



## La formación pedagógica de los docentes universitarios

Carlos Mundt –[cmundt@untref.edu.ar](mailto:cmundt@untref.edu.ar)- UNTREF, Argentina, Cristina Tommasi –[ctommasi@untref.edu.ar](mailto:ctommasi@untref.edu.ar)- UNTREF, Argentina y Elizabeth Martinchuk–[emartinchuk@untref.edu.ar](mailto:emartinchuk@untref.edu.ar)- UNTREF, Argentina

**Eje Temático del Trabajo.** Modelos de gestión del conocimiento y de la gobernanza universitaria.

**Tipo de Trabajo:** *Relato de un caso*

La función docente en las universidades ha sido concebida como una acción de alcance individual. Cada profesional centraba su vínculo con la disciplina como factor excluyente para la enseñanza, entendida como transmisión de conocimientos y resuelto a través de acciones asimiladas en la propia experiencia formativa, sin cuestionar, por qué y cómo se hace lo que se hace.

Dado, que la enseñanza implica y sostiene una imbricación profunda entre lo disciplinar y lo pedagógico, entendemos que la función docente requiere una formación especial y específica, en y para el nivel universitario.

Proponemos partir de la concepción de “**trayectoria pedagógica de una institución**”, reconociendo que lo pedagógico supera las intervenciones individuales e instala una mirada institucional involucrando distintos sujetos e instancias, e implicando la necesidad de crear marcos institucionales para promover un desarrollo profesional docente que impacte en la mejora de la calidad de la enseñanza. Consolidar el perfil y el trabajo de “buenos docentes” es tarea del contexto institucional como de las condiciones personales.

Proponemos problematizar la enseñanza desde la Especialización en Docencia Universitaria, resignificando las “prácticas docentes” a partir de la reflexión sobre **la carrera en la que se trabaja en tanto objeto de estudio y las prácticas pedagógicas.**

**Palabras claves:** desarrollo profesional docente – trayectoria pedagógica institucional – saber y saber enseñar – aula y prácticas pedagógicas



**La formación pedagógica de los docentes universitarios**  
**Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Tres de**  
**Febrero**  
**Una estrategia para el logro de una formación compleja y multirreferenciada.**

### **Introducción**

La función docente en las universidades ha sido concebida históricamente como una acción de alcance individual donde cada profesional centraba su vínculo con la disciplina como factor casi excluyente para la enseñanza. Los profesores universitarios no han tenido, históricamente, una formación sistemática para el ejercicio de la docencia, por eso el oficio se estructura con mayor intensidad que en otros niveles, en base a un saber práctico y no a partir de conocimientos profesionales especializados (Ezcurra, A., 2007:42). Las disposiciones hacia las cuestiones de la enseñanza han quedado y suelen quedar supeditadas a la motivación y decisión personal y subjetiva de asumir instancias de formación específica en relación a la práctica docente.

En este sentido, ha predominado la creencia acerca de que el problema de la enseñanza remite a la transmisión de conocimientos formulados en términos de contenidos y en general es resuelto a través de acciones asimiladas en la propia experiencia formativa, sin cuestionar por qué y cómo se hace lo que se hace.

La preocupación y atención específica sobre la cuestión de la pedagogía, es muy reciente en el campo universitario. Tradicionalmente el profesor universitario era concebido como aquél que conocía en profundidad, temáticas relativas a un campo disciplinar y realizaba, a partir de ese saber, una transmisión de dicho conocimiento basado en el sentido común. **“Basta saber para saber enseñar”** (Cfr. Jackson, P, 1986) fue la premisa que sostuvo este criterio, junto con la representación de un estudiante universitario como un sujeto responsable, maduro, autónomo y con las capacidades y habilidades para aprender ya logradas. (Cfr. Ezcurra, A, 2007)

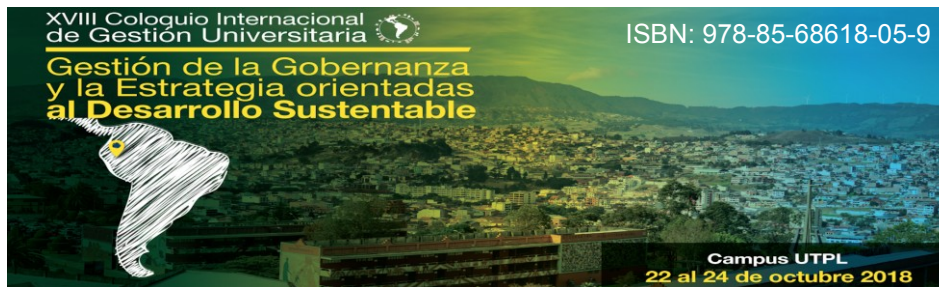
A partir de los años 90 diversas investigaciones muestran que los profesores y sus prácticas en las aulas constituyen la variable institucional de mayor relevancia en el desempeño estudiantil, tan decisiva que su incidencia es superior a cualquier otro factor.

Los resultados obtenidos en dichas investigaciones permiten conocer que el dominio de ambos tipos de conocimiento – saber y saber enseñar - son inseparables para un buen ejercicio de la práctica docente y por tales razones se ha dado inicio, de modo muy reciente, a la configuración del campo problemático de la formación docente en el nivel universitario.

### **Desarrollo**

**Las prácticas de enseñanza: un aspecto central en los procesos de acceso y permanencia de los estudiantes.**

La hipótesis es que las instituciones en su conjunto, la enseñanza en sentido amplio y las prácticas en las aulas en sentido estricto son – no solo un factor causal – sino un



condicionante primario, potente, decisivo para el desempeño académico, la permanencia y la culminación de la carrera de los estudiantes.

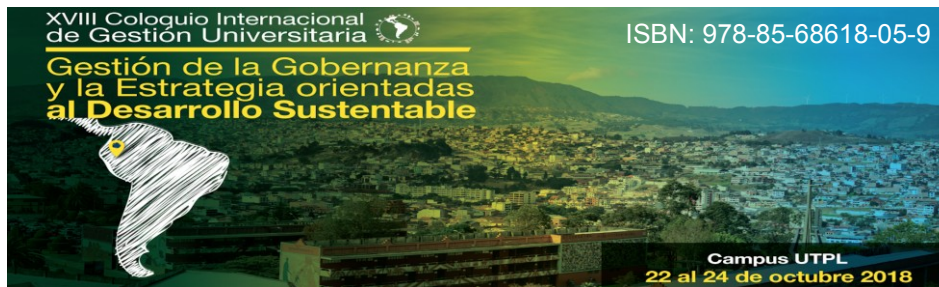
Las prácticas en el aula, lo que los alumnos hacen en el grado, cuentan más para el aprendizaje y la retención que su propio perfil. Ciertas mejoras en la enseñanza, por lo general de orden institucional, poseen un impacto benéfico en los alumnos y constituyen un rol causal concluyente.

Algunas intervenciones de tipo curricular que se han considerado de alto impacto: las comunidades de aprendizaje de primer año, para alumnos con preparación inadecuada, en las cuales se pueden detectar resultados muy favorables en la permanencia y la implicación estudiantil; los seminarios de primer año que producen impactos intensos y fructíferos en una mayor retención y particularmente eficaces en los estratos de estudiantes de nuevo ingreso. Las mismas ratifican el papel de la enseñanza como condicionante crítico en franjas de desventaja. Sin embargo, algunos trabajos hacen hincapié en que esas brechas ilustran otro modo de la desigualdad social en el grado. Los efectos de dichas prácticas sobre la retención en estudiantes tradicionales y en riesgo es explorada en el corto plazo – de primero a segundo año – siendo escasos los que representan impactos posteriores y sostenidos, aún así encuentran tasas de graduación mayores.

**Sintetizando: los establecimientos cumplen un papel concluyente en el fracaso o éxito académico; la enseñanza y el salón de clases han ocupado un sitio menor en los estudios y teorías sobre permanencia. Proponemos revisar esos modelos conceptuales e incorporar el aula, los profesores y la pedagogía. Los docentes en el aula ejercen un rol crítico, conforman el factor institucional de mayor importancia, de modo tal que no se pueden lograr efectos relevantes y a largo plazo sin el compromiso de los profesores.**

### **Investigaciones sobre estas temáticas en nuestra institución**

Un equipo de investigación de nuestra universidad conformado en la Secretaría Académica está trabajando en estas líneas de investigación con tres proyectos consecutivos iniciados en el año 2010 y en continuidad. Los dos primeros focalizaron en: ¿“Quiénes son nuestros estudiantes?” y “Ser Alguien” y tuvieron como objetivo conocer las representaciones que



los jóvenes estudiantes de nuestra universidad han construido acerca de su proyección universitaria, en términos de sus subjetividades y su inserción personal, laboral y profesional. El proyecto en curso focaliza sobre la construcción de la identidad de nuestros profesores.

Hemos encontrado, entre otros aspectos relevantes, que el desafío que implica la incorporación a la universidad de personas (en su mayoría, pero no en su totalidad, jóvenes) que son los primeros en intentar una experiencia universitaria requiere aún de muchos esfuerzos si se pretende profundizar hasta lograr que la hermenéutica de los habitus de estos nuevos ingresantes a la vida universitaria se transforme.

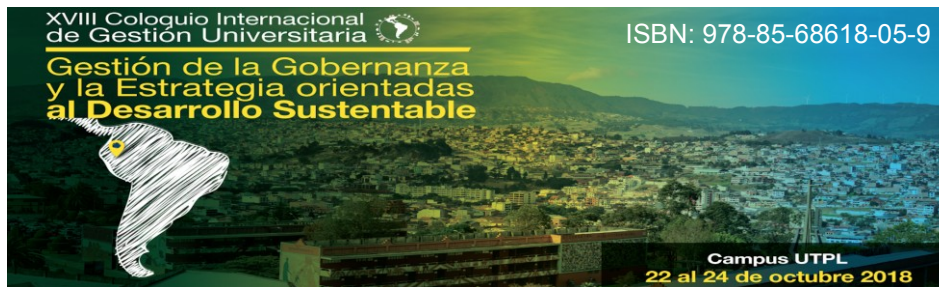
Utilizamos la categoría de “habitus”, por su estructura causal la cual opera como matriz o principio generador de prácticas, a modo de percepciones, apreciaciones, acciones. Una estructura estructurante con poder causal y que a la vez es resultado de ciertas determinaciones o sea una estructura estructurada. Doble movimiento causal: como estructura estructurante con efectos sociales y como estructura estructurada socialmente condicionada.

Sin embargo, esta noción es revisada, de modo preliminar, desde la teoría del discurso y en lugar del concepto de estructura hemos acudido a categorías de formación o configuración discursiva. Se pretende fortalecer la perspectiva de que no hay nada forzoso en términos del condicionamiento. Sí existe una clausura relativa, pero ello no define un destino, sino un sistema abierto constantemente sujeto a experiencias que pueden reforzar, pero también modificar el habitus. El cambio no sólo es posible, sino que se da de hecho y se objeta cualquier modalidad de determinismo fatalista.

Hemos utilizado, además, el concepto de “formaciones de sentido” pensadas como sistemas móviles con invariantes y transformaciones. Las nociones de formación o configuración, en vez de estructura, buscan afianzar la idea de que no hay un único significado.

**Pero, tal vez lo más destacable para la gestión e implementación de políticas institucionales, ha sido el hallazgo acerca de que no se producen cambios significativos en los datos referidos a la permanencia y progreso de nuestros estudiantes, a menos que se produzcan transformaciones en los procesos de gestión**





**universitaria referidos a la enseñanza; a partir de los cuales se instale un círculo virtuoso de experiencias que hagan de esas incorporaciones un proceso exitoso de movilidad social. Proceso exitoso que no puede ser entendido como una mera “aculturación” de los nuevos ingresantes, sino como una transformación que pueda ser aprovechada por las estructuras universitarias para incorporar otras experiencias y saberes sociales, incrementando sus potencialidades de cara a los nuevos desafíos que la sociedad afronta actualmente.**

Tal como ya habíamos señalado en el planteo de Ana M. Ezcurra (2007) acerca de resultados de diversas investigaciones que han mostrado que los profesores en el aula constituyen la variable institucional más relevante en el desempeño estudiantil, tan decisiva que su incidencia es mayor que cualquier otro factor del establecimiento. Y coincidiendo con Davini (1995), Edith Litwin (2008) en que: “Respecto del nivel superior, a partir de la década del ochenta, se llevó a cabo una serie de investigaciones que iniciaron desarrollos teóricos del mayor interés, aunque aprender en la universidad está lejos de ser un tema resuelto. La atención por ayudar a los estudiantes a ingresar a la cultura académica, la disciplinar o la profesional, permanecer en ella desarrollando aptitudes y adquiriendo una formación sólida y egresar en tiempos adecuados siguen siendo desafíos para las universidades. El gran desafío de las universidades masivas es la atención de los estudiantes (...) La calidad de la gestión pedagógica implica hacerse cargo del resultado del obrar de las instituciones... reconocer a través de sus cuerpos profesoriales la importancia del aprendizaje de los estudiantes”.

Jorge Steiman (2004), agrega que: “Pensar el aula es pensar que el contenido que circula en ella tiene sentido en un marco social, en un momento o proceso histórico (...) es interpretar que docentes y alumnos somos parte de una historia colectiva, social donde cada uno es una individualidad, pero también una construcción social (...) es pensar que la cultura y los instrumentos culturales median en la relación docente-alumno (...) es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que lo facilitan, que el aprendizaje no se realiza naturalmente por el solo hecho de escuchar una clase...es pensar en la intervención didáctica que resulta más adecuada al contenido, dudar que el único camino de abordaje de conocimiento supone siempre una primera presentación



teórica para recién después hacer una aplicación práctica...es algo más que reconocer ciertas características de los alumnos. Pensar el aula desde los sujetos que aprenden, desde las situaciones en las que se aprende”.

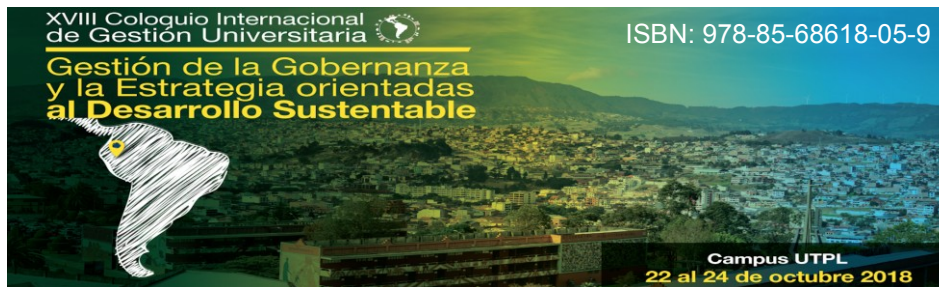
### **El camino de la formación en nuestra experiencia institucional: la propuesta de un recorrido desde acciones puntuales y esporádicas hacia una sistematización compleja y situada. Las primeras acciones**

Las primeras acciones que iniciaron nuestro camino fueron realizadas en atención a las problemáticas, necesidades y requerimientos para la práctica docente. Estas comenzaron a modo de intercambios esporádicos entre docentes de la UNTREF, los cuales permitieron conformar un registro de “necesidades y problemas pedagógicos” a partir de propuestas de trabajo consensuadas con los docentes. Estas acciones dieron comienzo a algunos estudios de casos particulares en los que se iban perfilando abordajes y respuestas posibles a las cuestiones demandadas. A ello se sumó la atención de solicitudes de asesoramiento pedagógico en proyectos y temáticas muy específicas correspondientes a los distintos campos disciplinares que conforman el Curso de Ingreso y las carreras de grado, así como la implementación de un módulo de asistencia técnica, (material bibliográfico, registro de clase y una sesión de trabajo), como formas de acceder al tema de interés: **el desarrollo de propuestas de trabajo pedagógico y la planificación de las clases.**

La elaboración de orientaciones básicas para la implementación de propuestas pedagógicas, las intervenciones curriculares específicas para cada saber disciplinar, el acompañamiento, monitoreo y evaluación de las actividades formativas realizadas con distintos y pequeños grupos de docentes del ingreso y del grado, permitieron configurar la **necesidad de creación de un área específica para el apoyo del trabajo y desarrollo de los docentes con asiento institucional en la Secretaría Académica.**

### **La creación del Área de Desarrollo Profesional Docente**

En sintonía con la idea de los primeros pasos en este camino y un primer pasaje de la implementación de acciones separadas y esporádicas hacia una primera forma de sistematización, se da paso a la creación de un Área de Desarrollo Profesional Docente,



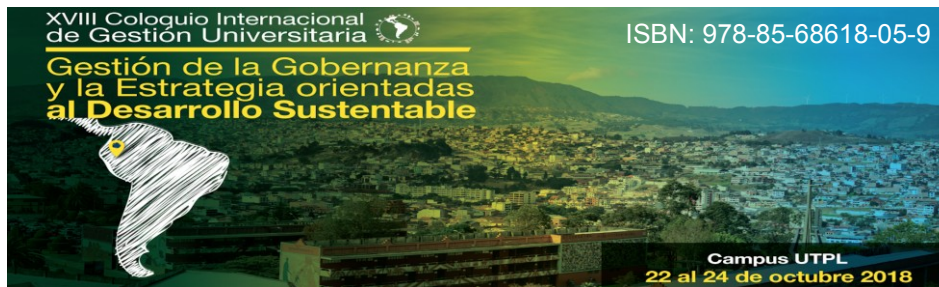
entendida como espacio específico para la planificación de políticas en torno a la profesionalización del trabajo de nuestros equipos docentes.

Los objetivos planteados fueron la instrumentación de acciones de fortalecimiento de la práctica profesional docente en la UNTREF y la asistencia al desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria en todos sus campos disciplinares. El desarrollo de líneas de trabajo que incrementaran la producción académica en torno a los problemas de la enseñanza universitaria y su investigación, así como la apertura de una línea de producciones propias y publicaciones en torno al tema. El impulso del desarrollo profesional docente a través de la promoción sistemática de la realización de estudios de posgrado por parte de los profesores de la Universidad. La elaboración de variables e indicadores referentes, para las instancias de autoevaluación institucional en el área de docencia.

Algunas de las primeras acciones sistemáticas del área fueron las asistencias técnicas a profesores de la Universidad, la confección de documentos sobre estrategias docentes y pedagogía universitaria en el ámbito de nuestra universidad, la propuesta de conformación de un Comité Consultor de Pares Docentes como instancia de consulta y colaboración en las acciones destinadas al desarrollo profesional docente. La incorporación de material bibliográfico y documental de difusión periódica sobre temas inherentes a la problemática de la enseñanza en las distintas disciplinas.

Se iniciaron procesos de sistematización de una base de datos para la asistencia, promoción y seguimiento de la actividad docente profesional, el intercambio de experiencias con unidades académicas de otras Universidades, la realización de Talleres y Foros de Intercambio sobre problemáticas pedagógicas en la enseñanza universitaria, la realización de acciones destinadas a impulsar condiciones institucionales para el desarrollo de proyectos de investigación en estas temáticas.

Se propició el relevamiento de experiencias de enseñanza y aprendizajes significativas y valiosas desarrolladas en la Universidad con el fin de difundirlas. Se realizaron estudios cualitativos sobre intereses en el campo de la formación docente de los profesores universitarios. Se llevaron adelante en forma regular talleres docentes sobre propuestas curriculares, didácticas, planificación, metodología y evaluación.



Se inició un proceso de relevamiento y sistematización acerca de la formación en el campo docente de los profesores de la universidad y se definieron estrategias precisas para la incorporación de graduados de la UNTREF en la docencia y una propuesta de asistencia para la incorporación de estudiantes avanzados como ayudantes alumnos.

**Otro paso en el camino: la implementación de acciones destinadas a promover la formación y el desarrollo profesional de los docentes del Curso de Ingreso**

A partir de formulaciones ya realizadas sobre la centralidad del aula y de las prácticas docentes como factor primordial en los procesos de acceso y permanencia de los estudiantes, se implementaron una serie de acciones específicas en el Curso de Ingreso en dos planos: **el plano de los dispositivos institucionales que conforman la propuesta del curso y el plano de la formación permanente de los docentes que lo integran.**

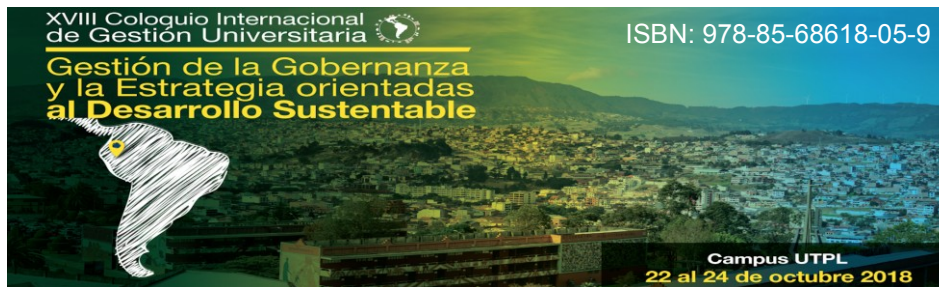
La cantidad de docentes que integran el Curso de Ingreso son aproximadamente 100 profesores, que participan, a lo largo del año, de actividades de formación y de desarrollo profesional docente en el marco de las políticas que en dicho sentido propone y sostiene la Secretaría Académica.

Se desarrollan diferentes niveles de actividades. Las actividades generales con la participación de todos los docentes involucrados en el Ingreso, las actividades específicas de cada una de las cátedras y las actividades relacionadas con el Taller de Ingreso a los Estudios Superiores Universitarios.

En cuanto a las primeras, las actividades generales, se realizan reuniones en las cuales se trabaja sobre distintas temáticas con material producido por cada una de las cátedras y por la coordinación del Curso de Ingreso: la evaluación del curso del año anterior, la información sobre las características específicas del año actual, que se organiza teniendo en cuenta los resultados de dicha evaluación para la planificación de los ajustes, adecuaciones y precisiones.

En los últimos años se han comenzado a implementar algunas prácticas docentes en las aulas con la modalidad de “pareja pedagógica” como estrategia de trabajo compartido para la articulación entre las materias, sus propósitos y sentidos, la enseñanza de las mismas en forma interdisciplinar y la realización del Taller de Ingreso a los Estudios Superiores.





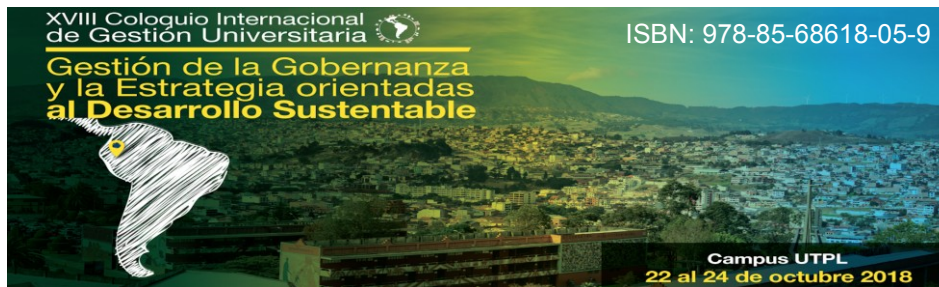
La modalidad de desarrollo de estas actividades generales, entendidas como acciones sostenidas de formación y capacitación, se organizan en torno a distintos tipos de momentos y dinámicas: trabajo grupal general, trabajo en subgrupos por materias y/o presentaciones colectivas o individuales en torno a distintas cuestiones de interés seleccionadas en el desarrollo del trabajo.

Las actividades específicas de cada una de las cátedras del curso de ingreso se llevan adelante a partir de reuniones mensuales del equipo docente de mismas de acuerdo con el plan de trabajo propuesto; y teniendo como temáticas centrales: la metodología del estudio de cada campo disciplinar, la capacitación y formación en las prácticas pedagógicas de cada materia, la sistematización de aportes y observaciones acerca del material de estudio ofrecido por cada cátedra, la reformulación del mismo, si fuera necesario, la elaboración de pautas y criterios de evaluación para la definición de los estándares de logro y calificación, la generación de acuerdos entre cada una de las cátedras para la homologación de capacidades a evaluar.

Las actividades para la realización del Taller de Ingreso a los Estudios Superiores Universitarios se organizan en torno a reuniones periódicas de capacitación del equipo docente para su implementación, reuniones de formación sobre la dinámica de trabajo “modalidad – taller”, reuniones periódicas del equipo docente para la evaluación del mismo.

### **Unos pasos más adelante: el Área de Desarrollo Profesional Docente concebido como “unidad pedagógica universitaria desde una perspectiva compleja”**

Retomamos el punto de partida acerca de que la función docente en las universidades ha sido concebida históricamente como una acción de alcance individual donde cada profesional centraba su vínculo con la disciplina como factor casi excluyente para la enseñanza, junto con el hecho de que los profesores universitarios, en general, no han tenido una formación sistemática para el ejercicio de la docencia y que las disposiciones hacia las cuestiones de la enseñanza han quedar supeditadas a la motivación y decisión personal y subjetiva de cada uno de ellos en asumir instancias de formación específica en relación a la práctica docente. Proponemos que la función docente y la formación para el



ejercicio de la profesión docente universitaria se pueden comprender y proponer desde otra perspectiva que hemos formulado en los términos de **“trayectoria pedagógica de una institución”**.

Esto implica reconocer que lo pedagógico supera las intervenciones individuales e instala una mirada institucional que involucra a varios sujetos y varias instancias e implica también, crear condiciones institucionales para mostrar atrayente la propuesta y el desafío de promover un mayor desarrollo profesional docente que impacte en la mejora de la calidad y de la creación de condiciones favorables para la enseñanza universitaria.

Desde esta convergencia entre desarrollo profesional docente, carrera docente y espacio pedagógico institucional, el **Área de Desarrollo Profesional Docente, enmarcada en el ámbito de la Secretaría Académica**, se transforma en una **Unidad Pedagógica** que permite contribuir a una mirada inclusiva de todas las acciones que atiendan a la mayor “profesionalización docente” de los profesionales de la UNTREF. Se procura no dejar reducida la intención y el interés hacia la carrera docente a los concurrentes a instancias de formación individuales, sino que esta Universidad concibe y proyecta una formación pedagógica, entendida como **“una carrera de formación pedagógica institucional”**. Hablar de función docente como de carrera docente es hablar de lo pedagógico y lo pedagógico implica notas institucionales. Por eso consolidar el perfil y el trabajo de “buenos docentes” es tarea tanto del contexto institucional como de las condiciones personales profesionales. Ambas visiones exigen trabajo conjunto.

**Una unidad de pedagogía universitaria**, concebida desde una perspectiva compleja, en tanto presenta dimensiones de carácter político, social, pedagógico, filosófico, psicológico, antropológico que reclaman la concurrencia en los análisis de todas estas perspectivas teóricas a fin de evitar reducir el objeto a una única dimensión. Se propone el mejoramiento, sistematización, asistencia, producción y seguimiento de la actividad para el desarrollo profesional en la enseñanza y la carrera docente en la UNTREF. Tiene como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza, crear condiciones favorables para una experiencia formativa relevante y consolidar el saber sobre la función docente, desde la sistematización de la práctica asignando un especial interés institucional al desarrollo profesional de los docentes. Esto adquiere mayor importancia en el reconocimiento de la



especial situacionalidad de una nueva universidad nacional en el ámbito de nuevos territorios, sujetos de aprendizaje y campos de saber no habituales para las ofertas convencionales de formación universitaria.

**Este vínculo universidad – sujetos – territorios - campos de saber constituye una configuración pedagógica que demanda un desarrollo profesional docente.**

Uno de los elementos novedosos de esta etapa en el desarrollo del Área ha sido la ampliación a otras problemáticas de docencia propias del espacio de trabajo de la Secretaría Académica junto con las Coordinaciones de Carreras (en tanto foco de atención sobre la enseñanza universitaria en la UNTREF). Las problemáticas abordadas han puesto de manifiesto el interés en reflexionar sobre diferentes cuestiones de los diseños curriculares y planes de estudio, de las prácticas de los docentes para los campos disciplinares específicos y de otras funciones necesarias para el desarrollo de los distintos tramos de las carreras: primeros años, últimos años, elaboración de los trabajos finales, espacios de tutoría y acompañamiento de los estudiantes en los distintos tramos y sus especificidades.

Se ha trabajado y trabaja sistemáticamente en los diseños e instrumentación de las asignaturas comunes a todas las carreras, los problemas de evaluación de los aprendizajes, la orientación a los profesores noveles en sus primeras prácticas de enseñanza, el conocimiento de los estudiantes y sus diferentes perfiles para mejorar las condiciones de intervención docente, la conformación de los planes de estudio y la organización de las asignaturas, tanto en carreras de corte tradicional (Ej. Administración de Empresas, Ingeniería en Computación) como las que corresponden a nuevos campos profesionales (Artes Electrónicas, Psicomotricidad, Artes del Circo).

Este escenario sucintamente descripto resulta la condición preliminar para avanzar, en este período, en nuevas formas y alcances de la política institucional de la universidad en el ámbito del desarrollo profesional docente, proponiendo un abordaje integral de la problemática de la enseñanza universitaria, a partir de un proceso con requerimientos de formación y habilitación profesional en docencia para el nivel.



## **Un cruce de caminos y un logro: la creación de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria**

Dada la abundante experiencia que la UNTREF ha adquirido en el ámbito de las carreras de posgrado en general y en relación a las especializaciones en particular, enmarcamos la pertinencia de la presentación de esta propuesta como instancia de resignificación y profundización en las cuestiones relativas a la formación docente para el nivel universitario, en el marco de las prioridades de la agenda de políticas públicas.

**A partir de las razones y fundamentos anteriormente descriptos se propone la creación de una carrera de posgrado denominada “Especialización en Docencia Universitaria” que, como resultado de las propias condiciones de desarrollo y potencialidad de transformación de las propuestas anteriores y vigentes, ahonde en el campo de la docencia como programa de preferencia, reconociendo la necesidad interna de la UNTREF de una formación sistemática en docencia universitaria para sus profesores y con alcance a docentes y profesionales en el nivel superior universitario y no universitario.**

**La estrategia central o predominante de la propuesta es propiciar la reflexión sobre la práctica docente como actividad constitutiva de la tarea, promoviendo el intercambio y la formación entre docentes de diferentes carreras, consolidando un espacio sobre la intervención académica en la Universidad que contribuya a la construcción de la carrera en la que se desempeña como objeto de estudio y a la profesionalización de la docencia en su marco.**

**Volviendo a los orígenes y primeras preocupaciones y reflexiones...la cuestión de la centralidad de las prácticas pedagógicas en la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizajes. Saber y saber enseñar**

Proponerse una formación de posgrado en el nivel de especialización orientada a la docencia universitaria puede encerrar un desafío, del mismo modo que puede obviarlo. No va de suyo que una formación específica en docencia de profesores universitarios sea portadora del desafío que significa “volver a tomar posición” ante la tarea docente desde una lógica que no entienda a ésta como una derivación del conocimiento teórico con rasgos eminentemente técnicos o aplicativos.



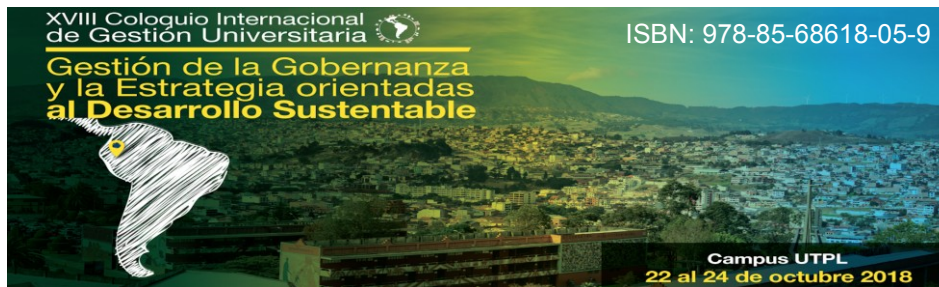


Cada profesor o auxiliar universitario ejerce la docencia desde un lugar que es, a la vez, lógico y opaco. Es lógico porque ha sido designado para el dictado de una asignatura cuyos contenidos concuerdan con su formación disciplinaria. Pero, a la vez, es opaco porque en la mayoría de los casos no hay una reflexión sobre el cambio y las transformaciones que ello significa. Predomina la idea de que **“se enseña lo que se sabe”** y que para ello **“es suficiente saber para enseñar”**. Sin que se abogue por lo contrario (que se pudiera enseñar lo que no se sabe), si debe ser motivo de detenimiento y aclaración el hecho de que ello sea “suficiente”. Y el mismo hecho de enseñar, normalmente asociado a “decir y mostrar”, a transmitir, a pasar contenidos como unidades cerradas de conocimiento.

Si ese marco inicial no es cuestionado, las asignaturas y seminarios de la formación de posgrado pueden correr “la misma suerte” que las de grado que dictan: estar centradas en los contenidos. Constituir “más” conocimientos o conocimientos de otras disciplinas que se añaden a aquéllos de los que ya son portadores. Cabe preguntarse si habría alguna razón para modificar esa deriva de enorme inercia por conformar su formación profesional disciplinaria de origen.

**La formación permanente del profesorado** debe ser vista con una perspectiva más amplia que una actualización de la formación de base. La razón principal por la que la época que vivimos ha instalado la cuestión de la educación y la formación permanentes es porque los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos, organizacionales son tantos y tan profundos que la formación recibida en un momento ya no es suficiente para desempeñar la profesión indefinidamente, “para toda la vida”. Esto vale para todos los ámbitos de la vida social. Por lo tanto, esa tarea formativa adquiere continuidad, fluidez, en el tiempo. **No se trata ya sólo de “agregados” a lo inicial, sino de “continuar incorporando, modificando, resignificando lo originario”.** Y ello refiere tanto a los contenidos como a las metodologías, a lo valorativo como al sentido.

La propuesta que instala esta Especialización en Docencia Universitaria, por lo tanto, es vincular en sus diferentes seminarios y actividades la práctica de los docentes con esta instancia formativa. No constituir un aporte teórico que, *a posteriori*, tendrá mayores o menores grados de aplicación en su práctica docente. **Instalar esa problemática de la tarea docente como una finalidad signada por “un enseñar para que otro aprenda” y**



**no como un nuevo bagaje intelectual que se restrinja a un enriquecimiento de tipo discursivo, esta vez sobre la educación.**

El cambio de posicionamiento respecto de su propia formación como docentes significa una inversión de la lógica formativa, del enfoque “aplicativo” de sus conocimientos a uno centrado en los problemas inherentes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por ser éstos los que instalan los requerimientos de enseñanza que vehiculizarán luego esos conocimientos. **Este posicionamiento, por tratarse de una inversión de lógicas, deriva en una situación de profunda reflexión acerca del rol docente y las metodologías de enseñanza y de aprendizaje en el aula. Y rescata a ésta no como el lugar en el que ocurre un proceso de enseñanza, sino el ámbito en el que se crean las condiciones de aprender. Proponer esta visión conlleva, por lo tanto, esa profunda reflexión antes citada que no deriva de la formación disciplinaria del profesor o auxiliar universitario, sino que la interpela en su modo de ser concebida cuando se trata de enseñarla a otros. O sea, instala la especificidad de la docencia como campo de desarrollo de capacidades específicas a las que esta Especialización se propone atender.**

Recuperamos cinco preguntas que han sido el primer paso en la génesis y desarrollo de esta Especialización:

1. **¿Qué es ser un docente?**
2. **¿Qué es ser un buen docente?**
3. **¿Porqué uno quiere enseñar?**
4. **¿Qué “enseña” cuando enseña?**
5. **¿Porqué uno quiere enseñar mejor?**

**Estas cuestiones, formuladas en términos de interrogantes y de algunas respuestas posibles han atravesado y atraviesan en forma permanente la perspectiva y la concepción de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Tres de Febrero y son portadoras de un posicionamiento ético – político que guía la construcción de sentido de esta propuesta formativa, en tanto reconoce como eje la enseñanza en la universidad y como meta la construcción y**



**formación de docentes como sujetos responsables, tanto de sus estudiantes como de sus prácticas sociales e institucionales.**

## **Referencias**

Ardoino, Jacques. 1991. El Análisis Multirreferencial. In Sciences de L'education, Sciences Majeures. Actes de Journees D'etude Tenues a L'occasion Des 21 Ans Des Sciences de L'education. Jacques Ardoino, ed. Pp. 173–181. Colección Recherches et Sciences de L'education. Issy-les-Moulineaux: EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education.

Bourdieu, Pierre. 1984. Homo Academicus. Paris: Éditions de Minuit.

Davini, María Cristina. 1995. La Formación Docente En Cuestión : Política y Pedagogía. Bs As: Paidós.

Diker, Gabriela, y F. Terigi. 1997. La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta. Bs. As., Argentina: Paidós.

Ezcurra, Ana María. 2007. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidades de las instituciones universitarias. Cuaderno de Pedagogía Universitaria 2, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Gimeno Sacristán, José. 1988. El Curriculum: Una Reflexión Sobre La Práctica. España: Morata.

Litwin, Edith. 2008. El Oficio de Enseñar: Condiciones y Contextos. Bs. As., Argentina: Paidós.

Martínez Bonafé, Jaume. 1995. Cultura Democracia y Escuela Pública: Una Hipótesis de Trabajo. España.

Perrenoud, Phillipe. 2001. La Formación de Los Docentes En El Siglo XXI. ginebra: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.

Saltalamacchia, Homero R. 2012. Sujeto, Objeto y Complejidad. In Del Proyecto Al Análisis: Aportes a Una Investigación Cualitativa Socialmente Útil. México DF: UAMUI-Porrúa.



----- 1985. El “Campo” y Su Análisis. In Del Proyecto Al Análisis: Aportes a Una Investigación Cualitativa Socialmente Útil. Bs. As. Argentina: El artesano.

-----1992. Historia de Vida. Puerto Rico: CIJUP.

----- 2011 Estudios de Casos y Universales. Cuaderno de Investigación 2(2): 95–166.

Saltalamacchia, Homero Rodolfo, Carlos Mundt, Celina Curti, et al. 2011. La Entrada: Avances En La Investigación En y Desde El Ingreso. Eduntref.

Steiman, Jorge. 2004. ¿Que Debatimos hoy en la Didáctica? Las Prácticas de Enseñanza En La Educación Superior. Bs. As., Argentina: Jorge Baudino.

Strauss, A, y Juliet Corbin. 1998. Basics of Qualitative Research. Estados Unidos de Norteamérica: Sage.