de la Enseñanza	
Módulo I	Trabajo escrito de corte periodístico de crítica a algún aspecto de la enseñanza universitaria.
Módulo II	Visitas a 2 clases de la Facultad como observación no-participativa. Discusión grupal y presentación de un informe
Módulo III	Preparación y ejecución de una micro-clase simulada utilizando distintas estrategias, técnicas y recursos
Módulo IV	Elaboración de un Modulo del Plan de clase de Asignatura e Instrumento de evaluación de aprendizajes de dicho módulo
Actividad Final	Planificación y ejecución de una clase de una 1 hora de extensión aproximada.

6. 2. Esfuerzo estudiantil en el curso

El curso actual de Metodología de la Enseñanza implica entre las horas áulicas presenciales, el estudio individual previo y las actividades dirigidas en forma grupal o individual unas 151 horas de esfuerzo. Por lo tanto, significará unos diez créditos educativos.

Sin embargo, en acción docente significa unas 168 horas de trabajo docente, fundamentalmente resultado de la obligación de concurrir a evaluar las clases finales dictadas por los Aspirantes en su grupo de origen.

La evaluación del aprendizaje es continua y formativa y se reparte de acuerdo a la siguiente tabla porcentual:

Modulo I Trabajo escrito	Modulo II Informe de observaciones	Modulo III Ejecución micro- clase	Modulo IV Plan de clase y evalua- ción	Participación en el aula	Ejecución de la clase final
10	10	10	10	20	40

7. Volumen e importancia del Régimen de Aspirantías

A lo largo de algo más de diez años han asumido más de 5.000 Aspirantes a las distintas asignaturas. Este número no refleja el interés que suscita, especialmente

entre los profesionales el ingreso a la carrera. La misma comienza con un proceso de selección en el cual se elige un número predeterminado de aspirantes. Por lo que en realidad podemos con seguridad afirmar que a lo largo del tiempo hubo más de 20.000 interesados en comenzar la carrera.

Esta demanda está seguramente motivada por razones propias del ejercicio de las profesiones jurídicas. La Aspirantía ha sido utilizada como la forma más simple de acceder a una especialización disciplinaria ante la inexistencia de posgrados de especialización o actualización profesional.

Anualmente cursan y egresan de los cursos de Metodología de la Enseñanza y de la Investigación más de cien Aspirantes. Calculamos que en este momento la Facultad tiene unos 700 aspirantes activos, es decir que concurren a clase y mantienen una relación con su Instituto. Sin embargo el número de los que efectivamente logran el título de Profesor Adscripto no sobrepasa los 30 anualmente.

Seguramente, el largo esfuerzo en tiempo, trabajo y estudio que exige la Aspirantía no se ve recompensado por un título que solo en F.D. es reconocido como de posgrado.

En nuestra Facultad el título de Profesor Adscripto o por lo menos el avance en los estudios de la carrera de formación docente es tenido en cuenta por los Tribunales. El Reglamento de Aspirantías establece: “Los Profesores Adscriptos y los Aspirantes que hubieran aprobado los dos primeros años de su aspirantía, tendrán por tal circunstancia un mérito especial, que deberá incluirse como tal en el Reglamento de Concursos, tanto para la provisión interina como para la provisión definitiva de cargos presupuestados de la correspondiente asignatura”. En el mismo sentido se pronuncia el Reglamento de Acceso a la docencia que los ubica como estudios de posgrado. Sin embargo, no llega a tener los efectos de la titulación que otorga Formación Docente de ANEP, que los considera conditio sine qua non del ejercicio profesional docente.

No tenemos datos ni conocemos investigación al respecto, pero seguramente actualmente la gran mayoría de los Grados 3 han terminado la formación o se encuentran en vías de ello.

9. Perversiones del régimen

- Frente a las dificultades económicas de la Facultad el Aspirante obligado a concurrir a los cursos de grado se transformó en un ayudante de los profesores que en lugar de ir a aprender y a formarse va gratuitamente a colaborar con la enseñanza. Estas tareas alargan su carrera y los objetivos principales de la misma: formar para la enseñanza y la investigación en determinada disciplina.⁷⁸
- Por otro lado, ya señalamos que muchos Aspirantes buscan la especialización disciplinaria que les sirva para el ejercicio profesional más que el destino académico por lo que desertan y no terminan la carrera.

⁷⁸ Los Aspirantes cumplen muchas veces con las funciones de los Grados 1 y 2, por lo que en forma indirecta ayudó a deformar la pirámide docente. Para sobrellevar la penuria económica la F.D. no tuvo ni tiene un número de grados 1 y 2 suficientes. La más de las veces un encargado de grupo se apoya en el trabajo de sus Aspirantes.

- En la medida en que existen tantas Aspirantías como asignaturas, la formación es excesivamente disciplinar, puntual y a veces poco racional.
- Si bien el Aspirante cumple con muchas horas de concurrencia a clases, esto no significa que se cubran las necesidades de práctica y reflexión docente. Muchas veces el catedrático no cumple con su función de formador de formadores, posiblemente porque tampoco tiene los elementos para cumplir la misma, y el Aspirante copia lo que ve, reproduciendo lo bueno y lo malo de sus maestros.
- La formación docente de F.D. no ha servido para implantar una innovación educativa radical aunque seguramente ha sensibilizado al cuerpo docente y mejorado en algo la enseñanza de grado.
- La formación en epistemología y metodología para la investigación, tampoco ha sido suficiente para mejorar sustancialmente la función investigación, pero seguramente es responsable de los progresos lentos de los últimos tiempos.

10. Evaluación del Régimen. Luces y sombras

En una Facultad fuertemente masificada en donde la función enseñanza es sumamente relevante y sentida, el Régimen de Aspirantías tuvo el gran mérito de establecer una formación mínima previa al ejercicio de la docencia, transformándose en la primera garantía para los educandos junto con la evaluación del desempeño docente. La formación que se realiza en didáctica y metodología puede considerarse insuficiente, pero introdujo el principio de que a enseñar y a investigar se aprende. No es suficiente la vocación y poseer habilidades innatas. El Aspirante obligado a largos estudios no obtiene el reconocimiento que merece con un título solo reconocido en F.D.

En síntesis podemos resumir en el siguiente cuadro las luces y las sombras de un régimen de formación docente inicial aplicado a lo largo de más de dos décadas:

EVALUACIÓN DEL REGIMEN	
LUCES	SOMBRAS
❖ Establece un régimen estable de formación docente.	❖ En los hechos se transformó en una formación lenta
❖ Introduce una mínima formación metodológica y pedagógico didáctica	❖ El Aspirante es utilizado como mano de obra benévola por las cátedras desbordadas.
❖ Otorga un título académico que es reconocido para el acceso a la docencia	❖ El título carece de reconocimiento fuera de la F.D.

11. Una propuesta para avanzar

Hemos elevado, desde hace tiempo, una propuesta de transformación paulatina del Régimen de Aspirantías en Maestrías jurídicas con énfasis en Docencia Universitaria.

Por dicha propuesta, a las actuales especializaciones o maestrías se le sumarían créditos educativos, en los siguientes temas:

Epistemología

Metodología de la investigación

Taller de tesis

Educación universitaria

Didáctica

Práctica docente.

EXPERIENCIAS PRESENTADAS POR LOS SERVICIOS UNIVERSITARIOS

Seminario Taller de Comunicación Comunitaria **“Ingredientes para una educación sin recetas”**

Lic. Macarena Rueco
Colaboradora Honoraria del
Seminario Taller de Comunicación Comunitaria

Transmitir la experiencia del Seminario Taller en un par de imágenes y pocas palabras fue sin duda un gran desafío. Para afrontarlo surgió la idea de comparar la propuesta educativa con lo que sucede en una cocina. Los ingredientes se mezclan, cambian, transmutan y por fin dan sus frutos. En esta cocina comunitaria, donde la educación tiene como base el proceso, consideramos algunos elementos necesarios, pero sin recetas.

El termómetro, la Teoría y la Práctica.

En base a este supuesto de la *cocina comunitaria*, el termómetro es el elemento que simboliza el ambiente, las condiciones generales del contexto, como uno de los elementos más importantes. En oposición a lo que puede suceder dentro de un paradigma tradicional o incluso en el marco de una práctica en base casos de estudio, el aula no es aquí un espacio cerrado.

El trabajo con organizaciones rompe el ostracismo de la situación de aula y más aún en la medida que se trabaja con varias organizaciones diferentes dentro de una misma generación. Otro factor que hace al *clima* es el grupo, cómo está conformado, cómo interactúa y por último situaciones concernientes a la institución educativa, es decir, la propia Licenciatura en Ciencias de la Comunicación como un actor más entre otros.

La balanza.

La forma en que se evalúa el proceso es una preocupación muy grande de los estudiantes del Seminario Taller. Sobre todo al inicio del curso, los estudiantes manifiestan la necesidad que sienten por generar productos y de contar con instancias de evaluación tradicional. Esto se debe probablemente a que se han *formado* bajo un paradigma que se basa en la medida de los conocimientos, donde la calificación es absolutamente relevante. La balanza está allí entonces, como un elemento que dispara la reflexión sobre este punto.

El cronómetro.

Otro de los grandes dilemas de una propuesta basada en el proceso, pero enmarcada en una institución de corte tradicional como la Universidad de la República, es la dificultad para conciliar los tiempos curriculares con los

tiempos que requiere el proceso, es decir, alcanzar un nivel de conocimiento profundo respetando los ritmos de cada grupo y de cada integrante del mismo. Si bien se trabaja con cronogramas de trabajo, el tiempo lineal y estructurado que rige los *programas*, no coincide necesariamente con las necesidades de cada grupo y su práctica.

El leudante.

Los ingredientes necesitan una motivación para actuar en conjunto, para formar un todo que sea más que las partes que lo componen. El docente actúa como catalizador, como un agente que potencia los elementos que el grupo va reuniendo en un camino que no es lineal. Como en la cocina, a veces es necesario probar y agregar un poco de sal. De la misma forma el diagnóstico, acopio de teoría, intervención y evaluación no representan una tarea lineal, sino un camino de marchas y contramarchas, aunque por momentos unas etapas predominen sobre otras.

El Colaborador.

Los diferentes grupos que trabajan en su práctica cuentan con el apoyo de un Colaborador Honorario. Su rol es estar allí para alcanzar o sugerir los ingredientes apropiados para la ocasión. Intenta *meter la cuchara* sólo cuando es necesario, ya que su función no es inhibir el error, que en este tipo de aprendizaje se valora y capitaliza, sino acompañar la experiencia.

La cocción final.

Todos los *pasteles* deben estar prontos en diciembre. Esto genera conflictos, ya que cada preparación requiere su propio tiempo. Por exigencias institucionales los gourmets no se pueden dar el lujo de demorar la cocción, por lo que en determinado punto se produce una nivelación, a veces forzada, de los procesos que se llevan a cabo con otros. Sólo en el caso de las organizaciones educativas (educación formal) los cronogramas pueden llegar a coincidir, pero esto no funciona necesariamente para el área comunitaria.

A la mesa.

Al final del año se invita a las organizaciones, familiares y amigos a que participen de una jornada de presentación de los trabajos realizados. Las organizaciones además participan del proceso de evaluación del grupo, por lo que deben dar su opinión acerca del *plato terminado*. Los colaboradores honorarios harán otro tanto, así como los docentes y los propios integrantes del grupo que deberán evaluar su habilidad para combinar teorías, realidades, recursos, herramientas metodológicas, entre otros ingredientes.

Cortando el pastel.

Si bien todas las etapas pueden llegar a convivir a nivel micro a través de ajustes y desajustes propios de la práctica, en ciertos momentos la preocupación del grupo recae más en unas que en otras. A pesar de ello el camino no es lineal en lo absoluto y se da siempre un solapamiento de las diferentes etapas que conforman el proceso. Cabe aclarar aquí que, como se dijo más arriba, no se puede dividir éste en períodos consecutivos sino que tiene *momentos* de diagnóstico, planificación, evaluación y reflexión teórica que impregnan toda la práctica. A la hora de partir el pastel, es difícil distinguir sus elementos. Así debería ser si el proceso se lleva a cabo cabalmente. Una combinación de sabores única, producto de una práctica colectiva que ha modificado a los integrantes del grupo. *¡Bon appetite!*

(incorporar ilustración)

BIBLIOGRAFÍA

- CARR, W. y KEMMIS, S.: a) “*La perspectiva técnica, la práctica y la estratégica*”, punto 5 del Cap. 1; b) capítulos 2, 3 y 5 en *Teoría crítica de la enseñanza*”, Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- SALES, María Teresa. “*La evaluación desde sus supuestos básicos subyacentes*”, Revista Quehacer Educativo No. 45, FUM, Montevideo, 2001.
- BERTONI, E. “*Aspectos conceptuales para repensar la evaluación a nivel universitario*”. Publicaciones Universitarias. FHCE. 2001.

**CAMBIO DE INSTRUMENTO EN LA EVALUACIÓN
'CURSO DE EPIDEMIOLOGÍA'
Facultad de Veterinaria**

Vitale Edgardo¹, Caponi Oscar¹, Caamaño Carmen², Passarini José²

¹Área Epidemiología, F. de Veterinaria, Montevideo, Uruguay

²Departamento de Educación Veterinaria, F. de Veterinaria, Montevideo, Uruguay

Resumen

Este documento presenta algunas reflexiones acerca de los resultados obtenidos a partir de un cambio de instrumento de evaluación que se llevó a cabo durante el año 2004. Tradicionalmente, el sistema de pruebas parciales para la evaluación de los estudiantes que cursan la asignatura Medicina Preventiva y Epidemiología del quinto semestre de la carrera Doctor en Ciencias Veterinarias, se hacía aplicando la modalidad de preguntas abiertas. A raíz de la masificación del alumnado se resolvió trabajar con pruebas estructuradas. Para realizar dicho cambio se solicitó el apoyo de la Unidad de Asesoramiento Pedagógico (U.A.P.) que, junto con los docentes de la Cátedra logró diseñar los ítemes que conformaron la prueba. El apoyo solicitado se debió, básicamente, al reconocimiento de la dificultad que implica la construcción de este tipo de instrumentos de evaluación, sobre todo si se pretende seguir las normas y los estándares internacionales que ofrecen validez y confiabilidad a la prueba, puesto que, a pesar de que son muy usadas en la Universidad, no siempre se elaboran teniéndolas en cuenta lo que, en general, las vuelve confusas para el alumno.

Se debe destacar que, si se comparan los resultados de años anteriores con los de este año, lo que más llama la atención no es la diferencia que se da en la cantidad de estudiantes que aprobaron, sino el cambio que se da en lo cualitativo registrándose puntajes superiores. El hecho de que los ítemes estuvieran bien contruidos, seguramente contribuyó a una mejor comprensión por parte de los alumnos. Pero también hubo importantes aportes para los docentes, entre los que se destacan:

- establecimiento de un espacio de discusión compartido con el fin de estudiar aspectos instrumentales de la evaluación;
- un acercamiento más profesional al tema de las evaluaciones y a algunos de sus instrumentos;
- conocimiento en profundidad de instrumentos estructurados de evaluación, sus alcances y sus limitaciones;

menor tiempo asumido para la corrección de las pruebas;

elaboración y utilización de grillas que permitieron una devolución rápida;

posibilidad de integrar todos los temas del programa.

1. Introducción

En este trabajo se expondrán algunos aspectos descriptivos de lo realizado con relación a la búsqueda de un nuevo instrumento de evaluación con el fin de dar respuesta rápida a la situación de masificación en el curso. También se explicitarán algunas de las conclusiones a las que se pudo llegar a partir de estas experiencias.

El curso de Epidemiología se dicta dentro del Área V (5° semestre) de la carrera ‘Dr. en Ciencias Veterinarias’, de la Facultad de Veterinaria de Uruguay. Hasta el año 2003 las evaluaciones parciales se venían realizando a través de preguntas abiertas. El curso contaba de dos evaluaciones parciales en las que los estudiantes respondían a un número de 4 o 6 preguntas que abarcaban temas fundamentales, pero que no abarcaban todo el programa. En el año 2004 se inscribieron alrededor de 240 estudiantes, hecho que hizo replantear al cuerpo docente (compuesto por tres profesores con dedicación parcial), el sistema de evaluación a utilizar. Se hizo necesario buscar un nuevo instrumento que permitiera una mayor rapidez en la corrección y en la rápida devolución de resultados a los estudiantes pero, que al mismo tiempo, permitiera una correcta valoración de los conocimientos de los mismos. Por lo tanto el instrumento debía cumplir con los criterios básicos exigidos por la evaluación a nivel internacional: validez y confiabilidad.

Nuestra Facultad cuenta, desde el año 1987, con una Unidad de Asesoramiento Pedagógico (UAP), actualmente denominada como Departamento de Educación Veterinaria, en la que trabaja personal especializado en educación. El equipo docente de Epidemiología consultó al personal de la UAP, involucrándose desde el comienzo del análisis de la situación. Es así como se realizaron reuniones periódicas entre el cuerpo docente del curso y docentes de la Unidad.

2. El instrumento utilizado

Luego del análisis de la nueva realidad que se estaba dando en el curso, se optó por utilizar un sistema de evaluación estructurado, con preguntas de opción simple y de verdadero/falso. Dado que anteriormente no se había trabajado con este tipo de evaluaciones, se estructuraron ítems compuestos por un enunciado o premisa y un máximo de cuatro opciones. De estas últimas solamente una es la **clave** (correcta) constituyéndose, las demás, en los distractores. Los mismos se elaboraron de tal forma que se diera una gradación entre uno muy cercano a la clave, con el fin de que oficiara como un discriminador fino y otros dos más alejados sin ser inverosímiles (aunque no correctos). A estas pruebas de opción simple se le agregaron algunas de verdadero – falso.

Para valorar las respuestas, este año se acordó considerar tanto la preguntada no contestada como la contestada en forma equivocada, con un puntaje de cero (0), hecho este que será tema de posteriores análisis puesto que no hay un total acuerdo acerca de hacer o no alguna distinción. De todas formas esta posibilidad debe ser evaluada antes, teniendo en cuenta los resultados de ambos parciales e intentando realizar una especie de comparación (a modo de referencia) con los resultados de parciales anteriores de preguntas abiertas. Hablamos de intentar, puesto que no hay una forma que sea completamente confiable para realizar comparaciones entre dos tipos de instrumentos tan distintos.

3. Construcción del instrumento

Para ambos parciales se seleccionaron 4 preguntas que se correspondían con cada uno de los teóricos. Con esto se aseguró, en cierta medida, cubrir la totalidad de los contenidos de los mismos. Con esto se pretendía obtener una alta probabilidad de

evaluar los conocimientos adquiridos por el alumno para cada teórico. Esta posibilidad no se daba cuando se utilizaba la modalidad de evaluación anterior.

Las preguntas fueron seleccionadas según los conceptos más importantes que, de acuerdo a los docentes del Área, podrían ser relevantes para la futura actividad profesional. El propósito no era, necesariamente, seleccionar contenidos difíciles sino útiles para la profesión (aunque, en general, coincidía el grado de dificultad con la relevancia de la misma). Por esta razón se discriminaron los puntajes, pasando desde 1 punto hasta 5 en el primer parcial y desde 2 puntos hasta 5 en el segundo (de acuerdo a la jerarquización mencionada anteriormente).

Se destaca que se hizo una cuidadosa selección de los grupos de 4 preguntas por cada teórico y para ello se procedió al trabajo en grupo de toda el Área (todos los docentes involucrados). Se leyeron detenidamente todos los teóricos de todos los docentes y, al mismo tiempo, se confrontaron con especialistas en el tema evaluativo – educativo, lo cual hace al enriquecimiento del trabajo logrado. Este trabajo, realmente colaborativo, se constituyó en una riquísima instancia de aprendizaje para los enseñantes.

Luego del análisis de los resultados del primer parcial, se vio la necesidad de incorporar algunos cambios. Uno de ellos fue el que tiene que ver con el número de preguntas propuestas (30 para el primero y 24 para el segundo), intentando mantener un equilibrio razonable en los puntajes (en el primer parcial fueron 8 teóricos mientras que en el segundo, solamente fueron 6).

Es importante destacar que la construcción de las preguntas del segundo parcial se vio muy favorecida debido a la experiencia adquirida en el primero. Entre otras cosas, se resalta una más afinada formulación de las premisas así como de las opciones.

Por otra parte, ya desde el inicio, se incorporaron los prerrequisitos exigidos por los estándares internacionales, como, por ejemplo, la extensión similar de los distractores, la claridad de las premisas o enunciados y otros, adentrándose los docentes en temas de los que recién se empezaba a tener conocimiento al inicio de la construcción del primer parcial.

3. Fundamentación del cambio de modalidad

Aún siendo conscientes de que la evaluación de tipo estructurado es una más de las formas que pueden emplearse para realizar la valoración de los aprendizajes y que, al igual que los demás instrumentos de evaluación, por sí mismos no garantizan el conocimiento de lo que realmente han internalizado y consolidado los estudiantes, se optó por esta modalidad, debido a las razones arriba mencionadas.

Actualmente se admite que es difícil, por no decir imposible, que para valorar lo que realmente han aprendido los estudiantes no alcanza con hacer una evaluación puntual, sea ésta en una, dos o tres ocasiones. De ahí el planteo general de los diversos investigadores con relación a la necesidad de realizar, por ejemplo, triangulaciones de datos obtenidos a través de distintos cortes valorativos (evaluativos) a lo largo del año y en distintas circunstancias.

Puesto que esta postura conlleva un replanteo del propio sentido de la evaluación, así como un trabajo de preparación previa por parte de los docentes involucrados y ante la situación de urgencia que requería algún tipo de solución al problema que se presentaba en el curso derivado de la masificación, hubo que tomar decisiones rápidas y hacerlo de la mejor forma posible. De ahí que la elección de este tipo de instrumentos, intentando alcanzar objetivos que fueran más allá de la simple

memorización, pareció una solución razonable, aún a sabiendas de que no garantizaba una evaluación ‘completa’.

Son varios los motivos que llevaron a cambiar la modalidad de preguntas abiertas en los parciales por preguntas cerradas y podrían dividirse en dos grandes tipos:

- **Con relación a la masificación:**

- la masificación estudiantil, que hace prácticamente imposible corregir en tiempo y forma a un número cercano a los 280 estudiantes y la premura que exige una institución educativa para acreditar;
- el número abrumador de estudiantes que hace muy complejo el trabajo con evaluaciones de respuesta abierta, sobre todo, en función del tiempo estipulado por la normativa institucional;
- el escaso tiempo del que disponen los estudiantes para hacer evaluaciones abiertas escritas, lo que lleva a que se terminen evaluando ‘borradores’ y no textos que deberían ser preplanificados, como lo exigen la lengua escrita;
- la consideración anterior lleva a que la propia tipografía (letra) del estudiante se vuelva ilegible, hecho que también contribuye a complicar la adecuada corrección;
- el número de docentes, también referido al alto número de estudiantes: se destaca que la Cátedra cuenta con solo 3 docentes, sin ayudantes ni administrativos, lo que complica la tarea de una corrección profesional y rápida.

- **Con relación a otras variables:**

Otros motivos para el cambio de modalidad hacia las preguntas estructuradas radican en que, dentro del Curso de Epidemiología se cuenta con dos Prácticos a Distancia los cuales también tienen varias preguntas abiertas. Al momento de su corrección presentan las mismas dificultades expuestas con anterioridad, puesto que también se debe aplicar a los 280 estudiantes.

Sin embargo, el tema de los prácticos todavía no ha sido resuelto para este año, siguiéndose su análisis y discusión para encontrar la mejor solución.

4. Mejoras encontradas

- Posiblemente, debido a lo cuidadoso de la redacción y estructuración de los ítemes, los estudiantes no encontraron dificultades para comprender las preguntas.
- Se apreció un menor tiempo asumido para la corrección de las mismas y una devolución más rápida y productiva (a través de grillas elaboradas con ese fin).
- Se pudieron abordar todos los temas del programa, cosa que con los instrumentos utilizados en años anteriores, no se había podido hacer.
- Este sistema parece ser más objetivo en el momento de la corrección (lo que no implica que no haya una gran carga de subjetividad en el momento de la selección y la preparación de los ítemes, así como en el momento de determinar y asignar los puntajes).

- Permitió a los docentes el aprendizaje de una nueva metodología de evaluación, que cumple con dos criterios fundamentales que se exigen a nivel internacional: la confiabilidad y la validez.
- Ofreció la posibilidad de que se reflexionara en forma conjunta: docentes con especialistas y docentes con docentes acerca de esta forma de evaluar. Las reflexiones giraron, básicamente en torno a las pautas que se deben seguir para construir esta herramienta, los riesgos que se pueden correr si el mismo no es preparado cuidadosamente, etcétera.

Aún debemos:

- Seguir profundizando y mejorando las premisas de las preguntas a los efectos de que éstas puedan evaluar mejor otros aspectos que involucran el aprendizaje y la comprensión y no solamente el nivel de memorización, como suele hacerse habitualmente.
- Ir conformando un banco de ítemes con el fin de tener a disposición una serie de insumos que puedan ser utilizados fácilmente aunque se les deba efectuar algunos ajustes.
- Destacar que se está realizando, pero que aún no se ha completado, un estudio que permitirá sacar algunas conclusiones de tipo comparativo entre los diferentes sistemas de evaluación utilizadas hasta el año anterior y las que se utilizaron este año: preguntas abiertas versus preguntas.

De todas formas, como se aprecia en el cuadro que sigue, se realizó un estudio comparativo preliminar a los efectos de establecer algunas tendencias en el rendimiento de los estudiantes con respecto al método de evaluación empleado. No se encontraron diferencias significativas entre los 2 métodos con relación al número de estudiantes que aprobaron. **Lo que sí se encontró fue una notable diferencia en los aspectos cualitativos.** Los puntajes fueron significativamente más altos.

Otra variable a considerar y que hace difícil la comparación entre este año 2004 y los cuatro años anteriores es que en el año en que se realizó esta experimentación se hizo una entrega, por parte de la Cátedra, de la Publicación de todos los Teóricos en forma ordenada, por medio de 2 volúmenes escritos por los Docentes. Esta publicación fue utilizada por primera vez en esta oportunidad. O sea, que esta variable puede estar incidiendo en forma positiva en los resultados obtenidos.

Posible comparación de evaluaciones de los Primeros Parciales desde el año 2000 al 2004 inclusive

<i>Año</i>	Estudiantes Presentados	Estudiantes con menos del 50%	Estudiantes entre el 50% y menos del 65%	Estudiantes con 65 % y más
2000	62	0	0	62
2001	91	2	7	82
2002	117	7	23	87
2003	138	8	25	105
2004	231	3	24	204

Nota: se destaca que en los años 2000 al 2003 inclusive, el primer parcial fue realizado mediante 6 preguntas abiertas y en el año 2004 el mismo se realizó mediante 30 preguntas estructuradas.

5. Algunas conclusiones

- Los docentes del Área desean destacar que, a favor de todo este cambio de modalidad y para poder llevarla a cabo oportunamente, dentro de los propios docentes se cuenta con uno que tiene facilidad en el manejo de computadoras. Este hecho ha sido muy conveniente para la aplicación de este tipo de sistema de evaluación en lo que a tiempo y forma se refiere, por lo que se transforma en un recurso humano muy importante, sobre todo ante la premura que exige la institución.
- La posibilidad de preparar las preguntas en conjunto con los tres docentes lo cual, en definitiva, culminó en un trabajo compartido, muy enriquecedor y fermental para el cuerpo docente, con el fin de retroalimentar toda la labor y no solamente la evaluativa.
- Esta tarea, a su vez, se vio favorecida al contar con los medios adecuados (ya sea humanos y materiales) en la propia Cátedra, que de otra forma hubiera sido más difícil su puesta en marcha en este mismo año 2004.

Lo que ahora se pretende es seguir analizando los resultados, perfeccionando los ítemes, así como seguir estudiando las ventajas y desventajas de esta modalidad con el fin de llegar a realizar una buena retroalimentación que lleve a mejorar, no solamente la evaluación, sino también todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje desarrollado durante el curso.

Los análisis que se están realizando ítem por ítem, muestran los que realmente discriminan conocimientos de los que no. Incluso, pueden aventurarse hipótesis acerca de las causas que llevaron a la distribución en la elección de ciertas opciones por algunos distractores, sobre todo los que estaban más cerca de la clave. Se puede apreciar también los distractores que deben eliminarse puesto que no fueron seleccionados por ningún estudiantes, lo que, en general indica que no discriminan por estar muy alejados de la respuesta correcta.

6. Bibliografía

- BROWN, S. y A. GLASNER (2003) *'Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques'*. Ed. Narcea, Madrid.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995) *'Evaluación y cambio: el fracaso escolar'*. Ed. Morata, Madrid.
- MEDINA RIVILLA, A. (1991) *'Teoría y métodos de evaluación'*. Ed. Cincel, España.

Otras fuentes de información:

'Enciclopedia General de la Educación' (volúmenes I, II y III) 1998, Ed. Océano,

INCORPORACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA AL CURSO DE FÍSICO – QUÍMICA DE LA FACULTAD DE AGRONOMÍA.

Puesta en práctica del trabajo final de un curso – taller del proyecto “Formación Didáctica de los docentes del área Agraria”

Ing.Agr. Patrizia Coscia

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos una experiencia que se viene desarrollando en el Curso de Físico - Química de la Facultad de Agronomía y que responde a la inquietud de incorporar la evaluación en todas sus dimensiones a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El curso de Físico - Química integra el Ciclo Central de Formación Agronómica del Plan de Estudios vigente y se ubica en el segundo semestre de primer año de la carrera, junto con otros tres cursos: Bioquímica, Botánica y Métodos Cuantitativos I.

Los estudiantes inscriptos al curso son en promedio 300 por año y se dividen en 8 a 10 grupos en Montevideo y 1 en Salto.

El curso es teórico – práctico y la distribución de los estudiantes en grupos menos numerosos (25 a 35 estudiantes) tiene como objetivo mejorar la relación docente / estudiante, permitiendo una mayor interacción entre ambos con el fin de favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

OBJETIVO

Este trabajo se presenta con el propósito de acercar a otros docentes una experiencia que muestra el impacto concreto que ha tenido en nuestra práctica, la participación en un taller y un curso – taller correspondiente al Proyecto: “Formación Didáctica de los Docentes del Área Agraria”.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La inquietud o preocupación por mejorar el sistema de evaluación del curso de Físico - Química y por profundizar la función que la evaluación puede cumplir como estrategia de enseñanza y de aprendizaje, nos llevó a participar en el taller “Los procesos de Evaluación en el aula”, 2001, en el marco del proyecto de Formación Didáctica del Área Agraria. Participación que nos permitió llegar a comprender que la evaluación es parte integrante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (no el punto final de esos procesos) y que también tiene una función formativa, en tanto permite constatar las

dificultades, los errores, las posibilidades y los logros de los estudiantes y actuar en consecuencia durante los procesos de aprendizaje.

Así fue que decidimos ampliar el sistema de evaluación del curso intentando cubrir las tres funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Modificamos por lo tanto el sistema de evaluación que desde entonces consiste en: una prueba diagnóstica inicial (obligatoria, en la medida que se realiza en el horario de clase) que cubre los prerrequisitos; ocho pruebas de carácter formativo (optativas), cada una correspondiente a uno o dos temas del programa y dos pruebas sumativas (obligatorias), que en caso de no habilitar la exoneración son complementadas por un examen final. Todas las pruebas son escritas y se basan en la resolución de problemas.

La prueba diagnóstica inicial ha cumplido su función diagnóstica ya que a partir de ella los docentes obtienen la información relativa al nivel de conocimientos previos que se consideran esenciales como punto de partida para facilitar nuevos aprendizajes. Tomando esa información como referencia, los estudiantes se orientan de acuerdo a las necesidades de cada uno sugiriéndoles bibliografía, ofreciéndoles materiales complementarios de apoyo para cada tema y horarios de atención especiales para trabajar los prerrequisitos.

Si bien las pruebas de carácter formativo y la forma de trabajar con ellas se ha ido modificando, la función de la evaluación formativa sólo se cumplía parcialmente, ya que hasta el año 2005 las pruebas se utilizaban únicamente para hacer una devolución a los estudiantes respecto a su desempeño en cada prueba y para ofrecer orientación en los casos que así lo requerían.

La otra función de la evaluación formativa, o sea la retroalimentación de los procesos de enseñanza, no se estaba cumpliendo en su totalidad porque no se registraba ni quiénes resolvían cada una de las pruebas, ni cómo las resolvían. Esa falta de registros llevaba a tener que trabajar después (a la hora de elaborar estrategias, de revisar contenidos, de diseñar cronogramas, de planificar unidades didácticas, etc.) sólo en base a la memoria, con todos los riesgos que eso supone.

De ahí la inquietud de elaborar algunos instrumentos que permitieran registrar y sistematizar toda esa valiosa información (a partir de la cual sería posible luego tomar decisiones bien fundamentadas), inquietud que concretamos en el trabajo final correspondiente al curso – taller “Instrumentos de Evaluación del Aprendizaje”, 2005, (Proyecto de Formación Didáctica del Área Agraria).

Cumpliendo con el requisito del trabajo final de dicho curso – taller, diseñamos entonces dos instrumentos con el fin de registrar en forma sistemática y ordenada la información correspondiente a las pruebas formativas.

Los dos instrumentos diseñados permiten registrar, por un lado quiénes realizan las pruebas y cómo las resuelven y por otro, cuáles son los puntos de cada tema que presentan mayores / menores dificultades.

El primer instrumento, que sería una lista de cotejo ampliada, es una tabla de doble entrada (a modo de resumen) en la cual se registra la información relativa a todas las pruebas formativas y las categorías son tres:

Nivel	Categoría
0	No realizó la prueba
1	Prueba incorrecta (con errores)
2	Prueba correcta (sin errores)

Nombre	Evaluación							
	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	Nº 6	Nº 7	Nº 8
.....								
.....								
.....								

Este instrumento permite saber por un lado, si cada estudiante realizó o no todas las pruebas formativas y si las resolvió o no en forma correcta. Por otro lado, permite identificar los temas que presentaron mayores y / o menores dificultades.

Para identificar el o los puntos que presentan mayores / menores dificultades dentro de cada una de las temáticas evaluadas es necesario otro instrumento, también una tabla de doble entrada pero en este caso relaciona el nombre del estudiante con los conceptos que se evalúan en la prueba, y muestra el nivel alcanzado por cada estudiante en cada uno de esos conceptos.

Se presenta, a modo de ejemplo, el instrumento correspondiente a la Evaluación Nº 1:

Evaluación Nº 1.

Nombre del estudiante	Conceptos				
	% m/m	Densidad	Relaciones estequiométricas	Reactivo limitante	Concentración en fertilizantes
.....					
.....					
.....					

Nivel	Categoría
1	No considera el concepto para resolver la cuestión planteada
2	Identifica / define el concepto correctamente pero no lo aplica en forma adecuada.
3	Identifica / define el concepto y lo aplica correctamente pero no concluye / relaciona en forma adecuada
4	Identifica / define el concepto, aplica y concluye / relaciona correctamente

Consideraciones finales

Las modificaciones implementadas en el sistema de evaluación del curso de Físico – Química han sido positivamente evaluadas por los estudiantes quienes sostienen que es importante la inclusión de las pruebas formativas en tanto les permiten “reafirmar conceptos y aclarar dudas” y “llevar mejor el curso”. Sin embargo, a partir de la sistematización de la información relativa a esas pruebas, hemos podido comprobar que hay muchos estudiantes que no hacen las pruebas, especialmente aquellas que corresponden a los temas que se trabajan en las fechas que coinciden con las evaluaciones parciales de otros cursos. En la competencia evaluación sumativa vs. evaluación formativa, esta última siempre pierde, por lo que es un desafío tratar de lograr que las pruebas formativas sean realizadas por todos los estudiantes y acompañando cada uno de los temas que se trabajan.

Por otra parte también es importante mencionar el tiempo que insume la implementación de la evaluación formativa, tiempo docente del que muchas veces no se dispone y que a menudo resulta difícil de justificar.

De todos modos creemos que asumir la función enseñanza responsablemente implica encontrar los tiempos necesarios y supone un proceso de reflexión sobre la propia práctica, de cuestionamiento y de búsqueda permanentes. Procesos estos que se han originado o concretado en muchos casos a partir de nuestra participación en talleres, seminarios, etc. organizados en el marco del proyecto “Formación Didáctica de los Docentes del Área Agraria”.

Finalmente destacar el hecho de haber podido realizar el trabajo final del curso – taller ya mencionado, con relación a un problema concreto de nuestra práctica y en un ámbito de reflexión y de intercambio que consideramos muy enriquecedor.