



Políticas de formación: de la socialización profesional en la cátedra a la especialización sistemática en docencia

María Alejandra Rueda
Analía Guardo¹

Resumen

El propósito de este trabajo es articular la reflexión surgida en el contexto del trabajo de investigación, alrededor de una serie de interrogantes sobre los sentidos de la formación docente en el contexto de la universidad. Nos encontramos en proceso de ejecución de un proyecto del Consejo de Investigación Universidad Nacional de Salta (CIUNSa)² vinculado a la carrera de la Especialización en Docencia Universitaria, que se dicta en dicha universidad. Creemos que esta carrera da cuenta de una tendencia en la formación de posgrado que se ha fortalecido en los últimos años, en la mayoría de las universidades del país.

La formación de profesionales de diversas áreas que eligen la docencia como otra profesión y la desarrollan en el ámbito de la universidad, presenta la complejidad de establecer una articulación entre dos lógicas diferentes: la de los campos disciplinares propios de cada profesión y la lógica del campo de la enseñanza.

Analizaremos aspectos de la Especialización en Docencia que se dicta en nuestra universidad, que se propone recuperar las prácticas docentes como eje de reflexión y producción de conocimientos, e intenta expresar esa reflexión a través del Trabajo Final de la carrera.

Universidad - formación docente - reflexión - transformación - prácticas

¹ UNSa. CE: alejrueda@hum.unsa.edu.ar; anaguardo@gmail.com

² Proyecto N° 2365/0: *La investigación educativa sobre la práctica profesional: concepciones, abordajes y desafíos en los trabajos finales de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNSa*. Este proyecto se desarrolla en el marco del CIUNSa.

Training policies: from professional socialization in the classroom to systematic specialization in teaching

Abstract

The purpose of this paper is to articulate the reflection arising from the context of the research work, around a series of questions about the meanings of teacher training in the University setting. We are in the process of conducting a CIUNSA project linked to the specialization in the University Teaching program at the National University of Salta. We believe that this degree course reflects a trend in postgraduate training that has been gaining strength in recent years in most universities in the country.

The training of professionals from different areas who choose teaching as a complementary and develop it in the University environment, presents the complexity of establishing an articulation between two different logics: that of the disciplinary fields of each profession with that of the teaching field.

We will analyze aspects of the specialization in teaching delivered at our university, which aims to recover teaching practices as the axis of reflection and production of knowledge, and attempts to express that reflection through the Final Projects of the degree career.

University - teacher training - reflection transformation - practices

Presentación

En el año 2002, la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de Salta, en el contexto de un proceso de reflexión institucional, propuso la creación de la carrera de posgrado: Especialización en Docencia Universitaria. En un primer momento, previo al proceso de acreditación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), se denominó Especialidad y fue aprobada por Res. C.S. N° 346/02.

Esta oferta de formación se elaboró frente a la necesidad de promover políticas formativas destinadas a los profesionales que ejercen la docencia en las distintas carreras de todas las facultades de la universidad. Su propósito general es el de lograr una mayor profesionalización de los cuadros docentes y la innovación en los procesos de enseñanza.

La característica fundamental de la carrera fue constituirse en una posibilidad para el desarrollo de procesos formativos sistemáticos y periódicos, ante los límites que los seminarios y cursos aislados presentaban como única alternativa para la formación docente en el contexto del trabajo. Por otro lado, se buscaba promover en los cursantes un análisis profundo de su praxis, considerándola fundamentalmente una práctica social situada.

La propuesta curricular de la Especialización fue formulada alrededor de un núcleo central de análisis y problematización: “la práctica docente en la Universidad”. El abordaje

de este núcleo se planteó a partir de la definición de tres ejes articuladores de contenido: **a.** Práctica Docente, **b.** Condiciones de la Práctica Docente y **c.** Investigación de la Práctica Docente. El desarrollo de estos ejes supone diez seminarios temáticos³ y un seminario integrador denominado Análisis de la Práctica Docente. En el marco de este último, se desarrolla el trabajo final de la carrera.

El énfasis en la importancia de una propuesta formativa que favoreciera el diálogo entre teorías y prácticas educativas, y fomentara la investigación de la praxis docente en el contexto de las problemáticas socioeducativas de la universidad fueron algunos de los argumentos que se utilizaron para establecer que, solo podrían realizar la Especialización aquellos docentes que efectivamente se encontraran designados en cualquiera de los cargos de las estructuras de cátedra de las diferentes carreras.

Con el tiempo y ante los numerosos pedidos de excepción, se flexibilizó esta norma, aceptando la condición de docente adscripto como requisito para la inscripción.

El Seminario Integrador y el Trabajo Final de la carrera fueron constituyéndose en un verdadero desafío para los cursantes en las diferentes cohortes. Este último, además de incluir una propuesta de investigación y reflexión sobre la práctica, debe culminar con una resignificación de las características y condiciones de intervención pedagógica para la asignatura en la que el docente desempeña su actividad, con relación específicamente al espacio de actuación y decisión que le compete.

Lograr la finalización de estas instancias condujo a la Comisión Académica a la búsqueda de estrategias de acompañamiento y tutoría que no se habían implementado inicialmente.

Analizar las características del trabajo final como dispositivo de evaluación y como propuesta de investigación sobre la práctica, representa una parte de los aspectos que nos proponemos abordar a través del proyecto de investigación que estamos desarrollando. Nos interesa, además y fundamentalmente, analizar su valor como expresión de la profundidad de los efectos formativos que la carrera se propone, e instancia articuladora de una nueva epistemología de la práctica.

Construyendo una nueva identidad

En el ámbito universitario, el desarrollo de la función docente por parte de profesionales sin formación pedagógica se ha vinculado, durante mucho tiempo, a un proceso de socialización profesional. El acceso a una cátedra en cualquier carrera ha significado y significa para muchos profesionales, el inicio de sus prácticas docentes, aunque no cuenten con la formación específica para ello. De este modo, la socialización al interior de las cátedras

³ Los diez seminarios temáticos son: La enseñanza como práctica profesional; La enseñanza en la universidad; Programación y estrategias de enseñanza; Evaluación del aprendizaje en la universidad; El aprendizaje institucionalizado en la universidad; Los dispositivos tecnológicos en la práctica docente; Universidad y sociedad; Políticas, planeamiento y gestión universitarios; La universidad como institución; Investigación educativa e investigación de la práctica docente.

constituye aún hoy el modo natural y adecuado no solo de ingreso, sino también de progreso en la carrera docente universitaria.

Este fenómeno tiene como base de sustentación el concepto de idoneidad profesional, vinculada al conocimiento y titulación en la disciplina, como requisito suficiente para el desarrollo de la enseñanza. Los profesionales que ejercen la docencia identifican como fuente de su formación pedagógica una serie de componentes, entre los que se destacan: la experiencia o biografía escolar y el trayecto realizado en la cátedra universitaria. Este último se concibe como parte de una formación artesanal, centrada en la transmisión del saber a través de las relaciones humanas, en el contexto de trabajo.

Hoy, existen en distintas universidades ofertas de formación de posgrado en docencia universitaria que fueron surgiendo, con cierta dificultad, dado que una porción importante de quienes la ejercen no las consideran necesarias. Estas carreras plantean al cursante modelos de formación pedagógica bastante diferentes, en cuanto a bases de fundamentación y traducción de esas bases en estructuras curriculares. Sin embargo, presentan algunos puntos de contacto que es posible destacar, entre ellos que se ofrecen como alternativas de formación en servicio y que se trata de programas relativamente prolongados, no cursos aislados, que habilitan para el ejercicio de la docencia en la universidad.

En el conjunto de ofertas formativas disponibles, se destacan las que proponen recuperar las prácticas docentes como eje de reflexión, de producción de conocimientos y estrategias de intervención. En este sentido, es importante aclarar, al decir de Anijovich (2012)⁴, que no es la práctica en sí misma la que genera conocimientos sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural.

Esta autora analiza también algunas de las dificultades que se presentan para las carreras de formación en docencia universitaria, entre ellas: la valoración negativa de la planificación y la reflexión sobre la enseñanza, así como la reivindicación de la intuición y la experiencia como componentes principales de una “didáctica de sentido común”. Plantea, además, que en ocasiones, el interés en estas carreras no tiene que ver con una preocupación por el análisis y transformación de las prácticas docentes y de las condiciones en que estas se desarrollan, sino que aparece más vinculado a una lógica credencialista y al cumplimiento de requisitos establecidos institucionalmente. Estas y otras cuestiones nos permiten advertir la complejidad y los dilemas que acompañan la construcción de una identidad docente en la universidad. Proceso que requiere de un diseño de experiencias de formación que partan del conocimiento y consideración de estos problemas, para promover modelos que respondan a la necesidad de formar pedagógicamente a los profesionales universitarios en la reflexión sobre sus prácticas.

El proceso de formación requiere, paulatinamente, la articulación de los modelos de formación disciplinar y pedagógica, que muchas veces aparecen yuxtapuestos. En este

⁴ La autora destaca que el punto de partida de una formación, que toma como eje la reflexión, es la propia experiencia, para poder comprender la historia personal y profesional. Esto en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica, que toma en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos, y que los enmarca en un contexto institucional y sociopolítico determinado.

sentido, cabe el interrogante: ¿es la reflexión sobre la práctica una de las formas de contribuir a la articulación de estos modelos?

El trabajo final: dispositivo de evaluación - dispositivo de formación

Un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa, con el propósito de generar situaciones y experiencias para que los sujetos se transformen; a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, desarrollando conocimientos que modifiquen sus modos de pensar y hacer.

En este sentido, la línea de reflexión sobre la práctica promueve la indagación y exploración sobre la experiencia cotidiana, para generar nuevas comprensiones a través de procesos de análisis y deliberación que, por lo general, parten de la percepción de situaciones problemáticas que requieren ser resueltas.

La reflexión puede entenderse como una acción que vuelve sobre sí misma, que implica un decir de un individuo a otro o a sí mismo. Y en este proceso, se compromete a generar nuevas comprensiones y apreciaciones.

El pensar la formación pedagógica desde la reflexión sobre la práctica representa una alternativa frente a un enfoque tecnicista de la formación, se relaciona con la perspectiva que entiende la acción educativa como práctica y pone el acento en la centralidad del “pensamiento del profesor”. Angulo Rasco (1989)⁵ sostiene que el conocimiento que ayuda a la comprensión del contexto y el que determina, en última instancia, las decisiones y las soluciones que se adopten durante la enseñanza es un conocimiento personal. Entendido como un conocimiento práctico, un ‘saber hacer’, en su mayor parte tácito que se activa en la acción misma. Gracias al análisis que este conocimiento práctico permite, los profesores juzgan y resuelven los problemas que se les presentan. Los juicios situacionales, que median reflexivamente con la acción, son en consecuencia, más relevantes que cualquier tipo de conocimiento teórico o de habilidades técnicas logradas en los trayectos de formación. Así, la reflexión en la acción es uno de los elementos clave de la acción educativa cuando esta es entendida como práctica social.

Como se describió anteriormente, el núcleo que articula toda la propuesta formativa de la Especialización en Docencia es la reflexión e investigación sobre la práctica docente en la Universidad; análisis que hacia el final de la carrera los cursantes deben plasmar en un trabajo integrador que constituye el último requisito de la carrera, y que se realiza en el marco del seminario integrador.

Este seminario está orientado a favorecer procesos de integración y reflexión sobre las distintas problemáticas abordadas en cada uno de los ejes curriculares, integrándolos a

⁵ El autor propone distinguir entre una racionalidad técnica y otra práctica de la enseñanza, sosteniendo la importancia de entender la acción educativa como práctica social, mediada por procesos reflexivos de interpretación de los participantes y regulada por una normatividad ética.

procesos de indagación sobre aspectos seleccionados de la práctica docente del cursante, a partir de los cuales luego desarrollará su trabajo final. Entendiendo fundamentalmente que estas prácticas son situadas y requieren un análisis del contexto de actuación.

En consonancia con estos lineamientos, se advierte que el diseño curricular de la carrera incluye entre los diez Seminarios que los cursantes realizan, algunos que problematizan las condiciones políticas, sociales e históricas de la universidad como institución.

Esta necesidad de brindar elementos para el análisis del contexto, en el que la reflexión sobre la práctica de la enseñanza ocurre, se advierte también en la estructura del trabajo final, que propone para su elaboración una secuencia de capítulos.

El primero requiere una presentación general que incluye la contextualización del cursante en la Universidad, Facultad, Carrera y estructura curricular. Es decir, una descripción de condiciones institucionales y curriculares en un marco sociohistórico definido. El segundo capítulo supone la contextualización en la cátedra particular de la que forma parte el docente y el plan de estudios respectivo. El tercero presenta la cátedra como caso, e incluye una descripción detallada del equipo docente, de los estudiantes y de la propuesta de trabajo. En el cuarto se desarrolla la propuesta de indagación que conlleva el trabajo a partir de la problematización de aspectos de su práctica que realiza el cursante. Este último comprende también el diseño de intervención, que se deriva del análisis realizado a través de todo el proceso. Incluye entonces la selección de un tema que será problematizado, el desarrollo del marco teórico, metodológico, análisis e interpretación de referentes empíricos y elaboración de conclusiones. En estas últimas se fundamenta el nivel propositivo, siempre orientado a mejorar algún aspecto del tema/problema planteado inicialmente.

En el análisis documental realizado sobre trabajos finales presentados por los cursantes de la Especialización, se observa que las indicaciones para la formulación de estos capítulos, así como la estructura propuesta para la realización del trabajo, condicionan el proceso de elaboración y las decisiones sobre su escritura.

Los trabajos se presentan predominantemente descriptivos, en ocasiones fragmentados, para cumplir con las indicaciones de contenido de los capítulos. Se advierte así que el carácter prescriptivo de las pautas de organización, condiciona el desarrollo. Las orientaciones que guían la formulación del trabajo se convierten en obstáculos que muchas veces dificultan la expresión de la reflexión que el docente realiza sobre su práctica, cuando esta realmente ocurre.

La docencia como práctica social históricamente determinada se genera en un tiempo y un espacio concretos y, como toda praxis social, expresa conflictos y contradicciones.

Las formas establecidas y estructuradas del trabajo final como dispositivo de evaluación no contribuyen a dar cuenta de esa complejidad. Los cursantes se preocupan por dar una imagen acabada y pulida de la problemática abordada y evitar el riesgo de mostrar algún rasgo de vulnerabilidad o cuestionamiento a cualquier aspecto de su tarea.

Por otra parte, valorar la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia incluyendo en ella sujetos, situaciones y procesos implicados, excede el marco de lo individual.

Requiere diálogo y construcción colectiva para avanzar en una teoría comprensiva de la enseñanza. En este sentido, surge la pregunta sobre cuáles serían los modos o dispositivos que pudieran representar una alternativa a la estructura organizativa del trabajo final, para que este logre desplazarse del lugar de dispositivo de evaluación en el que está anclado, al de formación.

Tal como está planteado, el docente debe demostrar a través del trabajo final que puede reflexionar sobre sus prácticas, como requisito indispensable a cumplimentar en el momento último de la carrera. En cambio, podría constituir el verdadero punto de partida de una práctica que requiere instalarse y continuar a través del tiempo; superando los límites de la reflexión esporádica para convertirse en un rasgo permanente de profesionalidad docente.

La naturaleza de la reflexión y su contenido

Podemos considerar la reflexión como un proceso cognitivo activo y deliberativo, que se pone en movimiento ante la necesidad de formularnos preguntas y de alcanzar un nuevo nivel de conocimiento y seguridad.

Plantear la importancia de reflexionar sobre la práctica docente supone necesariamente un reconocimiento del valor que tiene la experiencia personal del sujeto, de sus formas de pensar y hacer, que pueden ser analizadas críticamente, reconstruidas y transformadas.

Sin embargo, no podemos desconocer la complejidad que supone la formación y el desarrollo de este enfoque de reflexión sobre la práctica.

La reflexión requiere tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse en práctica; es un proceso individual y al mismo tiempo ocurre en un contexto institucional y político.

Promover la reflexión se ha convertido en uno de los propósitos imprescindibles de las carreras de formación en docencia, sobre todo aquellas que buscan promover la transformación de las prácticas docentes. La importancia de este enfoque prácticamente no se discute, pero sí se analiza ¿cuáles son los contenidos de esa reflexión y cómo se puede acceder a ellos?

En la misma línea cabe la pregunta: ¿qué condiciones son necesarias para la creación de espacios y procesos reflexivos en la formación y desarrollo de los docentes?, considerando aquí que no solo los profesionales que ejercen la docencia requieren de estos espacios, sino que son necesarios para todos los profesores, tengan formación docente sistemática o no.

Schôn (1983) plantea los límites a la reflexión en la acción a partir de reconocer que la racionalidad técnica es la epistemología de la práctica que más abunda. En esta perspectiva, la competencia profesional es vista como la aplicación del conocimiento técnico para resolver los problemas de la práctica, concebidos desde una lógica instrumental.

Para lograr una epistemología de la práctica que pretenda tener su fundamento en la reflexión en la acción, el autor propone que la formación de los profesionales debería

reconsiderar su diseño, desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada, con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción.

La práctica educativa es compleja por naturaleza y los problemas que se presentan a los profesionales en la realidad no lo hacen como estructuras bien organizadas, sino como situaciones poco definidas que requieren de análisis e interpretación, situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre y la indeterminación.

Los docentes deben ‘construir’ los problemas a partir de un ‘encuadre’ que supone un proceso mediante el cual les será posible definir la decisión que se ha de adoptar. La vida cotidiana del profesional depende así del conocimiento tácito en acción.

Dejando de lado el modelo de la racionalidad técnica, toma fuerza la idea de que existe un tipo de saber que es inherente a la práctica. Cuando alguien reflexiona sobre la acción se convierte en investigador en el contexto práctico, y es en esta dirección que consideramos deben encaminarse los dispositivos que desde las carreras de Formación en Docencia Universitaria se promuevan, para desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución de los problemas de la práctica dentro del contexto más amplio de la indagación reflexiva.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F. (1989). Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. *Investigación en la Escuela*, 7/1989, p. 23-35. Sevilla.
- Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- House, E. H. y Howe, K.R. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En Pérez Gómez, A., Barquín Ruíz, J. y Angulo Rasco, J.F. (eds). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: AKAL.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Schôn, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Valladolid: Trotta.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220. Valencia. Fontalba.