

PUBLICACIÓN BIANUAL

RAES Revista Argentina de Educación Superior

DIRECCIÓN

Norberto FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTOR ADJUNTO

Martín AIELLO

SECRETARIA EDITORIAL

Marisa ÁLVAREZ

ASISTENTE EDITORIAL

Paula FARINATI

revistaraes.net
raes@untref.edu.ar

VIAMONTE 525, 3ER PISO,
PABELLÓN DE LAS NACIONES.
(C1053ABK) CIUDAD AUTÓNOMA
DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA / (54-11) 4314-0022

 **REDAPES**
RED ARGENTINA DE POSGRADOS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

UNTREF | UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

ISSN 1852-8171

Evaluadores

Mariana Maggio

Delia Covi Druetta – Universidad Autónoma de México

Alicia Caporossi – Universidad Nacional de Rosario

Doris Balzan – Universidade Federal de Santa María

Rita Amieva – Universidad Nacional de Río Cuarto

Sylvia De Bellis – Universidad de la República

Marilina Lipsman – Universidad de Buenos Aires

Beatriz Diconca – Universidad de la República

Sonia Araujo – Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Denise Leite – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Martha Nepomneschi – Universidad de Buenos Aires

María Forster – Universidad de Vale do Rio dos Sinos

Alicia Villagra – Universidad Nacional de Tucumán

Beatriz Zanchet – Universidade Federal de Pelotas

Silvia Estela Ormaechea – Universidad Nacional del Nordeste

Silvia Isaías – Universidade Federal de Santa María

Marcela Ickowicz – Universidad Nacional del Comahue

Mercedes Collazo – Universidad de la República

Liliana Sanjurjo – Universidad Nacional de Rosario

Carlinda Leite – Universidade do Porto

EDITORIAL

El actual número de la Revista Argentina de Educación Superior -cómo también lo han sido otros, como el 12 sobre Gestión del Conocimiento en la Educación Superior o el 9 sobre Evaluación de la Docencia Universitaria- se ha orientado a publicar artículos centrados en una temática específica, en este caso la Docencia Universitaria. Para coordinar este dossier hemos contado con la indispensable participación de dos académicas referentes de la temática en América Latina, la Dra. Elisa Lucarelli y la Dra. Mabel Da Cunha.

Con su valiosa cooperación –que mucho agradecemos- este número 14 de la Revista Argentina de Educación Superior incluye nueve artículos de autores de universidades de Argentina, de México, de Brasil, de Uruguay y de España. En algunos de los casos, la autoría de los artículos pertenece a investigadores de distintas universidades e incluso de distintos países. Los trabajos abordan diversas temáticas dentro del campo de la Docencia Universitaria: la introducción de las tecnologías de la información en los procesos de docencia universitaria, la construcción de las identidades de los pedagogos universitarios en México y Brasil, las características del asesor pedagógico en las universidades públicas de Argentina y Uruguay, la pedagogía universitaria orientada a nuevos tipos de estudiantes, los espacios de intervención institucional de la pedagogía universitaria, los comités de mejora como espacio de innovación o la visión de los docentes sobre la concepción de qué es ser estudiante universitario en la actualidad. Una amplia gama de aportes que esperamos que colaboren en la construcción de conocimiento en el campo de la Pedagogía Universitaria.

Reseñas de libros.

David Frago Franco presenta el libro coordinado por Zaira Navarrete Cazares y Marco Aurelio Navarro Leal sobre “Globalización, internacionalización y educación comparada”, editado por la Universidad de Guadalajara y la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE). El libro aporta, con la contribución de diversos y reconocidos autores, de manera clara y sistemática el proceso de constitución, las características y las consecuencias de los procesos y conceptos presentes en el título. El libro presenta la necesidad de comprender que la globalización como concepto es susceptible de ser abordada de diferentes perspectivas, pero que su fenómeno de análisis

ha virado desde la producción de mercancías y su intercambio hacia el conocimiento y el aprendizaje. Esto hace más que pertinente el análisis desde una perspectiva comparada, que excede la metodología, siendo tanto o más importante una actitud hacia las miradas internacionales y comparadas asociadas a la educación.

Anibal Godoy presenta el libro “Gestión institucional y académica en las instituciones de educación superior de América Latina: problemas y desafíos” editado por la Universidad Nacional de Ingeniería de Nicaragua en el marco de la Red de Dirección Estratégica en Educación Superior (Red DEES), que coordina José Luis Almuñías de la Universidad de La Habana. La publicación presenta una visión comparada de distintas experiencias de gestión académica que permiten identificar patrones comunes sin desconocer las especificidades propias de cada institución y país. Para Godoy el libro tiene la potencialidad de identificar que la gestión universitaria requiere del diseño y la puesta en práctica de modelos y abordajes holísticos, participativos y sometidos a permanente revisión y autocrítica. Esto llevaría a superar algunas de las principales deficiencias de la gestión y administración tradicionales en la universidad latinoamericana como la separación entre planificadores y ejecutores y la falta de participación de todos los actores involucrados.

Adriana Accinelli, presenta el libro “La investigación en la Universidad Privada Argentina”. Éste fue un trabajo encargado por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) a la comisión integrada por Osvaldo Barsky, Angela Corengia, José Fliguer y Gabriela Michelini, en base a las conclusiones de cinco Seminarios de Investigación realizados entre 1998 y 2015 por el CRUP y otros estudios académicos encargados sobre la temática. El “subsistema” de universidades privadas en Argentina presenta una alta heterogeneidad de instituciones, y esto se traslada al desarrollo de la investigación dentro de ellas. En este sentido, la inversión en investigación, la formación de investigadores y la vinculación con el CONICET está concentrada en unas pocas de las instituciones universitarias privadas argentinas. Este libro permite visualizar un panorama del estado y las perspectivas de la investigación en el sector de estas instituciones universitarias en el país. Las experiencias institucionales y las reflexiones sobre temas claves para el desarrollo y consolidación de la investigación en este tipo de instituciones aportan visiones necesarias para promover un mayor nivel de desarrollo de dicha función

–que es irrenunciable- para todas las universidades argentinas.

Paula Pogré reseña el trabajo coordinado por Ana Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga “Hacia una universidad inclusiva: nuevos escenarios y miradas”, editado por Aique Grupo Editor. El trabajo presenta los aportes de diversos autores que son los resultados producidos en el marco de la investigación “Estrategias institucionales y pedagógicas para aumentar la retención de los alumnos en las universidades del conurbano bonaerense”, financiada por la Universidad Nacional de Gral San Martín (UNSAM) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica- en el marco de los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO). Estos aportes se centran en analizar las estrategias institucionales y pedagógicas de cuatro universidades nacionales comprometidas con garantizar este derecho en el Conurbano Bonaerense (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Tres de Febrero). En el libro se describen políticas y prácticas pero fundamentalmente las visiones de los diversos actores sobre el fen meno de la universidad inclusiva desde la polifonía de voces de los actores que son parte constituyente del fen meno. Las instituciones se enfrentan a la encrucijada verse presionadas por la opinión pública a un eficiente uso de los recursos, pero por otro lado, deben crear posibilidades institucionales en base a una racionalidad inclusiva.

Triste noticia: el fallecimiento de Juan Carlos Tedesco

A principios del mes de mayo –cuando estábamos cerrando la edición de este número de nuestra Revista- tuvimos la muy triste noticia del fallecimiento de Juan Carlos Tedesco, investigador y especialista en educación que desarrolló un muy valioso e importante trabajo acad mico tanto en Argentina como en Latinoamérica y el mundo. Su desempeño y sus muy valiosos trabajos académicos como profesor, investigador y especialista internacional -principalmente en organismos de la UNESCO- fueron aportes fundamentales para el desarrollo de la educación argentina y latinoamericana en el último medio siglo. En el final de su carrera, fue docente e investigador de la Universidad Nacional de General San Martín y Director -durante el trienio 2014-2016- del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación que lleva adelante dicha Universidad conjuntamente con la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Universidad Nacional de Lan s. En el próximo número de la Revista esperamos contar con uno o más trabajos de colegas de Argentina -y ojalá de otros países- en homenaje a la memoria de Juan Carlos

Tedesco. Por ahora expresamos –como amigos y colegas- nuestro más sentido pésame por su fallecimiento y nuestro reconocimiento a quien ha sido con seguridad uno de los especialistas en educación más valiosos en el país, en América Latina y en el mundo.

Esperamos que este nuevo número de nuestra Revista continúe contribuyendo a la difusión, análisis y discusión de los estudios sobre la Educación Superior, tanto en la Argentina como en América Latina.

Norberto Fernández Lamarra, Director

Martin Aiello, Director Adjunto

Presentación

Desde hace varias décadas la Pedagogía y la Didáctica Universitarias están manifestándose como núcleo de interés creciente para investigadores prácticos y políticos interesados en la problemática de la educación superior, al propiciar la profundización en perspectivas y dimensiones relativas a los procesos educativos que se dan en el nivel.

Más allá de las diferenciaciones entre ambas disciplinas (la Pedagogía más ligada a los fundamentos de la formación y la Didáctica a los de la enseñanza), como área de estudio compleja es conocida en varios países de la región con el nombre genérico de Pedagogía Universitaria. Sus esfuerzos se orientan a poner en juego el conocimiento pedagógico en función del análisis, la comprensión y la búsqueda de resolución de los problemas con los que enfrenta la universidad en su preocupación por los procesos de formación y de enseñanza, vinculándolos con las otras prácticas que la identifican, la investigación, la extensión, la gestión y, fundamentalmente con el contexto social en el que está inmersa. Se estructura en función del pensamiento y las prácticas concretas de los diversos actores que se interesan por la universidad generando investigaciones y reflexiones sistemáticas tanto de pedagogos como de pensadores y estudiosos de otras áreas.

En este sentido se lo reconoce como un terreno *inter*, un lugar de encuentro, en más de un sentido, dado que esos procesos adquieren significado en la medida en que se definen en función de campos disciplinares profesionales particulares. Campos que se concretan por lógicas, culturas, valores, actitudes, lenguajes particulares, propios de cada profesión académica. La Pedagogía y la Didáctica universitarias buscan comprender esa singularidad y, a partir de ese reconocimiento, colaborar en la construcción de respuestas, soluciones, caminos posibles a esas situaciones particulares de la enseñanza y de la formación, dado que sus producciones son resultado del encuentro y la posibilidad de conformación conjunta con otras disciplinas, con otras profesiones. En esta mirada epistemológica sobre la Pedagogía y la Didáctica Universitarias, se entiende que estas definen su accionar en función de un contenido científico, tecnológico o artístico-altamente especializado,- orientado hacia la formación en una profesión. Contenido disciplinar profesional que, desde una perspectiva multidimensionada, histórica y situacional, funciona como estructurante, junto al estudiante y sus aprendizajes, en el contexto institucional y social que da sentido a esas prácticas.

En Argentina este pensamiento sobre la formación en la universidad y en sus aulas,

aparece temprano en un movimiento de política universitaria que se produce en la Universidad Nacional de Córdoba en 1918, y que junto con los principios de autonomía universitaria, cogobierno de docentes y estudiantes, proclama la centralidad de los estudiantes como destinatarios y protagonistas de la universidad, la renovación pedagógica en las prácticas de la sala de aula y las cátedras libres. Ya en la mitad del siglo pasado junto a los pensadores que hacen de los procesos universitarios sus temas de análisis, surgen en las instituciones, unidades de Pedagogía Universitaria y Orientación Vocacional que brindan apoyo a la gestión y también a los estudiantes y profesores, generando un significativo avance de la presencia de lo pedagógico y didáctico en la universidad argentina.

En la actualidad el campo de la Pedagogía y Didáctica Universitarias especifica su problemática acerca de temas relacionados con: las prácticas de los docentes grado y posgrado en las aulas, tanto en la institución formadora como en los espacios de desarrollo de las prácticas profesionales; las modalidades presencial y a distancia; las innovaciones en el currículum, la enseñanza y la evaluación; el impacto de las nuevas tecnologías; el desarrollo del rol docente en los distintos formatos de mediación (como las tutorías); los equipos de asesoría pedagógica como uno de los actores implicados en forma directa con la formación y la innovación, los programas de formación del docente del nivel, las articulaciones de la enseñanza y la formación con la investigación, la extensión y la transferencia, y la gestión, el impacto de los procesos de acreditación y evaluación en la formación y la enseñanza, los programas de orientación al estudiante, entre otros.

Las iniciativas de democratización de la educación superior están exigiendo una energía especial tanto de los gobiernos como de las comunidades. Suponen nuevas alternativas de actuación y una condición especial para alcanzar resultados positivos en el aprendizaje de los estudiantes y en la producción de un conocimiento que propicie mejores índices de desarrollo y calidad de vida.

Este panorama está acelerando la emergencia de reflexiones sobre los procesos pedagógicos en la universidad. La necesaria reconfiguración del papel docente y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje revigorizan el campo de la Pedagogía Universitaria, revirtiéndose sobre el aula y la reorganización curricular, en el contexto de los cambios paradigmáticos relativos al proceso educativo.

Los artículos de este número de Revista Argentina de Educación Superior se han

organizado en función de los aportes que hacen a la comprensión acerca los docentes, los estudiantes y el papel de los pedagogos como sujetos relevantes en la configuración de este campo.

Dentro del primer grupo, el de los *docentes*, Sandra Soares, investigadora de la Universidade do Estado da Bahia, Brasil, en *A identidade fragmentada do docente universitário: entre condicionantes históricos e desafios contemporâneos*, presenta una investigación institucional sobre una universidad pública de ese estado, abordando aspectos relativos a la identidad del profesor universitario. Lo hace a partir de las representaciones que tienen diecinueve profesores de grado y post-grado de estudios, con base a datos obtenidos en entrevistas semiestructuradas. De esta manera se detectaron cuatro dimensiones relativas a la identidad del docente universitario: el conocimiento profundo del contenido y la capacidad para transmitirlo; la competencia en la investigación; las habilidades emocionales y relacionales y la inversión en la formación profesional de los estudiantes. La investigadora plantea que esos sujetos, si bien desempeñan su práctica con profesionalismo, es decir con competencia y ética de la práctica profesional, lo hacen desde un posicionamiento alejado de la profesionalidad docente, entendida como un conjunto de actitudes, valores, comportamientos, destrezas, conocimientos, saberes y estrategias que caracterizan a la profesión.

El artículo *Condiciones para la incorporación de las TI a actividades académicas en la educación superior. El caso de Universidad de Guadalajara* de los investigadores de la Universidad de Guadalajara, México, Carmen E. Rodríguez Armenta, Elia Marúm Espinosa, y de la Universidad del País Vasco, Jon Olaskoaga Larrauri (integrantes todos de la Red ECUALE), aborda el tema de las Tecnologías de la Información (TI) en relación con el docente y sus posiciones frente a estos recursos. Al respecto se cuestiona acerca de las varias condiciones que facilitarían u obstaculizarían la plena incorporación de las TI en las actividades docentes, organizándolas en tres planos: las actitudes individuales de los docentes; la disponibilidad de medios, y la experiencia y capacitación de los docentes, junto con la inclusión de las TI en los *curricula*. Con el propósito de describir la medida en que estas condiciones se hallan presentes en la Universidad de Guadalajara, se trabajó en cuatro de los quince centros o campus que la componen, aplicándose un cuestionario de preguntas cerradas a sus docentes, de manera de considerar cómo la presencia de las TI puede variar en los diferentes contextos

organizativos.

El segundo grupo de contribuciones aluden al *estudiante*. Su papel y función como desafío para las perspectivas de análisis e intervención de la Didáctica Universitaria es el centro de preocupación del artículo *Estudiar en la universidad: un momento especial en la vida*, de Felipe Trillo, Miguel Angel Zabalza y Yesshenia Vilas de la Universidad de Santiago de Compostela, España. Contando con los aportes de sus investigaciones, los autores afirman la necesidad de considerar al estudiante no sólo como aprendiz sino también como miembro activo, reflexivo y crítico de la comunidad universitaria. A partir de los datos empíricos de estudios realizados, señalan las características y cualidades básicas de los buenos estudiantes y las contrastan con las percepciones que docentes universitarios poseen sobre sus estudiantes, para concluir afirmando que los buenos estudiantes resultan de la complementación de un ajustado desarrollo emocional, un positivo rendimiento académico y un consciente compromiso ético

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, de la Unicamp, Brasil, en *Pedagogia universitária para novas clientelas estudantis*, presenta su interés por el estudiante como sujeto, desde el reconocimiento del campo de la Pedagogía Universitaria enmarcado en un contexto social, económico, cultural y educativo signado por la era digital y la economía del conocimiento. A la vez se interpela por las exigencias demandadas a la universidad en el sentido de orientarse hacia la formación de estudiantes como profesionales y ciudadanos en un mercado de trabajo que se caracteriza por la dinámica del cambio tecnológico. En esta línea el artículo desarrolla aspectos propios de la expansión de la enseñanza superior, los nuevos paradigmas de aprendizaje, el pensamiento crítico, las habilidades comunicacionales y las del trabajo colaborativo, en la que denomina la era de la inteligencia colectiva, para articularlos con los desafíos que se le presentan a la Pedagogía Universitaria.

El tercer conjunto, integrado por cuatro trabajos, se refiere al *pedagogo en la universidad*, a través de distintas temáticas: la conformación de su identidad, el desempeño analizado en un área específica, las condiciones a partir de las cuales como asesor puede desarrollar una intervención institucional, y la descripción de ese rol a partir del análisis de sus actividades en cuatro contextos institucionales.

Zaira Navarrete Cazales de la Universidad Nacional Autónoma de México, en *Afecto y*

memoria. El proceso de formación y constitución identitaria del pedagogo universitario en México, analiza resultados de una investigación acerca de los procesos de constitución identitaria de los pedagogos formados en la última mitad del siglo XX, en dos universidades mexicanas. Se basa principalmente en testimonios dados en entrevistas por cuatro pedagogos que estudiaron en los años 50 y en el análisis histórico documental de los planes de estudio, evidenciando cómo, por medio de la rememoración de un tiempo pasado, afloran los afectos presentes en sus procesos de formación profesional y constitución identitaria. Esos sujetos reconocen, al igual que los fundadores, que la carrera de Pedagogía en las universidades incluye otras funciones laborales del pedagogo: no sólo como maestro, sino también como directivo, administrador escolar, planeador, formador de formadores, asesor.

En su artículo, *El Comité de Mejora: una experiencia colaborativa en Ingeniería*, Anahí Mastache y Nora Goggi de la Universidad de Buenos Aires, presentan el caso de un grupo de trabajo colaborativo integrado por profesores representantes de los Departamentos de Ciencias Básicas de la facultad mencionada de la Universidad de Buenos Aires, dedicado al análisis de los problemas y a la generación de propuestas de mejora para el tramo inicial de las carreras de Ingeniería, a partir del reconocimiento que ese tramo registra los valores más altos en deserción y en recursado de asignaturas. En un recorrido del proceso desarrollado por el Comité desde su creación hasta el momento actual, las autoras, como coordinadoras pedagógicas de ese espacio, analizan las actividades centrales encaradas, las principales dificultades detectadas, la metodología construida para enfrentarlas y la consideración de ese Comité como dispositivo innovador en la historia de la facultad en que se desarrolla.

En *El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional*, Lidia M. Fernández, investigadora de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Tres de Febrero, luego de abordar el tema desde sus fundamentos teóricos y a partir de la presentación los movimientos que en Francia y Argentina influyeron en la comprensión de la intervención institucional, plantea las condiciones que deben darse para que en el espacio del asesoramiento pedagógico se produzca la intervención institucional. Como eje central de su trabajo sostiene que “el espacio de relaciones interpersonales y grupales que se constituyen en una instancia de asesoramiento pedagógico puede operar como una intervención siempre que –tanto el que ocupa la posición de asesoramiento como los que lo demandan- abandonen pretensiones y

expectativas directivas seguras y tengan disponibilidad para encarar un trabajo mancomunado de análisis de la práctica en cuestión, sus fundamentos y sus condiciones”.

El artículo *El Asesor Pedagógico Universitario en el contexto rioplatense: más allá de las fronteras*, de autoría de Claudia Finkelstein. (Universidad de Buenos Aires), Elisa Lucarelli (UBA / Universidad Nacional de Tres de Febrero), Ana M. Malet. (Universidad Nacional del Sur), María Alicia Villagra (Universidad Nacional de Tucumán) y Mercedes Collazo (Universidad de la República, de Uruguay), interpela las características del asesor pedagógico universitario a través de la presentación de algunos resultados de una investigación colaborativa, que se realizó en el marco del Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU) - Brasil, (CAPES) *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*, con sedes en la UNISINOS (Brasil) y en la UBA (Argentina), instituciones que, a la vez, asocian a otras universidades. Estos equipos, históricamente dedicados a contribuir a la construcción de la Pedagogía y Didáctica Universitaria, con un particular enfoque y desarrollo propio, abordan esta problemática en torno a dos ejes fundamentales: la descripción de las asesorías pedagógicas universitarias en su contexto institucional y según su estructura organizativa, y la comprensión de la problemática central alrededor de la cual nuclean sus actividades.

Nuestra perspectiva es que la Revista Argentina de Educación Superior, al elegir tan importante tema y posibilitar la divulgación de investigaciones y experiencias contenidas en estos artículos, estimule en quienes actúan en la universidad nuevas reflexiones, interrogantes y producciones fortalecedores del campo de la Pedagogía Universitaria.

Dras. Elisa Lucarelli y María Isabel Da Cunha, junio 2017.

Condiciones para la incorporación de las TI a actividades académicas en la educación superior. El caso de Universidad de Guadalajara¹

Carmen E. Rodríguez Armenta²,
Jon Olaskoaga Larrauri³ y
Elia Marúm Espinosa⁴

Resumen

Las condiciones necesarias para una eficaz incorporación de las Tecnología de la Información (TI) a las actividades académicas en este artículo se dividen en tres grupo: las actitudes individuales de quienes son docentes; la disponibilidad de medios, que depende fundamentalmente del esfuerzo económico y organizativo que las instituciones realicen en el terreno de los equipos y la infraestructura; y, por último, la experiencia de las y los académicos en el uso de las TI, junto con la incorporación de estas tecnologías en los currícula. El artículo describe la diferente medida en que estas condiciones se dan en la Universidad de Guadalajara y comprueba que cada centro universitario (campus) puede encontrarse en un nivel diferente en el proceso de incorporación de las TI a la actividad académica.

Palabras clave: Tecnologías de la Información (TI) , actitudes de docentes, Universidad de Guadalajara, infraestructura TI.

Abstract

The necessary conditions for effective incorporation of Information Technologies (IT) to academic activities in this article are divided into three groups: individual attitudes of those who are academics; the availability of ways, which mainly depends on economic and organizational effort that the institutions made in the field of equipment and infrastructure; and finally, the experience of academics in the use of IT along with the incorporation of these technologies into the curriculum. The article describes the different extent that these conditions are met at the University of Guadalajara and verifies that each campus can be found at a different level in the process of incorporating IT to academic activity.

Key Words

Information Technologies (IT), attitudes of academics, University of Guadalajara, IT infrastructure.

¹ El proyecto para esta investigación se ha beneficiado de la financiación otorgada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU en la convocatoria de Grupos de Investigación (Referencia GIU: 13/42), y del apoyo a la investigación de la Universidad de Guadalajara, México.

² Profesora Investigadora y Coordinadora General Administrativa de la Universidad de Guadalajara. Miembro de la red ECUALE.

³ Profesor titular de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y coordinador del grupo de investigación de la red ECUALE.

⁴ Profesora Investigadora y Directora del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior de la Universidad de Guadalajara. Miembro de la red ECUALE.

Condiciones para la incorporación de las TI a las actividades académicas en la educación superior. El caso de Universidad de Guadalajara

1 Introducción

La literatura coincide en resaltar las oportunidades que representan las tecnologías de la información (TI) para la mejora de la enseñanza superior. Las TI han hecho posibles nuevas maneras en las que el conocimiento se construye y transmite, ha abierto nuevas vertientes a la comunicación académica y a la investigación colaborativa; las bases de datos de publicaciones científicas han crecido y las opciones de acceso libre a recursos de conocimiento también; la educación a distancia y el *b-learning* (modalidades mixtas que combinan la docencia presencial con la virtual) han sido detonadores de contenidos y han propiciado la reingeniería del currículum y las innovaciones educativas. (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2009). Por otro lado las tendencias muestran que el binomio TI y universidad no sólo continuará en ascenso, sino que su desarrollo se verá fortalecido en los aspectos pedagógicos, de resolución de problemas y en la gestión cada vez más autónoma del aprendizaje (New Media Consortium, 2016).

La reflexión acerca de las TI en Educación Superior implica ir más allá de las herramientas y medios, tiene que ver con multiplicidad de factores a considerar: costos, uso, disponibilidad, equidad, eficiencia, gestión, pedagogía y calidad (Toro y Joshi, 2012: 20). Su incorporación en el aula representa la posibilidad de transformar las computadoras, los dispositivos móviles y el Internet en instrumentos de apoyo al proceso cognitivo, con la flexibilidad de favorecer el aprendizaje, independientemente de tiempo y espacio, no únicamente en modalidades a distancia, sino mediante entornos facilitadores del aprendizaje, políticas y acciones donde se fortalecen habilidades digitales e informacionales (Duart, 2009; Toro y Joshi, 2012).

Conscientes de las ventajas que pueden aportar las TI, las Instituciones de Educación Superior (IES) no han dudado en poner en marcha programas que tratan de impulsar su empleo en el aula y, en general, en las actividades académicas. Sin embargo, sucede que la mera disponibilidad de los recursos no garantiza la plena incorporación de las TI en la actividad académica. La completa y eficaz integración de las TI requiere que se den otras condiciones, incluyendo la de que el personal académico esté convencido de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías y realice un esfuerzo personal para

que formen parte de su trabajo.

Autores expertos en la difusión de las TI (Venkatesh, Morris y Davis, 2003; Venkatesh y Davis, 2000: 186; Agarwal, 2000; Davis, 1993: 475; 1986: 319) han destacado el papel que tienen las actitudes individuales frente a las tecnologías en el éxito de los programas de fomento de la utilización de las TI. Agarwal (2000, p. 85 y ss.) reconoce que son los líderes y los gestores de las organizaciones quienes toman las decisiones estratégicas asociadas a la adopción de las tecnologías, pero aclara que sus intenciones sólo se cumplen si cuentan con la aceptación de los miembros de sus organizaciones. Cuando esas mismas personas no comprenden las mejoras que las tecnologías les aportan, pueden manifestar comportamientos de resistencia activa o pasiva; o, simplemente, infrautilizar unas tecnologías por las que las organizaciones desembolsan fuertes sumas de dinero. Diversos autores han descrito diferentes escenarios en el proceso de adopción de las TI. Carabaza (2015, 2013), por ejemplo, describe tres escenarios posibles: el primero incluye a quienes no se apropian de la tecnología porque no cuentan con las competencias para su uso, no se encuentran interesados en las mismas o en alguna de sus características; el segundo se refiere a los usuarios que dan un paso adicional y evalúan, prueban y adaptan algunos de los atributos de las tecnologías con el fin de satisfacer sus necesidades; y el tercero a quienes rechazan las tecnologías después de haberlas explorado y utilizado por un tiempo corto o largo.

Hay varias razones para pensar en la infrautilización de las tecnologías de la información y en el riesgo de esta infrautilización, que afecta a todas las organizaciones y puede ser mayor en el caso de las IES. En primer lugar, en términos organizativos suele interpretarse que las IES constituyen sistemas débilmente acoplados (Clark, 1983; Birnbaum, 1989, 1988; Weick, 1976). Esto se traduce en que las políticas diseñadas por los órganos rectores no siempre se traducen en acción organizativa, no al menos del modo previsto por los cuadros directivos. El acoplamiento débil es inevitable en las IES, donde quienes son académicos disponen de amplias atribuciones para decidir sobre el contenido y el modo en que realizan su trabajo, y además gozan de influencia en los órganos rectores. Poco importa que estas características que distinguen a las instituciones universitarias se describan mediante los conceptos “gobierno compartido” (Capano, 2011; Baird, 2006; Macfarlane, 2005; Dearlove, 2002), o

“burocracia profesional” (Olaskoaga, Marúm y Rosario, 2013; Mather, Worrall y Seifert, 2009; Hoy y Miskel, 1996); el hecho es que la cadena de acontecimientos que une las estrategias adoptadas por las jerarquías universitarias y las acciones que realmente tienen lugar en su núcleo de operaciones es más débil que en otras organizaciones; y, correlativamente, la certeza de que las estrategias den lugar a los resultados previstos es menor, como mayor es la medida en que esos resultados dependen de la aceptación de los integrantes de la organización, en particular de la aprobación de las y los académicos.

En segundo lugar, la adopción de las TI en la educación superior constituye un caso específico y en cierto modo diferente, porque probablemente se espera más de ellas en éste que en otros contextos. En efecto, cuando las TI se aplican a la educación no sólo se confía en que mejoren la productividad de las actividades académicas, se espera además que las transforme, especialmente en el caso de la enseñanza (Chan, 2009; Fullan, 2002). Para ello es necesario que quienes son docentes vayan más allá de utilizar las tecnologías, es preciso que se las apropien, que las adapten e integren a las necesidades del trabajo académico y que, en cierto sentido, innoven en el modo en que realizan su trabajo con ellas. Montes y Ochoa (2006) estudiaron esos procesos de apropiación de TI en cursos universitarios, encontrando que los docentes participantes, en un primer momento, utilizaron las herramientas para la transmisión de información (aprender de la tecnología) pero, a medida que llegaron a niveles más avanzados de apropiación, pudieron pasar a una siguiente etapa en la cual las emplearon para la construcción de conocimiento (aprender con la tecnología), favoreciendo además una mayor interactividad con el grupo. (Montes y Ochoa, 2006). Así, la apropiación se observa como un proceso de construcción social de significado: “si bien como individuos el profesorado tiene historias de acercamiento y manejo paulatino del objeto computadora, computadora/Internet o computadora/programa, es en el entorno escolar donde se actualiza el significado. [...] diferenciando lo que se hace de lo que se puede hacer con un sentido didáctico” (Leal, 2009: 76).

El fenómeno de apropiación de la tecnología sólo se produce cuando las actitudes hacia ella son favorable por parte del personal docente; por eso, las actitudes son una condición para el éxito de los programas de integración de las TI en el trabajo académico; lo cual no resta importancia a otras circunstancias que también pueden

condicionar la eficacia de dichos programas y que, por otro lado, pueden ejercer una influencia indirecta, afectando a las actitudes de las y los académicos. Por ejemplo, la falta de capacitación impide que se aprovechen las oportunidades que ofrece la tecnología; pero, además, la investigación sobre la adopción de las TI -y en particular los trabajos que emplean el *Modelo de Adopción de Tecnologías* (o TAM, por sus siglas en inglés)- ha servido para demostrar que la actitud hacia el uso de determinadas soluciones tecnológicas (como el correo electrónico, o los editores de texto) están relacionada con la percepción que los individuos tienen de la facilidad con la que pueden operar con ellas (Legris, Ingham y Collette, 2003; Davis, 1992); y ésta depende a su vez de la experiencia previa que el individuo ha acumulado en el empleo de dichas tecnologías (Venkatesh y Davis, 1996).

Por último, la disponibilidad de medios (equipos informáticos, laboratorios, pizarrones electrónicos, acceso a redes de banda ancha, etcétera) en el contexto de trabajo no sólo constituye una condición técnica necesaria para la aplicación de las TI, sino que también puede influir en la evaluación que cada individuo realiza sobre la facilidad de uso y la utilidad de las TI, que son, en los modelos TAM, los dos antecedentes básicos de las actitudes individuales hacia estas tecnologías.

En suma, este artículo se construye sobre la idea de que existen diversas condiciones que facilitan o, por el contrario, obstaculizan la incorporación de las TI en la docencia universitaria. Se propone que dichas condiciones pueden agruparse en tres conjuntos: las actitudes de los académicos frente al uso de las TI; la disponibilidad de medios; y la experiencia y capacitación de los docentes, junto con la inclusión de las TI en los *curricula* académicos. El objetivo del trabajo consiste en describir la medida en que estas condiciones se hallan presentes en la Universidad de Guadalajara (U de G), México, admitiendo que su presencia puede variar en los diferentes contextos organizativos que componen una institución grande y compleja como la U de G.

La investigación resulta pertinente, dado que México cuenta, a estas alturas, con una larga historia de programas y medidas económicas de apoyo a las TI en la educación superior. Ya en los años ochenta, el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* (1989) vislumbraba la promesa de las tecnologías. Más adelante, el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* consideraría como parte de la infraestructura instalada para las instituciones de educación superior no sólo los rubros tradicionalmente tomados

en cuenta, como bibliotecas, talleres y laboratorios, sino también nuevas figuras como los centros de cómputo y la “capacidad tecnológica para la interacción y operación de redes internas e interinstitucionales” (*Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, Folio 5964). Desde entonces se ha avanzado en la inclusión de indicadores, metas, objetivos y acciones cada vez más puntualmente vinculadas al fomento de las tecnologías de información en las IES mexicanas. Sin embargo, no queda claro que este esfuerzo institucional se haya traducido en la correcta integración de las TI en el trabajo académico (y en particular, en la docencia universitaria). Más aún cuando investigaciones recientes (Marúm, Curiel et al, en Cardona, 2012: 138) dan evidencias de que la utilización de plataformas tecnológicas de apoyo a la docencia (Moodle o similares) son consideradas por el profesorado universitario mexicano como uno de los cinco factores menos citados como importantes para la mejora de la calidad de la enseñanza.

La investigación llevada a cabo por Torres, Barona y García (2010) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos llevó a la conclusión de que “la posesión de infraestructura y equipos modernos no es sinónimo de apropiación y uso correcto de las TIC en el complejo contexto universitario” (Torres, Barona y García, 2010: 126). Como afirman los defensores del estudio de las actitudes hacia las tecnologías (Venkatesh y Davis, 2000), la magnitud de los medios empleados en el fomento de las TI es un argumento más que suficiente para revisar si otros condicionantes actúan propiciando la adopción real de estas tecnologías y, en definitiva, la eficacia de las políticas adoptadas... también en la educación superior mexicana y por ende en la Universidad de Guadalajara.

Los resultados que se presentan en este artículo proceden de la investigación que se llevó a cabo en la Universidad de Guadalajara (U de G), una de las universidades públicas más importantes de México, en la que estudian más de 250 mil alumnos en seis centros universitarios temáticos, nueve centros universitarios multitemáticos (regionales), en el Sistema de Educación Media Superior y el Sistema de Universidad Virtual en el que se emplea la modalidad de educación a distancia. Como otras IES mexicanas, la U de G emprendió un profundo proceso de reforma en 1989, que supuso, entre otros cambios, la sustitución de escuelas y facultados por centros universitarios en red, la introducción de la cultura digital en la institución mediante importantes inversiones en infraestructura de cómputo y telecomunicaciones que ha continuado hasta la fecha.

El artículo se estructura en apartados. Luego de la introducción, el segundo apartado resume los métodos empleados en la investigación empírica y describe los contextos organizativos en los que se desarrolla. Los apartados tercero al quinto describen el grado en que se dan en la U de G las condiciones para la incorporación de las TI en la actividad académica: las actitudes de los académicos, la disponibilidad de medios, y la capacitación de los académicos en el uso de las TI, así como la integración de las TI en los *currícula*. El sexto y último apartado destaca algunas conclusiones de la investigación.

2 Métodos

La evidencia empírica que contiene este artículo procede de una investigación realizada en la Universidad de Guadalajara (U de G), México. Se trabajó en cuatro de los 15 centros o campus que componen la U de G: el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA); el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS); el Centro Universitario de los Valles (CU Valles) y el Centro Universitario del Sur (CUSUR). En estos cuatro centros trabaja el 37.4% de la planta docente de la U de G.

Estos cuatro centros son bastante diferentes entre sí en aspectos que afectan directamente al modo en que tiene lugar el trabajo académico como su tamaño, su localización o su orientación hacia unas u otras actividades académicas, por lo que son representativos de la U de G. A continuación se describe con brevedad cada uno de los centros a partir de las fuentes estadísticas oficiales (Bravo Padilla, 2016; Universidad de Guadalajara. Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional, 2016).

El **Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativa (CUCEA)**, centro temático, es uno de los centros más grandes de la red universitaria de Guadalajara. Cuenta con una matrícula de 17,715 alumnos, y una plantilla de 467 profesores de tiempo completo, de los cuales 78 pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En él se imparten 11 licenciaturas, 12 maestrías y 7 doctorados. El centro está ubicado en el municipio de Zapopan, en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco. Ofrece estudios en el área de conocimiento de las ciencias económicas y administrativas, un área no estrictamente técnica pero claramente orientada a la formación de profesionales. El CUCEA es un centro comprometido con el sector productivo público y social: tiene una franca vocación de apoyo e impulso a la cultura de emprendimiento

empresarial, y ofrece un nutrido programa de prácticas profesionales en donde sus alumnos aplican, a situaciones reales y de manera directa, los conocimientos a los que han tenido acceso en las aulas y laboratorios.

El CUCEA ha sido pionero en el uso de TI. En el período 1994 contaba con ocho centros de cómputo. En el año 2000 ya ofrecía capacitación sobre el tema tanto a los docentes del propio CUCEA como a los de otras instituciones, contando con un grupo formado expresamente para la atención de este tipo de servicios. Desde entonces ha generado software propio y material didáctico multimedia (Universidad de Guadalajara, 2002: 74, 90, 94) Actualmente cuenta con capacidad instalada de 1 computadora por cada tres estudiantes (U de G, 2016).

El **Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS)**, Centro temático, se caracteriza por su tradición de calidad académica en la investigación, pero también por la prestación de servicios de salud (médicos, odontológicos, nutricionales y psicológicos) a la población del Estado de Jalisco, impartiendo 8 carreras técnicas en el nivel medio superior, 6 licenciaturas, 64 especialidades, 14 maestrías y 9 doctorados.

Es otro de los centros de mayor dimensión de la Universidad de Guadalajara. Cuenta con una matrícula de 18, 644 alumnos, y en él trabajan 518 profesores de tiempo completo, 166 de los cuales pertenecen al SNI. Al igual que CUCEA se ubica en la zona metropolitana de Guadalajara.

La incorporación de TI en este centro data de finales de los años 90 cuando sólo se contaba con una computadora por cada 128 estudiantes. Del 2000 en adelante su infraestructura instalada se incrementó con puesta en marcha centros de cómputo, desarrollo de cursos en la plataforma Moodle, suscripciones a bases de datos de la especialidad y capacitación a profesores en herramientas tecnológicas (Vargas López, et al., 2005: 46, 76-77) Actualmente en materia de equipamiento cuenta con una computadora por cada 4.5 estudiantes.

El **Centro Universitario de los Valles (CU Valles)**, Centro multitemático, no es tan grande como los dos anteriores. Acoge una matrícula de 4,281 alumnos, y se cuentan en su plantilla 95 profesores de tiempo completo, 28 de los cuales gozan del reconocimiento SNI. El centro se sitúa en el área rural de Ameca, Jalisco, y se conoce por ser uno de los que mayor impulso han dado a la incorporación de las tecnologías en los procesos de aprendizaje-enseñanza en un modelo educativo que combina la asistencia y el trabajo presencial del estudiante con su participación virtual.

El centro imparte 12 licenciaturas, 5 maestrías y un doctorado; cubriendo las áreas económico administrativas, ingenierías, ciencias de la salud, abogacía, turismo, trabajo social y ciencias físico matemáticas, entre otras. Desde el año 2000 se instalaron áreas de cómputo y se impulsó la consulta a fuentes bibliográficas electrónicas, ya para 2004 se contaba con 5 laboratorios informáticos y préstamo de computadoras portátiles para préstamo interno y externo. Se ha apoyado desde entonces el diseño y elaboración de material instruccional y diseño de cursos en línea. (Núñez, 2005: 171) Actualmente cuenta la infraestructura suficiente con disponibilidad de 1 computadora por cada 2 estudiantes.

CU Valles mantiene un compromiso con el desarrollo sustentable de la región donde se ubica, que se concreta en su impulso al emprendimiento en el sector agropecuario y una fuerte vinculación universidad-empresa-sectores sociales-gobierno. Como muestra de ese compromiso, este centro dispone de una infraestructura que le permite reciclar al 100 por ciento sus aguas residuales, y forma parte del Comité Técnico para el Manejo Integral de la Presa La Vega, un importante recurso para la agricultura de la región.

El **Centro Universitario de Sur (CUSUR)**, Centro multitemático, también es relativamente pequeño, cuando se compara con CUCEA o CUCS. Se localiza, al igual que CU Valles, en una zona rural, específicamente en Ciudad Guzmán, entre las regiones sur y sureste del Estado de Jalisco. Su matrícula reporta 7,601 estudiantes, una planta docente de 125 profesores de tiempo completo y 18 investigadores con reconocimiento del SNI. El centro ofrece una variedad de enseñanzas en las áreas científica, técnica y humanista, orientadas a las necesidades que presenta el desarrollo económico y social de la zona periférica en la que se encuentra, impartiendo en total una carrera técnica de nivel medio superior, 13 licenciaturas, 3 maestrías y un doctorado. Sus vínculos con la comunidad local son intensos y se concretan en los servicios de carácter social que presta la universidad; o los programas de prácticas profesionales y proyectos de investigación en estrecha correspondencia con las necesidades observadas en el entorno. Este esfuerzo por contribuir en la solución de los problemas de la sociedad ha llevado a este Centro Universitario a participar decididamente en la Red de Innovación para el Desarrollo Integral de las Regiones Sur y Sureste de Jalisco. Por otro lado, la propuesta educativa de este centro está muy focalizada hacia la formación en los valores cívicos y el fortalecimiento de la convivencia democrática; así como hacia el desarrollo de competencias para entornos multiculturales.

En 1999 su equipamiento daba servicio de manera básica pues se contaba solamente con 1 computadora por cada 30 alumnos. Del 2000 en adelante se comenzó la construcción de laboratorios de cómputo y su infraestructura fue creciendo de tal manera que fue posible capacitar al personal docente en el uso de TI. (Medina, Vallín y De Luna, 2005: 105-107) El total de equipos con que cuenta este centro actualmente permiten el acceso a 1 computadora por cada 4 estudiantes.

En resumen, estos cuatro centros representan diferentes contextos que a priori pueden afectar condicionando la cultura de cada uno de ellos, e influyendo en la manera de pensar y actuar de los académicos con respecto a los diferentes aspectos de su trabajo. En este sentido, diversos investigadores han tratado ya sobre la influencia que ejercen las especialidades disciplinarias o la orientación de los estudios que imparten –más o menos humanística, científica o profesionalizante- en las preferencias y actitudes de los académicos (Olaskoaga-Larrauri, González-Laskibar y Barrenetxea-Ayesta, 2015; Becher, 1999); y, por tanto, trabajar con contextos en los que estas circunstancias se presentan en diferentes combinaciones se antoja un requisito básico para la solidez de los resultados.

La totalidad de la información que se maneja en este artículo se obtuvo mediante un cuestionario de preguntas cerradas. El cuestionario se pasó mediante entrevista personal y se obtuvieron 911 respuestas de un total de 1257 profesores censados en los cuatro centros referidos. La falta de respuesta se debió al absentismo y a que algunos profesores adujeron exceso de trabajo o temor a la utilización de los resultados (a pesar del estricto criterio de anonimato aplicado a sus respuestas).

La tabla 1 resume las características de docentes que respondieron al cuestionario.

Tabla 1. Composición de la muestra. Porcentajes.

Sexo		Tipo de plaza	
Mujer	42,8	Definitiva	89.3
Hombre	57,2	Temporal	10.7
Edad		Cargo académico	
18 a 34 años	8,5	Jefe de Departamento	3.5
35 a 54 años	55,2	Director de División	0.8
Más de 55 años	36,3	No tiene	95.7
Antigüedad		Nacionalidad	
0 a 10 años	20,3	México	98.9
11 a 30 años	62,5	Extranjero	1.1
Más de 30 años	17,2	Último grado de estudios	
Dedicación		Licenciatura	8.5
Completa	82,5	Maestría	45.7
Medio tiempo	17,5	Doctorado	35.3
Categoría profesional		Posdoctorado	8.6
Profesor Titular	60,8	Especialidad	1.8
Profesor Asociado	26,4		
Profesor Asistente	7,6		
Profesor de Asignatura	5,2		

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

3 Actitudes docentes frente a las TI en la Universidad de Guadalajara

Las investigaciones sobre las actitudes de los individuos hacia las TI suelen partir de un esquema que considera que el comportamiento de los individuos tiene un claro componente racional. Según este esquema, los individuos son más favorables al uso de las TI (y emplean de hecho más estas tecnologías) cuanto más valoran su eficacia. Por ejemplo, el Technology Acceptance Model (TAM) es el esquema teórico que mejor explica las actitudes hacia las TI, y considera que los antecedentes básicos de dichas actitudes son dos valoraciones que realizan los individuos con respecto a ellas: la valoración de la utilidad que la tecnología tiene para ellos, y la valoración de la facilidad que entraña su uso (Davis, 1993, 1989). La utilidad percibida se define en estos modelos como “el grado en que una persona cree que usando un determinado sistema o tecnología, logrará mejorar los resultados de su trabajo” (Davis, 1989: 320).

El carácter instrumental de las TI explica el éxito de estos modelos, y en cierto modo también justifica su empleo. El mismo planteamiento podría no ser adecuado para

valorar las actitudes de los individuos hacia otros objetos materiales o simbólicos que no tienen un valor estrictamente instrumental; piénsese por ejemplo en las actitudes hacia la pena de muerte, o la libertad religiosa. El carácter instrumental de las TI no justifica, en cambio, que la utilidad de las TI se mida exclusivamente en términos de la mejora de la eficiencia en el trabajo individual, al menos en el ámbito de la educación superior. Las IES son instituciones eminentemente valorativas o normativas (Birnbaum, 2004) y en ellas es conveniente considerar que los individuos juzgan las tecnologías no sólo en la medida en que facilitan su trabajo individual, sino también en función de que contribuyan a alcanzar metas e incluso ideales colectivos.

En este sentido, la investigación en la que se basa este artículo considera que las actitudes de los individuos con respecto a las TI dependen no sólo de la medida en que mejoran las condiciones de su trabajo, sino también en función de que puedan mejorar los propios procesos educativos o de que incrementen la calidad del proceso de educación y por tanto los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, esta investigación considera también la posibilidad de que las TI afecten al trabajo académico en un sentido diferente; no convirtiéndose en medios a disposición de los propios académicos; sino siendo empleados por los órganos directivos de las IES para estandarizar el trabajo de dichos académicos. Las TI tendrían, en este sentido, dos caras diferentes; en la primera las y los docentes adoptan el papel el sujeto que se sirve de ellas para alcanzar fines individuales o colectivos; en la segunda se convierten en mero objeto sobre el que se aplican las TI.

Tabla 2. Actitudes de los académicos frente a las TI. Frecuencias relativas de respuesta. N válido 911 individuos.

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Los nuevos sistemas y aplicaciones informáticas para la gestión académica son a veces demasiado rígidos y condicionan mi modo de trabajar	5.2	20.2	33.0	34.2	7.4
Las tecnologías de información (computadora, uso a Internet, multimedia educativa) favorecen los procesos de innovación educativa que contribuyen a mejorar la formación de los alumnos	2.1	3.7	6.6	45.2	42.3
La utilización de las tecnologías de información en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha mejorado mi actividad como docente	1.6	3.5	9.8	54.3	30.8
La utilización de las tecnologías de información como innovación en los procesos educativos ha generado que los estudiantes tengan un mejor rendimiento escolar y un mayor significado educativo de las materias que aprenden en clase	3.8	14.7	21.2	45.3	15.0

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

Las respuestas de las y los docentes de la Universidad de Guadalajara muestran una actitud en general favorable de los docentes con respecto a la incorporación de las TIC en la enseñanza universitaria (ver tabla 2). Destaca en estos resultados que una holgada mayoría de los docentes se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con que la introducción de las TI fomenta innovación educativa (87,5%) y mejora su actividad docente (85,1%). Estos datos confirman la buena disposición con que profesoras y profesores han incorporado las TI en su trabajo; cosa que por otro lado, es previsible: para buena parte del trabajo del profesorado universitario, especialmente el dedicado a la docencia y que trabaja en el campo de las ciencias sociales, su trabajo académico es en cierto modo trabajo de oficina, y las TI mejoran sensiblemente la productividad de este tipo de trabajo. En lo que respecta a las tareas estrictamente docentes, las TI facilitan notablemente la preparación de los materiales empleados en la enseñanza y mejoran la calidad percibida en dichos materiales. Las TI también han irrumpido en las aulas, transformado su típica parafernalia y, en algunos casos (quizá pocos), modificando

radicalmente los procesos que tienen lugar en ella y la propia experiencia del estudiante. Sin duda, todo ello ha repercutido en la sensación que tiene el profesorado con respecto a las ventajas que pueden obtenerse de las TI, y de la medida en que éstas han introducido importantes novedades en su trabajo; y explica la extensión de una percepción generalmente favorable del impacto de las TI.

La idea de que las TI mejoran el rendimiento de quienes son estudiantes haciendo que su aprendizaje sea más significativo también se encuentra bastante extendida: más de la mitad (60,3%) de las y los docentes consultados están de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, las cifras están lejos de las que se obtuvieron en las preguntas sobre la influencia en la innovación educativa y la calidad de la actividad docente. Estos datos revelan que pudiera haber un grupo de docentes que sí percibe que las TI están suponiendo cambios importantes en la docencia, pero que no observan con la misma claridad que ello suponga una mejora de los resultados del aprendizaje, quizá porque consideran que los cambios se están produciendo más en las formas que en la esencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por último, sólo una minoría, aunque no despreciable, de los individuos encuestados (41,6%) declaró que la introducción de las TI en la gestión académica atenta contra la autonomía con la que realizan su trabajo. Investigaciones recientes (González Laskibar, 2015) han encontrado que en otros contextos (la investigación de González Laskibar se desarrolló en la universidad pública española), este sentimiento se encuentra mucho más extendido.

4 La dotación de medios para las TI en la Universidad de Guadalajara

En general se suele admitir que, con el desarrollo de los medios y la infraestructura, aumenta la posibilidad de aplicar las TI a la educación, y el personal académico emplea las tecnologías de manera más frecuente y más diversa (López de la Madrid, 2013: 29), lo cual debería facilitar la innovación de los métodos docentes y su adaptación a la disponibilidad de medios diferentes. De hecho, algunos trabajos han registrado la disposición por parte de docentes de universidades mexicanas (Mendoza Castillo, Enciso Arámbula, Fonseca Avalos y González Castillo, 2015) a modificar sus estilos de enseñanza, adaptándolos a las posibilidades que ofrecen las TI.

No obstante, la disponibilidad de medios en las universidades mexicanas no siempre es valorada positivamente. López de la Madrid (2013: 30) considera con respecto a la

Universidad de Guadalajara que, aunque se dispone de equipos y laboratorios suficientes, se carece de un programa que dé respuesta sistemática a la cuestión de la actualización del *hardware* y del *software*, y que la conexión a internet de banda ancha no es suficientemente confiable.

Tabla 3. Valoración de los profesores de la disponibilidad de medios e infraestructura para la aplicación de las TI en las funciones académicas. N válido 911 individuos.

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Actualmente cuento con el software (programas computacionales) necesario para el desarrollo de mi funciones académicas en mi Centro Universitario	8.8	20.2	13.3	42.8	15.0
Actualmente cuento con el hardware (equipo de cómputo, tecnología) necesario para el desarrollo de mi funciones académicas en mi Centro Universitario	9.9	22.3	16.1	37.6	14.2
Actualmente cuento con la infraestructura tecnológica necesaria para el desarrollo de mis funciones académicas en mi Centro Universitario	10.1	24.7	19.9	34.6	10.7

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

Las respuestas recogidas en esta investigación corroboran las impresiones de López de la Madrid: un 29% de los docentes consultados en cuatro centros de la U de G declara no estar de acuerdo con que el *software* del que dispone sea suficiente para el desarrollo de sus funciones docentes, pero ese porcentaje es ligeramente mayor cuando la pregunta se refiere al *hardware* y, sobre todo, a la infraestructura con la que cuenta la universidad. En este sentido, menos de la mitad del profesorado consultado (el 45%) están dispuestos a declarar que cuentan con la infraestructura necesaria para desarrollar sus actividades académicas.

Las carencias en los medios tienen otra consecuencia importante. No disponer de los medios que permiten la realización del trabajo puede constituir una fuente de insatisfacción laboral. Las mejoras de los programas desarrollados hasta la fecha en la U de G para el desarrollo de una infraestructura a la altura de las necesidades de una universidad moderna ya han tenido un impacto en la satisfacción que las y los docentes de esta universidad sienten en su trabajo: el 53% del personal académico encuestado

se expresa en este sentido. Esta cifra se corresponde con la de los docentes que declaran que actualmente se cuenta con la infraestructura necesaria, y abunda en el hecho de que el resto del colectivo aún espera un mayor desarrollo de la infraestructura que satisfaga sus necesidades específicas.

5 La experiencia del profesorado y la integración curricular de las TI

En último lugar en el catálogo de condiciones para el uso eficaz de las TI en la actividad académica se incluyen dos aspectos diferentes: la experiencia del profesor o profesora en el uso de las TI, y la integración de las TI en los currículos de las asignaturas que se imparten en la universidad.

Estas dos condiciones comparten una característica: se encuentran a medio camino entre las actitudes individuales con respecto a las TI y el esfuerzo institucional por establecer las condiciones idóneas para la aplicación de las TI en la actividad académica. En cierto sentido, ambas resultan del doble compromiso individual y organizativo. La experiencia del profesor en el campo de las TI puede y suele ser favorecida por la planificación de cursos de capacitación; y la innovación *curricular* es esencialmente un espacio en el que sólo se tiene éxito cuando las instituciones posibilitan y promueven la iniciativa de las y los profesores.

Tabla 4. Experiencia y necesidad de capacitación del profesorado en el uso de las TI, y adaptación de los *currícula* al uso de las TI.

	N válido	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
Cuento con la experiencia necesaria en el uso de las TI para el desempeño de mis actividades	909	2.6	10.7	54.0	32.7
Es necesaria mayor capacitación para el uso de TI para el desempeño de mis funciones	909	2.8	9.2	61.2	26.8
Lo que ofrece en la <i>currícula</i> de cada programa educativo está adecuado a las exigencias de TI de la demanda laboral.	910	4.5	38.8	51.5	5.3

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

Las respuestas muestran percepciones distintas entre el profesorado. En general, una clara mayoría de los individuos encuestados (en torno al 87%) se muestra de acuerdo o completamente de acuerdo con que disponen de experiencia suficiente para la aplicación de las TI a su actividad académica; el sentimiento de que los *currícula* se han

adaptado para incorporar las TI que demandan los usos profesionales es menos ubicuo y alcanza a algo más de la mitad del profesorado.

Estas respuestas reflejan, con respecto a su experiencia con las TI, una aparente paradoja. Una amplia mayoría declara disponer de experiencia suficiente, pero una porcentaje mayor demanda mayor capacitación aún. De hecho, de los datos se deduce que muchos profesores expresan ambas cosas simultáneamente; y un análisis algo más detallado muestra que ambos sentimientos están relacionados (la prueba X^2 resulta significativa y arroja un valor p de 0.000); es decir, que los individuos que declaran disponer de experiencia tienden, más que los que dicen no tenerla, a responder que necesitan más formación. La paradoja expresa probablemente un fenómeno bien conocido por quienes se dedican a la educación: el conocimiento demanda más conocimiento, mientras que la ignorancia, en general, se siente satisfecha consigo misma.

6 Las condiciones para la incorporación de las TI en la actividad académica en los centros universitarios de la U de G

Por su propia naturaleza, las condiciones que facilitan la incorporación de las TI a la actividad académica pueden presentarse de manera diferente en distintos contextos organizativos. La mayor parte de las universidades públicas mexicanas son organizaciones grandes y complejas, de modo que, incluso dentro de la misma universidad, es sencillo encontrar contextos diferentes que propician en mayor o menor grado la integración de las TI en las actividades sustantivas de los académicos. En este apartado se revisan las declaraciones de los individuos encuestados, pero distinguiendo las respuestas que se han dado en cada uno de los centros de la Red Universitaria de la U de G en los que se ha llevado a cabo el trabajo de campo. La intención es apreciar si hay diferencias significativas en las percepciones, para lo cual se han aplicado pruebas X^2 . La última columna de la tabla 5 indica el *valor p* resultante en cada prueba. Se aprecia que hay aspectos en los que las diferencias son significativas (valor $p < 0,05$).

En los cuatro centros fue posible observar que los profesores estiman muy favorable tanto el componente de innovación que representan las TI como sus aportaciones a la mejora para la práctica docente, siendo en ambos casos CUSUR el campus donde esto se afirma con mayor contundencia (90.4%).

Respecto al rendimiento escolar basado en tecnología, llama la atención el hecho de que

en CUVALLES apenas poco menos de la mitad de los académicos (44.1%) están de acuerdo en la utilidad que las tecnologías de la información tienen en la mejora del rendimiento de su trabajo con los estudiantes, lo que invita a la reflexión en torno a la evaluación de los resultados del aprendizaje con TI más allá del mero valor instrumental de éstas.

En cuanto a la disponibilidad de medios, las respuestas sugieren que el centro CUVALLES sería el más equipado, lo cual es comprensible dada su vocación original como centro altamente tecnológico, seguido de CUCEA, donde el profesorado confirmó en más del 50% de los casos disponer de *software*, *hardware* e infraestructura necesaria. Las diferencias entre centros no se aprecian en la disponibilidad de *software*, lo cual es normal en un contexto en que la política institucional busca el licenciamiento homogéneo de programas informáticos, pero sí en materia de *hardware* e infraestructura.

Tabla 5. Frecuencia relativa de los individuos que se declaran de acuerdo o mu de acuerdo con cada afirmación.

	N válido	CUVALLES	CUCS	CUSUR	CUCEA	P*
Actitudes						
Las tecnologías de información (computadora, uso a Internet, multimedia educativa) favorecen los procesos de innovación educativa que contribuyen a mejorar la formación de los alumnos	911	82.4%	91.3%	91.6%	83.5%	0.004
La utilización de las tecnologías de información en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha mejorado mi actividad como docente	911	80.9%	87.8%	90.4%	81.6%	0.035
La utilización de las tecnologías de información como innovación en los procesos educativos ha generado que los estudiantes tengan un mejor rendimiento escolar y un mayor significado educativo de las materias que aprenden en clase	911	44.1%	63.4%	56.6%	60.6%	0.023
Disponibilidad de medios						
Actualmente cuento con el software (programas computacionales) necesario para el desarrollo de mi funciones académicas en mi Centro Universitario	911	67.6%	56.0%	61.4%	56.7%	0.276
Actualmente cuento con el hardware (equipo de cómputo, tecnología) necesario para el desarrollo de mi funciones académicas en mi Centro Universitario	911	77.9%	44.5%	41.0%	57.8%	0.000
Actualmente cuento con la infraestructura tecnológica necesaria para el desarrollo de mis funciones académicas en mi Centro Universitario	911	64.7%	35.3%	47.0%	52.2%	0.000
Experiencia de los docentes e integración curricular de las TI						
Cuento con la experiencia necesaria en el uso de las TI para el desempeño de mis actividades	909	88.2%	88.8%	84.3%	84.3%	0.276
Es necesaria mayor capacitación para el uso de TI para el desempeño de mis funciones	908	86.8%	90.3%	96.4%	83.7%	0.003
Lo que está planteado en la curricula de los programas educativos provee de las herramientas de TI necesarias para el ejercicio profesional.	907	67.6%	61.3%	69.9%	61.2%	0.361
Lo que ofrece en la curricula de cada programa educativo está adecuado a las exigencias de TI de la demanda laboral.	910	55.9%	56.7%	65.1%	54.9%	0.415

* *p* es la significatividad de una prueba de independencia X^2 en la que se trabaja con la variable centro universitario (con cuatro categorías), y con una variable dicotómica que considera las respuestas “de acuerdo” o “completamente de acuerdo”, por una lado, y el resto de las respuestas, por otro.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario.

La experiencia del profesor (a) y la integración curricular de las TI da cuenta de la aceptación por parte de los docentes que, en general, afirman contar con la experiencia necesaria para el uso de las TI en sus actividades. Sin embargo, casi la totalidad de los docentes de CUCS y CUSUR consideran necesaria mayor capacitación; lo cual podría estar expresando la necesidad de actualización permanente en estos temas. Con respecto a los contenidos TI en los programas de estudio más de la mitad de los docentes coincidieron en afirmarlo; no obstante se observa un ligero porcentaje a la baja con respecto a la pertinencia de la *curricula* con los requerimientos TI para con el entorno laboral.

7 Conclusiones

Este artículo se escribió con la intención de revisar si las condiciones que facilitan la plena incorporación de las TI en las actividades docentes se dan cita efectivamente en cuatro centros universitarios pertenecientes a la Universidad de Guadalajara.

La novedad del planteamiento radica en que se consideran varias condiciones que actúan en planos diferentes: el plano de las actitudes de los académicos individuales; el de las políticas y los programas de universidad en materia de dotación de medios; y un plano adicional en el que los esfuerzos institucionales e individuales deben forzosamente conjugarse: el de la formación de los académicos y el de la incorporación de las TI a los *curricula*. Además, la investigación contiene otro elemento de novedad, porque considera que las actitudes de quienes son académicos no dependen únicamente del modo en que las TI influyen en su actividad docente, sino también de la medida en que dichas tecnologías facilitan la innovación y, finalmente, contribuyen a mejorar los resultados del aprendizaje.

Los resultados muestran que una holgada mayoría del profesorado (que supera el 85% en ambos casos) opina que las TI tienen potencial para mejorar su actividad docente y para introducir innovaciones en ella; pero también indican que algunos de estos profesores no son tan optimistas con respecto a que las TI vayan a mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes o su rendimiento escolar. A pesar de este matiz, la evidencia recabada en este artículo muestra en general un profesorado mayoritariamente comprometido con las TI y que percibe su uso como una oportunidad de mejora.

Por otro lado, el artículo señala que una proporción del profesorado que no es mayoritaria, pero sí significativa, considera que la introducción de las TI en su trabajo

puede estar contribuyendo a la estandarización de las actividades académicas en una actividad que por su naturaleza no es estandarizable. Esta preocupación viene de lejos: ya hace más de 20 años que los analistas Parker y Jary (1995) afirmaron que la educación superior está siendo sometida a un proceso de “McDonaldización” que afecta tanto al producto de la educación superior, que se convierte en un producto estándar, como a sus métodos. Este proceso repercute de un modo especialmente grave en el personal académico, que termina perdiendo autonomía en el ejercicio de sus actividades e influencia en los órganos de gestión. Con independencia del dramatismo con que se viva este proceso (véase en Ryan, 2012, una descripción particularmente lúgubre), la evidencia indica que las condiciones en las que trabaja el personal académico están cambiando. En España, un trabajo reciente (González, 2015) revela que el 58,1% del profesorado opina que las aplicaciones TI condicionan su modo de trabajar. En la muestra con la que se ha trabajado en este artículo ocurre lo mismo para el 41,6% de las personas encuestadas. Es una porción suficientemente grande del profesorado para provocar alguna preocupación, sobre todo si se considera que esta forma de pensar puede poner al profesorado en contra de la utilización de las TI. Por eso, creemos que es preciso realizar un esfuerzo para diseñar determinadas aplicaciones –en particular las que se emplean en el ámbito de la gestión del trabajo académico- de manera que el profesorado las considere un recurso que apoya y facilita su trabajo, en lugar de una carga. Por ejemplo, es importante que el personal académico no se sienta solo al enfrentarse a las aplicaciones; las opciones de ayuda en los programas y el apoyo técnico inmediato y personalizado contribuyen a mejorar la experiencia de quien trabaja con un nuevo programa o aplicación, especialmente si no lo hace por elección propia. También sería bienvenido un mayor esfuerzo institucional en comunicación que contribuya a generar un clima favorable a las TI en este sentido.

No obstante lo anterior, y de acuerdo con las respuestas de la planta académica que ha sido consultada, los obstáculos que pueden oponerse a la eficaz incorporación de las TI en las actividades académicas se encuentran en otro lugar que no tiene tanto que ver con las actitudes de las y los docentes. De acuerdo con sus respuestas, el plantel de la U de G valora positivamente las mejoras que se han producido en los últimos años en la dotación de medios para el empleo de las TI; pero aún existe una parte importante -en torno a un tercio del profesorado- que considera que se necesitan más medios, especialmente en el área de las infraestructuras. Además, la dotación de las

infraestructuras no ha sido homogénea en toda la U de G. Esto es normal si se piensa en el periodo de tiempo, relativamente escaso, que llevan en marcha los programas, y en la rapidez con la que se está ganando terreno. No obstante, en el futuro será necesario resolver las brechas que en lo tecnológico se producen entre los diferentes centros que componen la U de G.

Por otro lado, si la eficaz incorporación de las TI en la educación superior no se logra sino con su integración en los *curricula*, entonces éste es un campo en el que será necesario trabajar más intensamente. De todas las condiciones que se han considerado en este artículo, ésta es la que, según un mayor porcentaje de los encuestados (un 43,3%), no se cumple aún. En esta área no existen las fórmulas mágicas, ni es suficiente con la inyección de grandes sumas de dinero. La adecuación de los *curricula* a las novedades que representan las TI tanto en el campo profesional como en el académico es materia que corresponde a las comunidades académicas. En consecuencia, contar con la colaboración entusiasta del profesorado es condición que difícilmente podrá sortearse, lo cual conduce de nuevo a la cuestión de las actitudes hacia las TI, pero también a la de la motivación y las recompensas que el profesorado obtiene por esta tarea no siempre visible, y a menudo e ingrata, pero de vital importancia para las políticas públicas que impulsan la calidad de la enseñanza superior.

Bibliografía

- Agarwal, R. (2000). Individual acceptance of information technologies. En Fichman, R. G., y Zumond, R. W, *Framing the domains of IT management: Projecting the future through the past*. Pinnaflex Educational Resources Inc. [http://www2. be. eduMichman/Fichman](http://www2.be.eduMichman/Fichman).
- Altbach, P.G., Reisberg, L. y Rumbley, L.E. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution. A report prepared for the Unesco 2009 World Conference on Higher Education*. Paris, Unesco. 245 p.
- Baird, J. (2006): Beyond professionalisation: enhancing the governance culture for Australian university governing boards, *Tertiary Education and Management*, 12: 297-309.
- Becher, T. (1999). Quality Assurance and disciplinary differences, *Australian University Review*, 37(1), 1-7.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work*, San Francisco, Jossey-Bass-Wiley.
- Birnbaum, R. (1989). "The cybernetic institution: toward an integration of governance theories", *Higher Education*, 18, 239-253.
- Birnbaum, R. (2004): "The End of Shared Governance: Looking Ahead or Looking Back", *New Directions for Higher Education*, 127 (Fall): 5-22.
- Bravo Padilla, Itzcóatl Tonatiuh (2016). *Informe de actividades 2015*. Guadalajara,

UdeG

- Capano, G. (2011) Government continues to do its job: a comparative study of governance shifts in the higher education sector, *Public Administration*, 89(4): 1622-1642.
- Carabaza González, J. (2013). Apropriación de las tecnologías de la información y la comunicación: apuntes para su operacionalización. *Prisma social*, 9, 352-390.
- Carabaza González, J. (2015). Categorías e indicadores para el análisis del proceso de apropiación: una propuesta. Coss C., B.(Coord.) (2015). *TIC y la construcción de identidades. Reflexiones análisis y propuestas*. Saltillo, Universidad Autónoma de Coahuila. 109-147.
- Chan, M.E. (Coord.) (2009). Apropriación tecnológica para la innovación educativa. un modelo de innovación con participación de educadores y educandos en la generación de tecnología significativa.
http://www.academia.edu/2416315/Apropiación_tecnológica_para_la_innovación_educativa_un_modelo_de_innovación_con_participación_de_educadores_y_educandos_en_la_generación_de_tecnolog%C3%ADa_significativa
- Gómez, L.F. (Coord.) (2009) *Un modelo para la construcción colaborativa de prácticas innovadoras en la educación básica*. Guadalajara, México, ITESO. 181-230.
- Clark, B. (1983). *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. Los Ángeles: University of California Press.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, septiembre, 319-340.
- Davis, F.D. (1993). User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts, *International journal of man-machine studies*, 38(3), 475-487.
- Dearlove, J. (2002): A continuing Role for academics: the Governance of UK Universities in the Post-Dearing Era, *Higher Education Quarterly*, 56(3): 257-275.
- Duart, J. M. (2009). Calidad y usos de las TIC en la Universidad. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal* [en línea]. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78012947001> ISSN
- Fullan, M. (2002) *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal.
- González Laskibar, X. (2015). *Investigaciones sobre calidad, organización y satisfacción laboral en la universidad pública española*. Tesis Doctoral. Departamento de Organización de Empresas. Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Hoy, W.K. y Miskel, C.G. (1996). *Educational Administration. Theory, research and practice*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Leal, M. (2009). Voces fuertes para los gestores del cambio. Desafío para los gestores del cambio, relaciones y prácticas docentes instituidas. Chan, M. E. (Coord.) (2009). *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas*. Guadalajara, México: ITESO. 57-90.
- Legrís, P.; Ingham, J. y Collerette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information & management*, 40(3), 191-204.
- López de la Madrid, M.C. (2013). Impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el docente universitario. El caso de la Universidad de Guadalajara. *Perspectiva educacional*. 52(2), 4-34.

- Macfarlane, B. (2005). The disengaged academic: The retreat from citizenship, *Higher Education Quarterly*, 59(4), 296-312.
- Marúm, Elia, Federico Curiel, et al (2012). El profesorado universitario mexicano ante la calidad de la educación superior: factores determinantes. En: Cardona Rodríguez, Antonio (coord). *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México*. México, Editorial Universitaria. 121-150.
- Mather, K., Worrall, L. y Seifert, R. (2009). The changing locus of workplace control in the English further education sector, *Employee relations*, 31(2), 139-157.
- Medina G., J.D., Vallín, G., D. y De Luna M., J.de D. (2005) Proceso de conformación del Centro Universitario de la Costa Sur CUCSUR. 73-118. Rosario M., V. M. y Marúm E., E. (2005). *Desarrollo y consolidación de los modelos académicos de los centros universitarios en la Universidad de Guadalajara (1994-2004). Tomo 2, centros regionales*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Mendoza Castillo, R.A.; Enciso Arámbula, R.; Fonseca Avalos, M.E. y González Castillo, S. (2015). Actitudes de los docentes Incorporación de las tecnologías en la práctica docente. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 7(8), 69-81.
- Montes, J.A. y Ochoa, S. (2006). Apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en cursos universitarios. *Acta colombiana de psicología*. 9(2), 87-100.
- New Media Consortium (2016). *NMC Horizon report, higher education edition*. Recuperado de: <http://www.nmc.org/publication-type/horizon-report/>
- Núñez F., A.E. y Castro C., G. (2005) El campus universitario de Los Valles periodo 2000-2004. 169-236. Rosario M., V. M. y Marúm E., E. (2005). *Desarrollo y consolidación de los modelos académicos de los centros universitarios en la Universidad de Guadalajara (1994-2004). Tomo 2, centros regionales*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- Olaskoaga-Larrauri, J.; González-Laskibar, X. y Barrenetxea-Ayesta, M. (2015). Political nature and socio-professional determinants of the concept of quality, *Higher Education*. 69, 673-691.
- Olaskoaga, J.; Marúm, E. y Rosario, V. (2013): Configuraciones estructurales en las instituciones de educación superior y actitudes de los académicos frente a la calidad. *Harvard Deusto Business Research*, 2(2), 130-142.
- Parker, M. y Jary, D. (1995). The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity, *Organization*, 2(2), 319-338.
- Poder Ejecutivo (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. *Diario Oficial de la Federación*, febrero 19, 1996. Recuperado de: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/nrm/1/331/92.htm?s=iste>.
- Poder Ejecutivo (1989). *Programa para la Modernización educativa 1989-1994* (1989). México, Poder Ejecutivo.
- Ryan, S. (2012). Academic zombies. A failure of resistance or a means of survival?, *Australian Universities' Review*, 54(2): 3-11.
- Toro, U. y Joshi, M. (2012). ICT in higher education: review of literature from the period 2004-2011. *International journal of innovation, management and technology*. 3 (1); 20-23.
- Torres V., S.A, Barona R., C. y García P. de L., O. (2010). Infraestructura tecnológica y apropiación de las TIC en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, estudio de

caso. *Perfiles educativos*, 32 (127), 105-127.

Universidad de Guadalajara. Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional (2016). *Numeralia institucional*. Recuperado desde:

<http://www.copladi.udg.mx/estadistica/numeralia>

Universidad de Guadalajara. CUCEI. (2002) *Informe de actividades y rendición de cuentas a los universitarios, 2001-2002* [s.l., s.e.] 95 p.

Vargas López, R., et. al. (2005). Desarrollo y consolidación del modelo académico del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (1994-2004). 13--144. Rosario M., Víctor M. y Marúm E., E. (2005). *Desarrollo y consolidación de los modelos académicos de los centros universitarios en la Universidad de Guadalajara (1994-2004). Tomo 1, centros temáticos*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Venkatesh, V. y Davis, F. D. (1996). A model of the antecedents of perceived ease of use: Development and test. *Decision sciences*, 27(3), 451-481.

Venkatesh, V. y Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management science*, 46(2), 186-204.

Venkatesh, V.; Morris, M.G. y Davis, G.B. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425-478.

Weick, K.E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Afecto y memoria. El proceso de formación y constitución identitaria del pedagogo universitario en México

Zaira Navarrete Cazales

Universidad Nacional Autónoma de México

znavarretec@gmail.com

Resumen

Se presentan parte de los resultados de una investigación finalizada de corte cualitativo que tuvo como objetivo dar cuenta de los procesos de constitución identitaria de los pedagogos formados en México en la última mitad del siglo XX. En los años 50 en México, solo dos instituciones ofertaban la Carrera de Pedagogía: la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En este artículo se presentan testimonios inéditos de 4 pedagogos que estudiaron en los años 50, 2 de la UV, 2 de la UNAM, con la intención de mostrar cómo por medio de la rememoración de un tiempo pasado afloran los afectos presentes en sus procesos de formación profesional y constitución identitaria. En las narraciones de los pedagogos se encontró que se identificaron con los ideales de los fundadores de la carrera de pedagogía en México, de tal manera que las ideas e ideales compartidos reforzaban con mayor fuerza el nuevo lazo afectivo y que constituiría su identidad profesional.

Palabras clave: Formación profesional, pedagogía, afecto, memoria, identidad.

I. Introducción

El periodo de los años 50 es de gran valor para todos los pedagogos y pedagogas preocupados por la génesis, trayecto y rumbo de su disciplina, ya que es a mediados de esta década donde se observa un punto de inflexión en la historia de los estudios en pedagogía en México. En el año de 1954 se crea la Carrera de Pedagogía en la Universidad Veracruzana (UV) y, en 1955 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (Menéndez, 1994, 1996; Navarrete, 2007, 2008).

La carrera de pedagogía en México se sedimenta institucionalmente a partir de la idea e inquietudes pedagógicas de los padres fundadores, de la pedagogía universitaria: Manuel C. Tello en la UV y Francisco Larroyo en la UNAM, los cuales pensaban en una

pedagogía universitaria diferente a la pedagogía que se ofrecía en las Escuelas Normales de esa época; y en un pedagogo distinto al normalista. Los fundadores de la carrera buscan dejar claro que el ser pedagogo no consistía en ser maestro de primaria sino capacitador, asesor, maestro de maestros y se enfatizaba también su formación en la organización educativa y, aunque con menos acento que las dos primeras, en la investigación educativa (Cf. Tello, 1954; Larroyo, 1958). En tal sentido, las carreras de pedagogía en la UNAM (campus Ciudad Universitaria) y en la UV (Región Xalapa) nacieron hermanadas por la necesidad de formar un nuevo tipo de pedagogo: el pedagogo universitario. Como ya se ha señalado, en este artículo se presentan parte de los resultados de una investigación finalizada que tuvo como objetivo dar cuenta de los procesos de constitución identitaria de los pedagogos formados en México en la última mitad del siglo XX.

El objetivo de este artículo es analizar los testimonios de 4 pedagogos que estudiaron en los años 50, 2 en la UV y 2 en la UNAM, con la intención de mostrar cómo por medio de la rememoración de un tiempo pasado afloran los afectos presentes en sus procesos de formación profesional y constitución identitaria. La clasificación que se usa para dar cuenta de los testimonios es: E-UNAM-50A, E-UNAM-50B, E-UV-50A, E-UV-50B¹. Las técnicas de recuperación de información que se utilizaron fueron: 1) el análisis histórico-documental², incluyó la revisión de los planes de estudio de la UV y de la UNAM, así como la literatura gris y especializada sobre el tema; y 2) la entrevista, realizada a cuatro sujetos, que estudiaron la carrera de pedagogía en la década de 1950 (dos pedagogos de la UNAM y dos de la UV).

Para sustentar el posicionamiento teórico-epistemológico asumido en este texto y para analizar el referente empírico de la investigación aquí presentada, se retoman algunas nociones y categorías de la perspectiva del Análisis Político de Discurso (Buenfil, 2009)³. De dicha perspectiva se recupera la reactivación (Husserl, 2000; Laclau, 1990) como estrategia analítica y categorías conceptuales como: *discurso*, para entender de dónde procedieron las interpelaciones a partir de las cuales se formaron las

¹ Un ejemplo de cómo debe leerse esta clasificación es: E-UNAM-50A entrevistado de la UNAM que estudió en la década del 50, testimonio A.

² En este texto, por cuestiones de extensión y por no ser objeto de este trabajo, no se presenta la información relativa al análisis histórico documental (a los planes de estudios, ni documentos base, proyectos fundaciones de la carrera de pedagogía) no obstante se considera necesario mencionar que sí se realizó dicho análisis, cf. Navarrete, 2007.

³ La perspectiva *Discourse Theory and Political Analysis* fue propuesta por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe e iniciada en México, con acento en la investigación sobre educación, como Análisis Político de Discurso por Rosa Nidia Buenfil.

identidades profesionales (en un momento particular de la historia de la carrera de pedagogía y en un momento específico de la historia de los propios pedagogos entrevistados); *hegemonía*, para comprender cómo algunos sentidos lograron fijarse y otros no y en esta tesitura, cuál o cuáles de las interpelaciones fueron más fuertes, efectivas, dejaron huella y configuraron la identidad del sujeto pedagogo; e *identidad* para conocer cómo se subjetivizó el pedagogo y qué elementos prevalecieron, se iteraron y cómo se incorporaron nuevos sentidos en ese proceso de subjetivación.

De esta forma, el APD como enfoque teórico-analítico permite considerar la constitución de identidades como un proceso complejo, conflictivo, precario, contingente y antagónico, características que impiden no sólo prefijar la identidad del sujeto sino también fijarlas en términos pretendidamente definitivos (Navarrete, 2008, 2013, 2015). En tal sentido, no se pretende llegar a conclusiones acabadas o definitivas sobre la formación profesional de los pedagogos, sino que es un acercamiento de análisis comprensivo de la identidad profesional del pedagogo que permite dar una aproximación de ésta desde la propia particularidad en que fue narrada, construida por los mismos pedagogos, según su manera de entender a la pedagogía en tanto profesión y según aquello que la propia conformación de la carrera confiere a la formación de los pedagogos y en esa medida pudieran reconocerse y ser reconocidos como tales.

Este artículo se ha estructurado en cuatro apartados: “I. Introducción”, rubro en el que nos encontramos presentes y que tiene por objetivo mostrar las coordenadas estructurales de este artículo; “II. Entramado conceptual”, en este apartado se introduce al lector sobre la relación existente entre la formación profesional y la identidad profesional como procesos en construcción permanente, así como en una breve descripción conceptual del afecto y la memoria, es decir, se abordan teóricamente, y de manera breve, dichos términos; “III. Afecto en la rememorización. El proceso de formación y constitución identitaria del pedagogo”, en este rubro se intenta dar cuenta de las concepciones de la pedagogía y del pedagogo narradas por los entrevistados y que de alguna manera configuraron tanto su formación como su identidad profesional. Los testimonios de los pedagogos, que estudiaron en la época de los años 50, emergen desde la rememorización en el tiempo presente en que fueron entrevistados; “IV. Reflexiones finales” en esta última sección se presentan algunas reflexiones a manera de cierre.

II. Entramado conceptual

El significado de la palabra **formación**⁴ se refiere tanto a la acción a través o en virtud de la cual, a partir de una materia base, o a partir de un cuerpo informe, indefinido o sin una forma precisa, se alcanza o se logra una configuración, la que es apropiada o adecuada de acuerdo con la naturaleza del objeto y al proceso que se sigue para el efecto de formación; como el resultado, producto o efecto de dicha acción, que sería la configuración o estructura alcanzada o lograda de algo que queda de esta manera definido, configurado, estructurado, diferenciado e identificado (Brugger, 2000). La formación aludida a lo intelectual-profesional de un sujeto: puede hacer referencia, tanto a la autoformación o al autodidactismo como a la formación institucional intencionada tal como la que se da en la escuela y se certifica por medio de un título técnico o profesional (Navarrete, 2013). De esta manera, la noción de formación suele ser asociada a la capacitación, sobre todo, a nivel profesional.

El significado del concepto formación que se asume en este escrito, alude a la construcción permanente, continua de algo o alguien. En el caso particular del sujeto, éste está formándose a cada instante y durante toda su vida, y esta formación, permanente e incompleta, puede darse en diversos espacios de participación del sujeto como el familiar, escolar, laboral, de recreación, etcétera, por lo que la formación resulta ser contingente⁵, a menos que sea intencionada y con objetivos de aprendizaje específicos, pero aun así está siempre presente la contingencia de que el sujeto pueda formarse con otros conocimientos además de los específicos, planteados y planeados en una situación dada. En tanto que cada sujeto se forma, según su contexto de arrojamiento⁶, sus modos de aprender, sus potencialidades, su curiosidad epistémica. En

⁴ El equivalente latino para formación es *formatio*, a lo que en otras lenguas, por ejemplo en inglés (en Shaftesbury) corresponden *form* y *formation*. También en alemán compiten con la palabra *Bildung*, las correspondientes derivaciones del concepto de la forma, por ejemplo *Formierung* y *Formation*. Desde el aristotelismo del renacimiento la forma se aparta por completo de su sentido técnico y se interpreta de manera puramente dinámica y natural (Gadamer, 1993: 39).

⁵ De acuerdo a Laclau y Mouffe (1985), una contingencia es un evento que subvierte una formación discursiva modificando los procesos y prácticas de los sujetos así como sus identidades, por ello ningún orden social puede reproducirse al infinito y ninguna identidad puede constituirse en una identidad plena o permanecer “protegida” de un exterior discursivo que la “deforma” e impide suturarse. Es por la tensión irresoluble entre interioridad/exterioridad que ninguna formación discursiva puede ser una totalidad cerrada.

⁶ La noción de arrojamiento se retoma de Heidegger (2004) para él el *Dasein* es arrojado al mundo, viene a la existencia en un mundo que está fuera de su control, un mundo que contiene cosas que el *Ser* no ha elegido. Al no tener control sobre el entorno social en el que somos arrojados devenimos parte de una

este sentido, cada sujeto es tanto fruto de sus condiciones contextuales como resultado de su propia realización-formación en un contexto dado.

Se considera que la **formación profesional** de los estudiantes de la carrera de pedagogía, como los de cualquier otra carrera profesional, no ocurre sólo por medio de los contenidos especificados en el plan de estudios en el que se instruyen, sino que también se genera por medio de variadas circunstancias que experimenta durante su trayecto formativo en la universidad. No obstante el pedagogo (como cualquier otro profesionalista) una vez egresado de la universidad y concluida su formación profesional, continúa aprendiendo, actualizándose, formándose.

Por otro lado, para dar cuenta del término **identidad** se considera necesario recurrir a la noción de aporía, que literalmente significa “sin camino” o “camino sin salida”: de ahí “dificultad”. En sentido figurado, la aporía es entendida casi siempre como una proposición sin salida lógica (Ferrater, 2004), como una dificultad lógica insuperable de un razonamiento o de su conclusión. La aporía como lógica, hace visible el carácter insoluble de un problema y, al hacerlo, saca provecho porque despliega numerosas alternativas posibles: una forma particular de problematización que, en vez de forzar hacia una solución insostenible, asume la complejidad y la posibilidad de lo irresoluble (Buenfil, 2012). Así, se piensa a la aporía como algo imposible de realización plena pero necesaria, algo de lo que no se puede hablar en términos definidos de una vez y para siempre pero es necesario hablar de él.

La identidad es un concepto aporético en tanto que tiene la condición de necesidad y a la vez de imposibilidad, es decir, es un concepto que es necesario para hablar de algo que caracteriza temporalmente o históricamente a un sujeto o a un campo disciplinario pero, a la vez, es imposible de representación precisa y definitiva (Navarrete, 2008, 2015). En este sentido, la identidad es algo irrepresentable, solo se puede hablar de ella pero jamás representarla en términos tangibles, definitivos, exhaustivos, ni categóricos. El término identidad se coloca en una posición aporética en tanto su significado primario, original (el de uno a uno, que se usaba para dar cuenta de las características propias de algo o alguien) ya no corresponde únicamente a ese significado. Es decir, el significado original cambia y se le asignan otros significantes⁷ al

cultura y, en consecuencia aprendemos todos nuestros comportamientos de esa cultura (LeMay, *et al.*, 2000).

⁷ Como ya señalaba Saussure (1986) todas las palabras tienen un componente material (una imagen acústica) al que denomina *significante* y un componente mental referido a la idea o concepto representado por el *significante* al que denomina *significado*. *Significante* y *significado* conforman un signo. Así, el

término identidad.

La **identidad profesional** de los pedagogos, en estudio, ha sido reconstruida a partir de la imbricación de ciertos rasgos que caracterizan, dan forma y expresan su identidad profesional, tal como son manifestados por cada uno de los informantes. Estos rasgos identitarios se derivan de la relación interactiva experiencial, en mayor o menor medida, de estos pedagogos con una serie de elementos referenciales (plan de estudios, comunidad educativa, ejercicio laboral) generales durante su trayectoria universitaria y posuniversitaria, incluyendo algunos de sus antecedentes previos al ingreso de la carrera. Dicha relación referencial se sitúa en el contexto de vida y formación de la trayectoria de los pedagogos.

El **afecto** posee un papel transcendental en el proceso de constitución identitaria. “El lazo afectivo se vuelve más importante cuando la dimensión combinatoria/simbólica del lenguaje opera de manera menos automática. Desde esta perspectiva, el afecto es absolutamente crucial para explicar el funcionamiento del polo sustitutivo/paradigmático del lenguaje, que es el de asociación libre en su funcionamiento (y, por esta razón, el más abierto a la exploración psicoanalítica)” (Laclau, 2005: 282). Por tanto, el afecto cumple un papel primordial en la formación de las identidades, tal como se verá en las narraciones de los entrevistados cuando uno de ellos mencionan que nació para ser maestro o cuando señalan que ser pedagogo implica una entrega intelectual y afectiva; que deben continuar con el mandato de los fundadores de la pedagogía universitaria en México: Manuel Tello en la UV y Francisco Larroyo en la UNAM, entre otras (*vid. Infra*, apartado III).

Rememorizar es recordar, traer a la memoria o al pensamiento un hecho pasado, es evocar al tiempo, es invocar a la memoria algún suceso del tiempo transcurrido. Ricoeur, (1996) señala que el tiempo humano se construye entre la intersección del tiempo histórico, sometido a las exigencias cosmológicas del calendario, y del tiempo de la ficción (epopeya, drama, novela, etcétera) abierto a variaciones imaginativas ilimitadas. Por lo que se considera que narrar una historia implica enfrentarse entre la “realidad” y la ficción. Arfuch (2002) plantea la interrogante ¿cuál es el umbral que separa autobiografía y ficción?, que al narrar la historia autobiográfica siempre está presente, implícita.

Se argumenta que no hay narración fiel a su propia historia “real”, no sería

signo lingüístico consiste en una asociación entre el concepto y la imagen acústica. Solo pueden distinguirse conceptos en virtud de su estar ligados a un significante particular.

posible, en tanto que en la narración, el sujeto narrador: a) cuenta los hechos de la historia desde su particular visión de lo acontecido o de lo que cree que aconteció o desde lo que la memoria le permite recordar y creer que ocurrió. b) presenta y sitúa, espacial y temporalmente, a los personajes de la historia narrada desde su mirada particular, desde el recuerdo, desde lo que su memoria le permite evocar o crear pasajes con un tanto de ficción y un tanto de “verdad”, así crea protagonistas principales o secundarios en su historia narrada y expresa sus ideas por medio de ellos (tal como se verá en los testimonios de los pedagogos entrevistados).

Este basamento teórico es indispensable para abordar analíticamente los testimonios de los entrevistados formados como pedagogos universitarios en los años 50 en México y, que se presentan en el siguiente apartado.

III. Afecto en la memorización. El proceso de formación y constitución identitaria del pedagogo

En esta sección se intentará dar cuenta, de manera breve, sobre las concepciones de la pedagogía y del pedagogo narradas por los entrevistados y que de alguna manera configuraron tanto su formación como su identidad profesional. Los testimonios de los pedagogos, que estudiaron en la época de los años 50, emergen desde la memorización en el tiempo presente en que fueron entrevistados, en el año 2005, por la autora de este artículo. A continuación se presentan algunos fragmentos de las narraciones de los primeros pedagogos universitarios, entrevistados y que estudiaron en los años 50⁸, sobre su proceso de formación y constitución identitaria como tales.

La idea de ser pedagogo que los egresados del 50 de la UNAM y de la UV construyeron imaginariamente previo al ingreso a la carrera de pedagogía, se desprende de la idea misma que ellos tenían sobre la pedagogía: la idea era que esta carrera tenía relación con el ámbito educativo y más particularmente, el escolar y, por ende, el pedagogo se desarrollaría profesionalmente en dicho ámbito, por ejemplo, el entrevistado E-UNAM-50A pensaba que podría desempeñarse profesionalmente en el nivel de primaria y preparatoria, cabe decir que aunque no especifica en qué consistiría su desempeño en esos niveles (como administrador, orientador, asesor,

⁸ La selección de los informantes fue intencional (Miles y Huberman, 1994). El criterio básico de su elección radicó en tres puntos: 1) que hubiesen estudiado la carrera de pedagogía en los años 50; 2) que fueran egresados de la UNAM (Ciudad Universitaria) o de la UV (Región Xalapa); y 3) que fueran docentes universitarios al momento de la entrevista.

profesor, etcétera), se puede suponer que tenía que ver con la docencia:

[...] para mí era una carrera que me iba a ubicar, que me iba a permitir desarrollar un desempeño educativo en cualquier nivel. Yo pensaba en ese entonces en primaria y preparatoria, yo no pensaba que pudiera desarrollarme en licenciatura y menos en posgrado [...] E-UNAM-50A. P. 2.

Posteriormente, cuando egresa este pedagogo su primera imagen no cambia totalmente, sino que permanece y se amplía, es decir, se itera; no cambia totalmente porque el plan de estudios, llevado al terreno de la práctica por los profesores del Colegio de Pedagogía de la UNAM, tenía un enfoque normalista⁹, a pesar de que los padres fundadores proponían tomar distancia del normalismo, por lo que este enfoque coincide de cierta manera con su idea acerca de lo que para él era la pedagogía a su preingreso. Se dice que se amplía porque logra apropiarse de una conceptualización epistemológica sobre la pedagogía: pedagogía como ciencia:

[...] pedagogía para mí ve todo lo que es el proceso atiende a todo lo que es el proceso educativo no solamente enseñanza, enseñanza aprendizaje sino todos los factores, todas las variables que van, que rodean precisamente este proceso la pedagogía, pues, es para mí una ciencia [...] E-UNAM-50A. P. 9.

Este pedagogo logra ubicarse en el terreno de la historia de la educación por medio de las lecturas que realiza durante su trayecto de formación universitaria, las cuales van ampliando su visión de la pedagogía y plasma en su tesis de licenciatura:

[...] yo hice una tesis que considero buena y que consideraron buena, sobre “La organización de los estudios en la Nueva España”, con una orientación histórica. Entonces, el doctor Larroyo al valorar la tesis me cedió su cátedra de Historia de la educación en México. Entonces, eso como que ya me centró dentro de un área de la pedagogía. E-UNAM-50A. P. 3.

El área de la pedagogía en la que este egresado se desarrolla profesionalmente es “Historia de la educación”, la cual es para él generadora de satisfacciones ya que le permite, por un lado, continuar haciendo lecturas sobre temas históricos que desde su inicio en la carrera realizaba y disfrutaba; y por otro, el tener un lugar como profesor (del Colegio de Pedagogía de la UNAM) le permite preparar a los jóvenes y continuar con su tarea de formar pedagogos, tarea heredada simbólicamente por el doctor Larroyo cuando le cede su cátedra. Es por medio del lazo afectivo (lazo libidinal diría Freud, 1984) establecido, entre el entrevistado y Larroyo, que dicho pedagogo construyó rasgos

⁹ Es preciso mencionar que la pedagogía institucionalizada como carrera profesional y con un enfoque de la pedagogía moderna (Herbart) era de reciente creación en México (1955), por lo que no había profesores pedagogos en el Colegio de Pedagogía de la UNAM a excepción del padre fundador de la pedagogía universitaria en México: Francisco Larroyo. Esto provocaba la disyunción entre lo que querían y lo que podían lograr respecto a la formación del nuevo pedagogo universitario. Los profesores eran médicos, ingenieros, normalista, matemáticos, etcétera (Navarrete, 2007).

de su identidad profesional que dejaron huella y permanecen hasta la actualidad, o por lo menos hasta el momento de la entrevista.

En cuanto al entrevistado E-UNAM-50B, al igual que el anterior, va reafirmando su gusto por la docencia, a su vez, va cambiando su gusto por el nivel educativo pero no por la actividad docente -se amplía su visión de incursión a niveles educativos superiores-.

[La pedagogía] sabía que tenía que ver con la educación [...] educación eminentemente escolarizada, era mi concepto, y mi idea era como ser maestro y después ser maestro de maestros[...] E-UNAM-50B. P. 2.

Durante su trayecto universitario se van dando situaciones que lo enmarcan a la función docente, por ejemplo, al término de sus estudios, el doctor Larroyo lo invita a ser parte del cuerpo docente del Colegio de Pedagogía; por esta situación, y otras, es que ve a la carrera pedagógica como una profesión docente.

[...] la idea de educación, de enseñar, de enseñante se fue enriqueciendo [...] para mí siguió siendo un eje muy fundamental el ser docente [...] yo no pensaba ser docente de la propia Facultad, sino a mí me llamaba mucho la atención la secundaria, la prepa [...] [pero] el doctor Larroyo, el fundador de la carrera, y otros maestros [...] me incorporaron de inmediato a la docencia [...] E-UNAM-50B. P. 2.

En los testimonios de los egresados de la UNAM, expresados anteriormente, se encontró la semejanza de que, ambos pedagogos, recién egresados del Colegio de Pedagogía, fueron convocados por Larroyo para incorporarse a la planta docente de este Colegio. Esto se puede leer como un esfuerzo del doctor Larroyo no sólo por incorporar a pedagogos egresados del propio Colegio como profesores del mismo, sino también como una preocupación por conservar, de algún modo, la tradición pedagógica¹⁰. Por ejemplo, el acto de ceder su cátedra “Historia de la educación en México” a un recién egresado del Colegio (E-UNAM-50A), formado, de cierta manera, con su ideología sobre lo que debía ser la pedagogía, implicaba asumir una responsabilidad de quien la aceptaba para conservar los ideales del padre fundador (Remedi, 2004), fue como un mandato institucional, fue como un “dejo en tus manos” la tradición.

En otras palabras, mediante dichos actos –afectivos o libidinales– el de convocar a sus alumnos para incorporarse al Colegio y el de ceder su cátedra, Larroyo estaba proponiéndoles un modelo de identificación, el cual los invitaba a constituirse en sujetos

¹⁰ Se dice: “de algún modo” porque no había estrictamente aún una tradición de la *pedagogía universitaria* en México, pero sí había un interés del doctor Larroyo por conservar y transmitir a sus alumnos (los nuevos pedagogos) la *tradición pedagógica* (Kant, Herbart, Dilthey, entre otros) con la que él fue formado en Alemania.

del discurso de la naciente pedagogía universitaria en México. Dicha invitación se puede leer como una interpelación exitosa en el sentido que convocó, dejó huella y constituyó a sus alumnos. El discurso que emitía Larroyo a sus estudiantes sobre las funciones, labores y roles del nuevo pedagogo universitario, los interpeló de tal manera que hegemonizó el curso y deber ser de la pedagogía, sino en México, por lo menos sí en el Colegio de Pedagogía de la UNAM.

Por otra parte, la idea que tenían los pedagogos de la Universidad Veracruzana (UV) a su ingreso en los años 50, era que el pedagogo constituido en la universidad poseía una formación sólida en conocimientos teóricos y por ende era superior al normalista, esta idea se debió principalmente a que Manuel C. Tello, que había sido su maestro en la Escuela Normal decía que: “estudiar en la Universidad era superior a estudiar en la Normal”, sin embargo, pedagogía se posicionaba como la continuación de la Escuela Normal Veracruzana. Los alumnos de los años 50 sintieron la necesidad de superarse profesionalmente y llenar los vacíos teóricos que les habían dejado sus estudios en la Normal, pero además porque se estaban demandando profesores capacitados para ejercer en el nivel secundaria, que era para lo que preparaba inicialmente la Facultad de Pedagogía de la UV (cf. Navarrete, 2007). Por ejemplo, el entrevistado E-UV-50A, expresa que estudió la carrera de pedagogía primordialmente por un deseo de superación profesional, por lo que la carrera de pedagogía le permitió resolver algunas carencias formativas y adquirir nuevos y más conocimientos sobre la pedagogía.

Yo egresé primero de la Escuela Normal y sabía lo que era enseñar a niños, teníamos nociones de nivel primario, de Didáctica, Psicotécnica, Psicología del aprendizaje, todas las materias que tienen conexión con la enseñanza, entonces pensé: “bueno, si yo quiero saber más de pedagogía y de educación y si yo quiero ser catedrático de un nivel superior, lógicamente tengo que superarme y hacer estudios de tipo más avanzado”. E-UV-50A. P.2.

Sin embargo, durante el trayecto de su formación universitaria, se dio cuenta de que lo que estaba aprendiendo en la carrera era muy poco, pero ese poco le posibilitaba darse cuenta de que tenía carencias en su formación y que eso sólo podía remediarlo a través del auto-estudio, de la lectura constante.

[...] yo sé que es muy importante lo que aprendí y también debo reconocer que así como aprendí cosas muy positivas, muy edificantes, también algunas cosas no estuvieron del todo bien [...], por ejemplo, [...] el maestro Tello, fundador de la Facultad, decía que la definición de método que es “orden del pensamiento” era del maestro Manuel R. Gutiérrez, yo lo había leído en la “Crítica de la razón pura” y “Crítica de la razón práctica” de Kant [...] entonces yo deduje: así como esa falsa concepción de conocimiento pensé que había otras también, que hay muchas cosas que a uno le enseñan ¡y que están mal! Entonces la única forma de salir del atraso cultural es ¡leer, leer, leer con pasión, con entrega, desesperadamente, sin noción del tiempo, de la fatiga, del cansancio,

La actitud que tomó este entrevistado fue una actitud antagónica¹¹ con la institución formadora, porque calificó a ésta como una institución que no cumplía sus expectativas formativas, centradas básicamente en la necesidad del saber teórico, de ahí que su decisión fue tomar un camino alternativo: el estudio autodidáctico. Dado que la institución no le permitía suficientes saberes, este egresado se negaba a dejar exclusivamente a la institución su formación, se resistía a formarse bajo esquemas “poco teóricos”. En este sentido, la Facultad de Pedagogía de la UV intervino indirectamente en la creación de un autodidacta:

Por otro lado, el entrevistado E-UV-50B2 comenta que él comparte con el maestro Manuel C. Tello la visión sobre el ser pedagogo y su campo de ejercicio laboral, el pedagogo universitario era pensado como:

[...] una especie de todólogo, una especie de erudito, porque la verdad es que yo también me formé en una escuela de que, pues que era libresca, memorística, vaya, de erudición [...]. Pero [el maestro Tello] sí pensaba que el pedagogo debería de ser una persona de mucho conocimiento, de constante preparación, y por eso él me impulsaba: “vete hacer la maestría, muchacho, a ti te gusta y puedes, vete”. E-UV-50B2. P. 16-17.

Pensar al pedagogo en términos de “erudición”, y además como un profesionalista con ambición de conocimiento, de saber, de estar al nivel en los debates sobre la educación y lo educativo, no puede más que significar orgullo y satisfacción. Que el fundador de la carrera de pedagogía en la UV tenía una visión definida sobre la pedagogía misma que por medio de los lazos afectivos que creó con sus estudiantes pudo interpelarlos de tal manera que contribuyó a la conformación de una identidad profesional con eros pedagógico, es decir, como entrega intelectual y afectiva.

Por otra parte y desde una mirada interinstitucional, en cuanto a la imagen de ser pedagogo previa al ingreso de la carrera de pedagogía en relación con la imagen posterior a ella, se vivió de manera diferente entre los egresados de la UNAM y de la UV en los años 50. Por ejemplo, en el caso de los entrevistados de la UNAM se hace equivalente la imagen primera del ser pedagogo como docente y se amplía con los nuevos roles del ejercicio profesional del pedagogo, y es aquí donde se hacen diferentes. Si bien es cierto que son equivalentes en tanto que ambos pedagogos laboran en el

¹¹ En este escrito retomamos la concepción de antagonismo que elabora Laclau (1994). El antagonismo es el límite de toda objetividad. Lo que se expresa en el antagonismo no es mi identidad sino la imposibilidad de construirla; la fuerza que me antagoniza *niega* mi identidad en el sentido más estricto del término. (Laclau, 1994:34)

Colegio y además fueron invitados a laborar allí por el mismo sujeto (el Dr. Francisco Larroyo) y en los mismos años (50), también es cierto que son diferentes en tanto que uno (E-UNAM-50A) se inscribió o lo inscribieron en el ejercicio de la reflexión histórica de la pedagogía; en cambio, el otro (E-UNAM-50B) piensa y reflexiona a la carrera desde una mirada sociológica, filosófica y didáctica.

En el caso de los egresados de la UV en los años 50, la imagen que tenían del ser pedagogo previo al ingreso a la carrera era la de un profesionista con conocimientos teóricos sólidos, dicha imagen se fue debilitando, erosionando durante su trayecto y egreso de la misma; la imagen que quedó en ellos al egreso fue que al pedagogo no lo forman tan teórica y superiormente como ellos y el maestro Tello habían pensado, en este sentido, la carrera no cumplió plenamente con sus expectativas profesionales. Por ello, se hace equivalente la necesidad de seguir superándose, estudiando y esta búsqueda de superación, de “erudición” se dio de manera diferente entre ellos. El egresado E-UV-50A hace esta búsqueda de superación a través del autodidactismo, de la lectura constante y el otro (E-UV-50B), lo hace por medio de los estudios de posgrado en la UNAM, donde continúa su formación pedagógica con los profesores: Larroyo, Tirado Benedí, Villalpando, entre otros.

Con base en el análisis de los planes de estudio presentado en la investigación general sobre los procesos de constitución identitaria de los pedagogos formados en México en la última mitad del siglo XX, y de las entrevistas realizadas a los pedagogos formados en los años 50 de las cuales se presentaron algunos fragmentos en este artículo, se localizaron algunos rasgos identitarios que distinguen a estos pedagogos:

-Un Eros pedagógico, como expresión de todo aquel pedagogo que hace de la pedagogía una profesión noble y honorable; digna sólo de aquel que la hace respetable con todo aquello que la pedagogía es capaz de ofrecer como actividad y disciplina. Este Eros pedagógico implicaría un acto entrega a la pedagogía en el sentido amplio de la palabra, ante todo una entrega intelectual y afectiva.

-Erudición, donde el pedagogo “debe ser” un pedagogo que busca en el saber su mayor realización, y este saber será amplio, vasto, por lo menos en el campo de las ciencias humanas y sociales. Un pedagogo con escasos conocimientos y poco o no interesado por las ciencias, la cultura y las artes, es impensable.

-Su interés y gusto por la docencia como principal actividad profesional, la cual está cargada de una fuerte responsabilidad ética y de resultados y efectos en su ejercicio.

Para ellos el profesor “debe ser” un “modelo social a seguir”.

IV. Reflexiones finales

Este escrito tuvo la finalidad de reflexionar sobre el tema de la memorización y los afectos presentes en el proceso de formación profesional y constitución identitaria, por lo que se expusieron algunos fragmentos narrados por los pedagogos universitarios (formados como tales en los años 50 en México) sobre su proceso de formación y constitución profesional identitario, narración que supone hacer memoria de un tiempo pasado en el que subyacen los afectos.

En las narraciones de los pedagogos formados como tales en los años 50, tanto en la UV como en la UNAM, se encuentra que se identificaron con los ideales de los fundadores de la carrera de pedagogía en México. Es decir, la identificación se da en el momento que sucede una ligazón afectiva con otro ser. En el caso estudiado, los pedagogos se identificaron en gran medida con los fundadores y en algunos casos también con sus profesores. Compartían la idea de que ser pedagogo era algo superior a estudiar en la Escuela Normal, que estudiando la carrera de pedagogía obtendrían una mayor formación teórica sobre la educación, entre otras. De tal manera que las ideas e ideales compartidos reforzaba con mayor fuerza el nuevo lazo afectivo y que constituiría su identidad profesional.

En palabras de Freud (1984), la identificación aspira a configurar el yo propio a semejanza del otro, tomado como modelo¹². Cabe señalar que la identificación no es total y tal cual, sino por el contrario, es parcial, limitada y también es ambivalente, en el sentido que podemos identificarnos con una persona en un aspecto que aprobamos de ella o en uno que rechazamos, o bien como un deseo de aceptación o de eliminación que el yo puede copiar o no de la persona amada o no amada (Navarrete, 2015).

El interés de los entrevistados, por la pedagogía tanto de la UNAM como de la UV, está fuertemente asociado con su interés por la enseñanza, este interés se origina a partir de su trayecto por la educación primaria. La concepción preuniversitaria de estos entrevistados sobre la carrera de pedagogía como formadora de profesores únicamente, es equivalencial entre ellos, pero esta concepción se amplía durante su trayecto por la

¹² Freud (1984), sostiene que la identificación es la “externacionalización más temprana de un lazo afectivo con otra persona”, y que existen tres formas principales de identificación: 1) con el padre, 2) con el objeto de la elección amorosa, y 3) puede surgir a raíz de cualquier nueva percepción de una cualidad común compartida con alguna otra persona que no es objeto de pulsiones sexuales (cf. Laclau, 2005).

universidad, e interiorizan otras funciones laborales del pedagogo no sólo como maestro, sino también como directivo, administrador escolar, planeador, formador de formadores, asesor, *inter alia*. Tal como ya lo habían pensado los fundadores de la carrera de pedagogía.

Los pedagogos entrevistados, se incorporaron como profesores, unos, en el Colegio de Pedagogía de la UNAM, y otros, en la Facultad de Pedagogía de la UV, donde estudiaron, convirtiéndose así en los sucesores de sus maestros. De este modo, estaría asegurada la continuidad y sedimentación, si no de las ideas, por lo menos de la institución formadora. En este sentido, la institución misma se autoreproduce. Para que la sedimentación sea posible es necesario que el discurso –como objeto de sedimentación– sea reconocido y aprobado por una parte del grupo o sector al que intenta interpelar, es decir, por los otros. El discurso de la pedagogía universitaria de los años 50, construido por los fundadores, fue interiorizado por los pedagogos entrevistados, esto es se identificaron con la propuesta creando de esta manera lazos afectivos, es decir, se apropiaron de los objetivos e ideales primigenios sobre el pedagogo.

Referencias

- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Brugger, W. (2000) *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Herder.
- Buenfil Burgos, R. N. (2012). “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, En M. Jiménez (coord.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, Ciudad de México: Sade-Juan Pablos, pp. 51-71.
- Buenfil Burgos, R. N. (2009) “Presentación” En: Soriano, R. y Ávalos, M. D. (coords.) *Análisis Político de Discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México: Juan Pablos Editores-PAPDI, pp. 11-25
- Derrida, J. (1997). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Ferrater, J. M. (1994) *Diccionario de filosofía*, Barcelona, Alianza editorial.
- Freud, S. (1984) *Obras completas, Vol 18. Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras 1920-22*. Buenos Aires: Amorrortur.
- Gadamer, H.G. (1993) *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, España, Ediciones Sígueme.

- Heidegger, M. (2004) *El ser y el tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2000) “Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica”. Libro Tercero: *La fenomenología y los fundamentos de la ciencia*. México: IIF-UNAM.
- Laclau E. y Mouffe, Ch. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy*. Towards a Radical Democratic Politics United Kingdom: Verso (New Left).
- Laclau, E (2005) *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Laclau, E. (1990) *New Reflections on the Revolution of our Time* United Kingdom: Verso.
- Laclau, E. (2008) “Atisbando el futuro”, en S. Critchley y Marchat, O, Laclau. *Aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larroyo, F. (1958) *Vida y profesión del pedagogo. A propósito de la reforma de los planes de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. México: FFYL-UNAM.
- LeMay, E. Pitts, J.A. y Gordon, P. (2000) *Heidegger para principiantes*, Buenos Aires, Era Naciente.
- Menéndez Menéndez, L. (1994) *El amanecer de la pedagogía en el acontecer universitario*. Conferencia dictada, en el marco de los “Festejos del 40 aniversario de la Facultad de Pedagogía” de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver, México. Mayo-94.
- Menéndez Menéndez, L. (1996) “Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: Planes de estudios, títulos y grados 1910-1994”. *Tesis doctoral*. México: FFYL-UNAM.
- Miles, M. Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis: A Source Book*, Beverly Hills: Sage-High Education.
- Navarrete Cazales, Z. (2007) “El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”. México: *Tesis de maestría* DIE-Cinvestav-IPN.
- Navarrete Cazales, Z. (2008) “Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. XIII, No. 36, pp. 143-171.

- Navarrete Cazales, Z. (2013) "Capítulo 6. Formación e identidad" en P. Ducoing y Fortoul B. (Coords.) *Procesos de formación. Vol. I.* Colección Estado del Conocimiento 2002-2011, México: COMIE / ANUIES, pp. 309-364.
- Navarrete Cazales, Z. (2015) "¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XX. Núm. 65, pp. 461- 479.
- Remedi, E. (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos". En E. Remedi, (Coord.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés editores.
- Ricoeur, P. (1996) *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México Siglo XXI.
- Saussure, F. (1986) *Curso de Lingüística general*, Madrid: Alianza editorial.
- Tello, M.C. (1954) *Breve estudio para fundamentar y organizar una Facultad de Pedagogía en el Estado de Veracruz. Proyecto de creación de la Facultad de Pedagogía UV-Xalapa*. Documento interno.

El Asesor Pedagógico Universitario en el contexto rioplatense: más allá de de las fronteras

Claudia Finkelstein. Universidad de Buenos Aires

claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

Elisa Lucarelli . UBA / UNTREF

Ana M. Malet. Universidad Nacional del Sur - Argentina

María Alicia Villagra, Universidad Nacional de Tucumán - Argentina

Mercedes Collazo, Universidad de la República, Uruguay.

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación realizada en el marco del Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU)- Brasil,(CAPES) *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*, con sedes en la UNISINOS (Brasil) y en la UBA (Argentina), instituciones que, a la vez, asocian a otras universidades.

En esta oportunidad, se trata de un trabajo colaborativo realizado por los equipos de investigación argentinos de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional del Sur y de la Universidad de la República de Uruguay.

Estos equipos, históricamente dedicados a contribuir a la construcción de la Pedagogía y Didáctica Universitaria, han focalizado sus estudios en la temática de las asesorías pedagógicas universitarias en tanto son consideradas dinamizadoras y potencialmente productoras del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en esos ámbitos. Como animadoras de innovaciones en las prácticas del aula y de la institución universitaria en su conjunto, el rol del asesor pedagógico se va construyendo idiosincráticamente, en función del tipo de institución en que se inserta y según el momento histórico específico. Desde múltiples enfoques desarrolla acciones de intervención que incluyen la dimensión ética, política, teórica y didáctica no exentas de dificultades, manifiestas habitualmente en términos de resistencias.

A continuación presentamos los aportes de los cuatro equipos mencionados respecto a esta problemática en torno a dos ejes fundamentales: la descripción de las APU en su contexto institucional y según su estructura organizativa, y la comprensión de la problemática central alrededor de la cual nuclean sus actividades.

Cada equipo desarrolló su investigación desde un particular enfoque ahondando en aquellos aspectos que resultaron significativos de acuerdo a su propia mirada institucional.

Palabras claves: asesorías pedagógicas universitarias, trabajo académico colaborativo, redes, universidad, prácticas de intervención

The Pedagogical University Consultancy in the Río de la Plata context: beyond borders

Abstract

The article presents the investigation results carried out in the framework of the project research Mercosur Argentina (SPU) - Brazil, (CAPES) institutional strategies for quality improvement of higher education and professional teacher development, with offices in UNISINOS (Brazil) and Buenos Aires (Argentina), institutions associated, at the same time, with other universities to this project.

At this opportunity, it is a collaborative work by Argentine research teams of the University of Buenos Aires, the National University of Tucumán, South National University and the University of the Republic of Uruguay. These teams, historically dedicated to contribute the construction of University teaching and pedagogy have focused this project on the theme of Pedagogical University Consultancy as long as it is considered to be potentially producer of quality improvement of education. As an innovations stimulator of classroom and University practices, the role of the Pedagogical Advisor will be deeply affected depending on the type of institution in which it is inserted, according to the specific historical moment. From multiple approaches develops different actions which are not exempt from difficulties, usually manifested in term of resistance.

As we detailed below, we present the contributions of the four teams, regarding this issue around two fundamental axes: the description of the Pedagogical University Consultancy in its institutional context according organizational structure, and the understanding of core issue around which focus on their activities.

Key words: Pedagogical University Consultancy, collaborative academic work, networks, University, intervention practices.

Introducción

En este artículo presentamos los resultados de una investigación realizada en el marco del Proyecto Conjunto de Investigación Mercosur Argentina (SPU)- Brasil, (CAPES) *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y el desarrollo profesional docente*, con sedes en la UNISINOS (Brasil) y en la UBA (Argentina), instituciones que, a la vez, asocian a otras universidades al Proyecto.

En esta oportunidad, se trata de un trabajo colaborativo realizado por los equipos de investigación argentinos de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tucumán, la Universidad Nacional del Sur, y de la Universidad de la Republica de Uruguay.

Estos equipos, históricamente dedicados a contribuir a la construcción de la Pedagogía y Didáctica Universitaria, han focalizado de sus estudios en la temática de las asesorías pedagógicas universitarias en tanto son consideradas dinamizadoras y potencialmente productoras del mejoramiento de la calidad de la enseñanza en esos ámbitos. Como animadoras de innovaciones en las prácticas del aula y de la institución universitaria en su conjunto el rol del asesor pedagógico se va construyendo idiosincráticamente, en función del tipo de institución en que se inserta y según el momento histórico específico. Desde múltiples enfoques desarrolla acciones de intervención que incluyen la dimensión ética, política, teórica y didáctica no exentas de dificultades, manifiestas habitualmente en términos de resistencias.

Coordinador, facilitador, mediador, formador, experto, orientador, asesor y otros, son algunos de los nombres con los que se los designa. Esto supone que tanto el mismo asesor, como el ámbito institucional en el que se desempeña, le adscriben diferentes significados y construyen distintos imaginarios sobre el desempeño de su rol, en tanto se conoce esta función como una práctica especializada en situación, (Andreozzi y Nicastro, 2003)

A continuación presentamos los aportes de los cuatro equipos mencionados respecto a esta problemática en torno a dos ejes fundamentales: la descripción de las APU en su contexto institucional y según su estructura organizativa, y la comprensión de la problemática central alrededor de la cual nuclea sus actividades.

Cada equipo desarrolló su investigación desde un particular enfoque ahondando en aquellos aspectos que resultaron significativos de acuerdo a su propia mirada

institucional.

1. El caso de la UBA. El APU y el desempeño de un rol fundamental en las instituciones universitarias¹

Este equipo organizó la investigación en dos etapas. En la *Etapa I* se trabajó con información de material documental, analizando 20 ponencias presentadas por Universidades Nacionales argentinas en el II Encuentro Nacional de Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias realizado en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2010, centrándose en la caracterización de las asesorías pedagógicas universitarias en cuanto a su descripción y problemáticas centrales que abordan en su tarea cotidiana. (Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2014). En la *Etapa II* se trabajó con información obtenida a través de entrevistas a cinco APUs de Universidades Nacionales argentinas, de la Región Metropolitana y del interior del país, con el propósito de profundizar algunas de las dimensiones identificadas en la parte precedente del estudio. Se hizo foco en la comprensión del rol de un asesor pedagógico en la universidad, a través una indagación directa acerca de sus prácticas cotidianas. (Lucarelli, Finkelstein y Solberg, 2015)

A partir de la caracterización particular de cada uno de los cinco casos estudiados, se desarrollaron los tres núcleos relevantes de las Asesorías Pedagógicas Universitarias identificados en el análisis del conjunto: la conformación del rol, la extranjería y la dimensión administrativa.

A continuación se presentan algunas cuestiones centradas en el APU como extranjero y en los atributos que debe tener el APU.

- El APU como extranjero

Una de las cuestiones que interesaron en la investigación fue analizar al APU en su proceso de inserción como pedagogo en las instituciones cuyo eje disciplinar profesional correspondía a otro campo académico, propio de otras disciplinas que forman en otras prácticas profesionales y que pertenecen a otra tribu, en términos de Becher (2001). Esto implicó ver el proceso de inserción del APU como pedagogo en las instituciones cuyo eje disciplinar profesional corresponde a campos académicos ajenos al suyo.

A través de la investigación fue dable observar que la marca de origen que representa la profesión del APU en función de su formación de grado, se constituye en un elemento

¹ El equipo de la UBA compuesto por Elisa Lucarelli, Claudia Finkelstein y Viviana Solberg, contó con la colaboración de Mercedes Lavalletto

definitorio de su identidad, manifestándose como un condicionante lo suficientemente fuerte como para dificultar, en algunos casos impedir, su aceptación plena como miembro de la comunidad académica donde desarrolla su práctica.

En el contexto de los campos académicos el APU es percibido (y él mismo también se percibe) como un sujeto llegado de otro lugar, un *extranjero* que atraviesa las fronteras del complejo mapa del conocimiento que trazan las instituciones universitarias. Estas, siguiendo su propia lógica, diferencian de manera más o menos sutil las distinciones operativas entre las disciplinas de fuerte tradición y los campos más recientes o de tendencia interdisciplinaria, como es el caso del de las Ciencias de la Educación.

Se afirma que los determinantes epistemológicos disciplinares organizan el campo profesional de los académicos y por tanto los elementos valorativos y de estructuración del poder, estableciendo fundamentos sólidos para las lógicas por las que se dinamizan y los elementos culturales que se generan.

Desde una perspectiva dinámica e histórica del hecho social, propia de la concepción bourdiana, la profesión es considerada como un caso particular de la teoría de los campos, manifestando esa dinámica y definiéndose en función del dominio de unas sobre otras que se ejerce al interior de esos espacios. En la universidad, cada espacio institucional definido (facultad, carrera, cátedra) hace suya la dinámica que se genera en el campo profesional, reflejándola en sus instancias de formación, a través de las propuestas curriculares y de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, y ejerciendo el dominio acerca de su conformación. La definición de cuáles son los enfoques y contenidos curriculares que caractericen la formación de los nuevos aspirantes al campo profesional disciplinar respectivo, forma parte de su patrimonio y difícilmente resignen decisiones sustantivas a otros académicos, extraños a ese espacio.

Esta dinámica se hace presente en la caracterización del cientista de la educación (o de profesionales afines) que se desempeña como asesor pedagógico en la universidad, tanto en su relación con los distintos actores institucionales (la gestión, los docentes investigadores, los estudiantes, los administrativos) como en la constitución y dinámica mismas de los equipos de asesoría pedagógica, en tanto estos estuvieran integrados también por profesionales de la disciplina de pertenencia de la unidad académica.

Del conjunto de los casos analizados en profundidad en la segunda parte del estudio realizado, cuatro de ellos corresponden a Unidades pedagógicas *netas* u *homogéneas*, esto es con integrantes cuyo título de grado o posgrado corresponde al área de Ciencias

de la Educación, mientras que el restante es un equipo *heterogéneo*, con dirección y predominio numérico de integrantes de la profesión de pertenencia de la Facultad. Es en este tipo de equipos donde se reveló con mayor claridad la tensión entre campos disciplinares profesionales a la que se hacía referencia anteriormente, delegándose exclusivamente en los especialistas en educación la acción pedagógica, situación esta que podría estar evidenciando una división de tareas donde la especialidad profesional prima como definición pero sin restar reconocimiento valorativo; o, por el contrario, podría encubrir una delegación en esos actores de los asuntos de menor significación.

- *Los atributos que definen al APU*

Desde la perspectiva de Goffman (1993), la acción humana es una constante representación escénica por parte del actor individual que desempeña un papel en presencia de una audiencia (el público) la cual reacciona con aprobación o desaprobación. Esta representación, mientras dure, es considerada real.

La acción social es concebida por este autor como un ejercicio escénico donde, por lo general, la situación de interacción está ya predeterminada socialmente y, en tal sentido, precede y condiciona los espacios y las formas de acción de los individuos. Cada individuo, por medio de la fachada, realiza una presentación de sí mismo que ofrece a los otros. La fachada no es una construcción arbitraria y extratemporal, sino una suerte de modalidad expresiva de tipo estandarizado. Un actor que trata de ajustarse al desempeño ideal de un rol tiende a idealizar su desempeño, subrayando aquellas partes de ese desempeño que se ajustan a la imagen ideal del rol y ocultando aquellas otras partes que no se ajustan.

En el caso del APU, los atributos que debe tener un asesor pedagógico universitario dan cuenta del ideal de rol.

A partir de las entrevistas en profundidad realizadas a los APU se han identificado dos grandes tipos de atributos: de tipo personal y de índole académica y/o profesional.

Entre los atributos de tipo personal se encuentran:

- *Capacidad de comunicación*

Esta competencia es especialmente destacada por Blejmar (2013) como uno de los requerimientos personales básicos de todo líder.

- *Tolerancia a la frustración*

- *Capacidad propositiva*
- *Capacidad de trabajo en equipo*

Estos atributos enfatizan la capacidad emocional del APU, dando cuenta de la necesidad de poner en juego su carácter de mediador, poniendo énfasis en coordinar y compatibilizar para la generación de consensos al interior de las instituciones en que se desempeña (Nepomneschi, 2000). Asimismo dan cuenta de la posibilidad de promover espacios de creatividad donde participen los actores institucionales generando nuevas respuestas a los problemas y tolerancia hacia las frustraciones.

Respecto a los atributos de índole académica y/o profesional encontramos

- Trayectoria profesional:
- Conocimientos y saberes

Como cientista de la educación y sobre la institución universitaria

Estos atributos dan cuenta del doble juego institución – APU en donde por un lado se deposita en la figura del APU la imagen de un “salvador” de tipo mesiánico, solucionador de todos los males (Nepomneschi, 2000) y la puesta en escena por parte del APU de un ideal de yo que refuerza de algún modo esta imagen.

Por otro lado, resulta interesante incorporar la mirada de los otros institucionales.

En este proceso de construcción de la identidad del APU, la mirada de los otros es un elemento fundamental para su constitución. Se realiza la puesta en escena del sí mismo (Goffman, 2009), como un tipo de imagen que el sujeto pretende que los demás le atribuyan al estar en escena y que es producto mismo de la escena representada. La mirada del otro es la que marca lo que el sujeto informa acerca de lo que “es” y lo que los demás “deberían ver” en este “es”.

Como ya se ha señalado, la perspectiva de este autor se enmarca en la interacción situada, de modo que el sentido social de nuestras acciones debe ser analizado en el contexto de la situación en las que se desarrollan.

La acción social es una presentación de sí mismo, que se realiza a través de acciones en las que el sujeto se presenta a sí mismo, mostrando una identidad, y tratando de controlar la impresión que los otros tienen de él: la imagen idealizada de sí mismos.

Las características socialmente aceptadas y aprobadas por el núcleo social con el que el sujeto interactúa conforman la idealización. Desarrollar un rol, escenificar una fachada es exponerse a la percepción del otro y crear una imagen que sea aceptada por el resto.

De esta manera, los otros actores institucionales reconocen al APU:

- **Inserto en otros espacios institucionales**

Resulta interesante que el APU no aparezca visible para los otros desde la perspectiva de los propios APU.

- **Como un mando medio que se ocupa de algunos proyectos de la institución, o de la Secretaría Académica como institución, como alguien que coordina todas esas cuestiones.**

Subsumirse en parte de la institución tiene sus ventajas, en tanto permite diluir la sensación de ser un extranjero, facilitando la inclusión en la lógica institucional. En las situaciones cotidianas el Asesor es requerido como “experto” pero al mismo tiempo “externo”, es decir que hay un supuesto de base que relativiza toda propuesta que realiza por provenir de alguien que no posee el saber académico disciplinar que prima en ese contexto. Esta sensación de ser “extranjero” conlleva muchas veces sentimientos de aislamiento y soledad.

El encuentro entre Pedagogo y profesores expertos en una disciplina supone el encuentro entre dos profesiones, que se ubican en una relación asimétrica, los profesores-profesionales se constituyen en un “nosotros” identificadorio y el Pedagogo, tal como se decía precedentemente, es un “extranjero” por su historia de formación desposeído de la racionalidad que la especialidad (cualquiera ella sea) brinda. Ambos profesionales son portadores de un conocimiento específico disciplinar, provienen de campos profesionales diferentes, con distintos grados de estructuración, movilidad y con diferentes formas de producción y circulación de los bienes simbólicos.

Por otro lado, presenta desventajas, en tanto puede implicar no ser reconocido en su especificidad disciplinar y renunciar a los propios proyectos para adecuarse al “ser” institucional. Al mismo tiempo, tener que sostener una “fachada” (Goffman, 2009) acorde con las expectativas del ámbito institucional.

- **Como una figura personalmente identificable**

En este caso, el APU se percibe como vista por los demás como una figura reconocible dentro del ámbito institucional.

Aquí vuelve a aparecer la mirada de los otros como “totalizadora”, devolviendo una imagen cuasi omnipotente, ligada a la de “madre suficientemente buena”. Este concepto, desarrollado por Winnicott (1991) es retomado por Nepomneschi (2000). La autora menciona que este atributo refiere al abordaje de temas de manera gradual por parte del APU, en consonancia con los tiempos institucionales, los grados de apertura y tolerancia. Supone una intervención no intrusiva, siendo facilitador, ayuda y sostén.

2. El caso de la UNS. Asesoramientos en la formación de los docentes universitarios: finalidades y encuadres²

En la Universidad Nacional del Sur (UNS, ubicada en Bahía Blanca, sudoeste de la Provincia de Buenos Aires), la Asesoría Pedagógica, institucionalmente reconocida como tal, se crea en el año 2004.

Con anterioridad, en la década de los 90 tiene origen en el departamento³ de Agronomía una asesoría pedagógica específica para ese espacio, que perdura hasta 2002. En esa misma década otros departamentos de la UNS, comenzaron a solicitar apoyo pedagógico (asesoramientos varios) a integrantes del Área de Ciencias de la Educación y a especialistas externos a la UNS, con el propósito de implementar estrategias y acciones relacionadas al desarrollo profesional de los docentes. Tal es el caso de los departamentos de Ciencias de la Administración y de Ingeniería Eléctrica donde se desarrollaron Cursos de Formación Pedagógica.

Las demandas continuaron a partir de los programas para el mejoramiento de las Ingenierías, por los requerimientos de las acreditaciones de la CONEAU, por las especificidades de las propuestas curriculares, como es el caso de la carrera de Medicina, cuyo modelo curricular y de enseñanza es el Aprendizaje Basado en Problemas y por este motivo se recurrió al asesoramiento de pedagogos ante la innovación que significó la mencionada propuesta; por la necesidad de implementar planes y programas en diversas carreras para el mejoramiento de la enseñanza y tutorías.

En este apartado se presenta un breve análisis de las finalidades y los encuadres de las actividades y experiencias formales, no formales e informales que se llevaron a cabo, cuyo propósito ha sido el mejoramiento de la enseñanza en las aulas universitarias y que dieron lugar a distintas formas de *asesoramiento alternativo*, las que coexistieron en

² El equipo de la UNS se compone por Ana Malet

³ La Uns se organiza por departamentos en lugar de facultades.

algunos casos, con la creación de la Asesoría Pedagógica.

El asesoramiento alternativo abarcó desde demandas vinculadas a factores político institucionales de capacitación docente; el asesoramiento frente a un curriculum innovador; la necesidad de acreditación y la formación pedagógica de los docentes, hasta la implementación, en el caso de la enseñanza de Física, de ateneos como acompañamiento de formación y de difusión de cambios posibles en la enseñanza.⁴

Las demandas señaladas dan cuenta de posiciones diferentes con respecto a las finalidades del asesoramiento como así también, se identifica que los encuadres que asumen las acciones realizadas, difieren entre sí.

Acerca de las *finalidades*, se reconocen

a) *el asesoramiento como un medio para...*: acreditar ante la CONEAU, para tener antecedentes en los concursos, entre otros factores. En este caso la característica de las acciones es la asistematicidad y la diversidad de cursos parecen programados para solucionar demandas puntuales tales como problemas en la comunicación con los alumnos, en la evaluación, en la propuesta de estrategias didácticas, el abandono y deserción en las carreras. En este contexto los docentes buscan algunas herramientas que les permitan mejorar su desempeño en la enseñanza. En los casos en los que el asesoramiento se constituye en un medio para, se corre el riesgo de dejar de lado los factores contextuales, los alumnos, los contenidos específicos que se tratan y al mismo docente como sujeto, ante el convencimiento erróneo de que el logro de herramientas pedagógico didácticas alternativas, modifican los resultados de la enseñanza.

b) *el asesoramiento como soporte para una innovación*:

Una experiencia innovadora así enmarcada se caracteriza por dos notas esenciales: la ruptura con el estilo didáctico habitual presente en el aula universitaria y que permite reconocer esa práctica en su dimensión histórica, y el protagonismo que identifica los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva, colocando a los docentes en el centro de la escena pedagógica. (Lucarelli, 2009, p.52)

⁴ Estas demandas dieron lugar a casos de asesoramiento cuyo análisis en profundidad puede consultarse en Malet, Ana M. "Acerca de asesorías y asesoramiento pedagógico en la Universidad Nacional del Sur". Cap. 5. *Universidad y asesoramiento pedagógico* (2015). Editora: Elisa Lucarelli. Bs. As. Miño y Dávila.

Si bien en el ámbito universitario existen resistencias para aceptar el conocimiento pedagógico, al momento de proponerse innovaciones curriculares y metodológicas, se buscan orientaciones y fundamentos teóricos que pueden brindar quienes son especialistas en el campo. El diseño curricular de la Escuela de Medicina de la UNS se elaboró sustentado en un aprendizaje que integra desde los comienzos la teoría y la práctica y basado en la exploración de los problemas de salud, mediante el trabajo en grupos pequeños; un aprendizaje centrado en el estudiante, que hace uso de múltiples recursos didácticos, con efectiva proyección comunitaria. La demanda de asesoramiento abarcó desde enfoques pedagógicos generales, como por ejemplo los modelos universitarios en la historia, hasta cuestiones más específicas como lo es la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas y/o de talleres en las aulas.

Se jerarquizó el aprendizaje por sobre la enseñanza y se sostuvo el fomento del autoaprendizaje. A partir de este enfoque didáctico pedagógico adquirió relevancia la actividad tutorial, considerándose al tutor como facilitador del proceso de aprendizaje.

Dar cuenta de los hallazgos, de las dificultades y de las tensiones que se plantean ante una propuesta diferente de formación para una profesión nos enfrenta con las consecuencias de los procesos de cambio de distinto tipo; si se opta por una postura estática las innovaciones serían inexistentes y si la opción es reproducir los modelos incorporados, no habría modificaciones en la enseñanza.

c) el asesoramiento para el mejoramiento de la enseñanza en el mediano y largo plazo

El asesoramiento se demanda para una mejoría de las prácticas docentes, focalizada en los docentes jóvenes, con la intención de remediar problemas pedagógicos que afectan al funcionamiento institucional y a la puesta en marcha de políticas universitarias tales como sistemas de autoevaluación, evaluaciones externas y vinculadas a los procesos de deserción, atención de las materias de los primeros años, entre otras. Esta finalidad trasciende lo estrictamente instrumental. Se busca que el rol docente se construya por medio del análisis de los procesos socio históricos y contextuales que condicionan y/o determinan las prácticas en el aula.

d) el asesoramiento como acompañamiento para la formación y la difusión del cambio en la enseñanza.

La construcción de un ateneo permitió identificar al “acompañamiento” como un proceso que caracteriza la relación formativa que se establece entre docentes y pedagogos. Al respecto Ardoino (2005) sostiene que el acompañamiento es una práctica que

permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y por ello a una reinterrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego. ..Hay acompañamientos de grupos, de equipos, más individualizados y personalizados. La intencionalidad del acompañamiento nos lleva a una problemática más general de la educación y de las prácticas pedagógicas que suponen una teoría del sujeto y de las relaciones que cada uno mantiene con los otros. (Ardoino, 2005, 86)

Frente a las demandas y sus finalidades cabe reflexionar en qué posición se ubica quien orienta, quien acompaña; cuál es el encuadre de las tareas que propone, “*recordando que no hay un único encuadre porque hay tipos de acción diferentes, enfoques teóricos y para la acción e intervención diversos, realidades y problemáticas particulares a las que hay que dar respuestas específicas desde los rasgos idiosincrásicos que es necesario conocer*”. (Souto, 2012, p.64).

En referencia *al encuadre* que asumen las tareas desplegadas, se lo puede caracterizar como:

a) *Trabajar con....*

Este enfoque puede resumirse como: “*formación pedagógica con profesionales y docentes*”. En este proceso “asesorados” y “asesor” establecen con el tratamiento de los contenidos una relación de interioridad, que conforma las relaciones de interacción entre ambas partes intervinientes.

Es un “poner a disposición” que habilita una relación de interioridad hacia el contenido y las prácticas. Se aclara que esas partes “intervinientes” pueden ampliarse según sea la carrera con la que se trabaje.

Si bien en las experiencias de asesoramiento los pedagogos ponen a disposición sus conocimientos y se abre el camino para sugerir, orientar y acompañar, ellos también aprenden a partir de lo que los profesionales y docentes universitarios transmiten y de las problemáticas que desde sus propias prácticas como docentes en la universidad, ponen a disposición para su análisis y reflexión. Con estos aportes intentan tensionar, confrontar y reconstruir sus propios supuestos teóricos y prácticos. El enfoque de *trabajar con* contextualiza la tarea que se realiza y da lugar al trabajo colaborativo .

La formación pedagógica con profesionales y docentes se vislumbra como una necesidad pero también se constituye en un desafío para todos aquellos que pertenecen a distintos campos disciplinares y profesionales en tanto las diferentes lógicas que se inscriben en los campos específicos los constituyen como sujetos y dan lugar a tensiones y disensos. Las experiencias en los procesos de asesoramientos alternativos dejan como hallazgo el reconocimiento de que es factible la construcción de redes y puentes dependiendo estos procesos, fundamentalmente, de las actitudes de quienes participan de los mismos.

b) *Trabajar para...el logro de las finalidades demandadas.*

Los cursos y seminarios que se organizan para “los asesorados” transitan por una modalidad en la que se “informa” el contenido a enseñar y se supone un cambio de actitudes y prácticas a partir de los encuentros teóricos. En este caso, desde la misma propuesta hay un estado de exterioridad con respecto a la reconstrucción del contenido y la relación que se puede establecer con las posibilidades de intervención son limitadas y acotadas.

Pensar solamente en el encuadre de quien asesora no resulta suficiente en tanto hay un “asesorado” y un “asesor”, cada uno con sus encuadres con respecto a lo que espera recibir, en el primer caso y a lo que espera lograr en el segundo.

Las relaciones de exterioridad e interioridad reconocidas con respecto a los contenidos y acciones involucrados en el asesoramiento, son una construcción teórica que emerge como criterio de análisis al momento de reflexionar acerca del sentido pedagógico de la actividad.

A modo de conclusión.

La Asesoría Pedagógica en la UNS ha coexistido y coexiste con otras formas de asesoramiento que tienen como propósito el mejoramiento de la enseñanza en la universidad. En este devenir pueden identificarse diversidad de propósitos y movimientos progresivos y regresivos.

Con respecto a los propósitos en la década de los 90 existió un genuino interés por el mejoramiento de la enseñanza cuestión que llevó a la vinculación de la asesoría existente en el departamento de Agronomía, con los movimientos de innovación en el aula universitaria. Las demandas se orientaron con una lógica de “abajo hacia arriba”, de los docentes hacia los estamentos políticos, aunque este período concluyó con un movimiento regresivo, vinculado a condicionamientos de financiamiento, de distribución de cargos, entre otros, que generaron su desaparición.

En la primera década del 2000, la creación formal responde a requerimientos de la política universitaria, con una lógica “de arriba hacia abajo” donde la preocupación clave la constituye el tema de los alumnos ingresantes, el abandono de los estudios superiores y vinculada a esta problemática, surge la necesidad de trabajar con los docentes de los primeros años de las carreras universitarias.

En síntesis, responder en qué medida las asesorías y los asesoramientos funcionan como respuesta a las demandas de los docentes o a los requerimientos de las políticas universitarias, son perspectivas que le dan al proceso singularidad y en algunos casos, condicionan sus posibilidades.

3. El caso de la UNT: La Asesoría Pedagógica en la UNT, en búsqueda de su identidad⁵

Introducción

La Universidad Nacional de Tucumán-UNT (Argentina) participó del Proyecto de referencia a través del estudio de caso *La asesoría pedagógica en la UNT, en búsqueda de su identidad*, centrado en la problemática del Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) primer organismo de esta institución al que se le asigna como función específica el *asesoramiento pedagógico universitario*. Esta elección cobra relevancia, porque este emblemático instituto, constituye un caso muy representativo de la situación que atraviesan estas Asesorías en las universidades argentinas. Creado en

⁵ El equipo de la UNT se compone por María Alicia Villagra y Néstor Casas

1984 bajo la dependencia del Rectorado como Centro de Pedagogía y Planeamiento Universitario (CPPU) y radicado actualmente en la Facultad de Filosofía y Letras, presenta una trayectoria caracterizada por una tensión irresuelta entre *permanencia* – *disolución*, que entroniza a la *inestabilidad* como rasgo identitario de su historia, a la vez que desoculta los avatares de la legitimación del Asesor Pedagógico Universitario, cuya inserción institucional más no formalmente "institucionalizada" en la UNT, está signada por un paradójal interjuego entre rechazo/resistencia/aceptación que pone en cuestión lo necesario o innecesario de su presencia.

Acerca del proceso de investigación

Esta investigación cualitativa, aborda el estudio del ICPC desde su creación hasta la actualidad a través del análisis documental, de entrevistas en profundidad a docentes, ex integrantes, miembros actuales y autoridades y, asimismo, de grupos focales con protagonistas y co-protagonistas de su vida institucional. El estudio de caso se fundó en los siguientes supuestos:

- a) la resistida valorización de la Pedagogía Universitaria, condiciona la deslegitimación de las Asesorías Pedagógicas Universitarias.
- b) “marcas” identificables en el contexto fundacional del CPPU, a la vez que generaron su incorporación en las estructuras académicas de la UNT, instauraron su inestabilidad como rasgo permanente.
- c) el reconocimiento de la calidad de la tarea del ICPC por parte del colectivo docente de la UNT, especialmente su aporte a la formación pedagógica, no operaría como fundamento suficiente para revisar y replantear las normativas que afectan su institucionalización.

Pasado y presente del ICPC: un paneo necesario

Una breve contextualización histórica del ICPC posibilitará resignificar los datos que cobran protagonismo en esta investigación.

Surge en 1984 como Centro de Pedagogía y Planeamiento Universitario (CPPU) integrando la Dirección de Pedagogía y Planeamiento Universitario conjuntamente con el Centro de Orientación Vocacional, bajo la dependencia de la Secretaría Académica del Rectorado. Responde a la iniciativa de dos pedagogos: del Rector Normalizador de la UNT Prof. Eduardo Salinas y de su Directora, una prestigiosa docente universitaria.

Su creación se enmarca en la recuperación democrática del país, con el objetivo de revertir la *desvalorización del proceso pedagógico y de la propia formación docente*. Para tal fin y con un equipo interino de sólo cuatro profesionales, se propuso generar cambios radicales en todas las dimensiones de la UNT, *megatarea* que activó inicialmente en la comunidad universitaria la fantasmática de la adjudicación de un desmesurado “poder”, interpelándose su cometido: ¿Por qué en el Rectorado como organismo central? ¿Tendría injerencia en la definición de políticas académicas? ¿Por qué tal amplitud de acciones y el *privilegio* de algunos de ejercerlas? Sin embargo, por el respaldo inculdicable de autoridades y de docentes comprometidos con la recuperación de la libertad, del diálogo y de la innovación, el pedido de *ayuda* pedagógica en un *otro* poseedor de un saber que se ignora, entra en escena. La figura del *Asesor Pedagógico* cobra inaugural visibilidad y comienza a ser demandada.

En 1985, logra autonomía como Centro de Pedagogía Universitaria (CPU) y conforma su primer equipo interdisciplinario de pedagogos y psicólogos distribuido en tres áreas: Sociopolítica, Psicopedagógica y Didáctico-curricular. Sobrevienen cuatro años de consolidación; con una mayor apertura teórica/metodológica y el aporte de nuevos integrantes, focaliza su tarea en el desarrollo de Talleres Presenciales de Reflexión Docente (intensivos y semanales), funda el Servicio de Diagnóstico y Asistencia a Estudiantes y amplía su oferta de acciones didáctico/curriculares en Facultades de la UNT y de universidades del NOA.

El año 1990 impacta fuertemente en su trayectoria: pasa a depender de la Secretaría de Planeamiento del Rectorado, se transforma en Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) e implementa el primer Curso de “Formación Pedagógica para Docentes Universitarios a Distancia”. En 1993, los organismos de la Secretaría antedicha quedan en disponibilidad por restricciones presupuestarias. El 15 de Junio el ICPC es transferido a la Facultad de Filosofía y Letras bajo la dependencia del Decanato; como las designaciones de sus miembros no referían al dictado de asignaturas de grado, no fue integrado al Dpto de Ciencias de la Educación.

En 1998 capitaliza su experiencia en la formación de docentes y diseña e implementa la Maestría en Docencia Superior Universitaria, primera carrera de posgrado en Educación de la UNT y del noroeste argentino. Desde 2004 a la fecha, los miembros del ICPC (hoy un staff de diez integrantes entre Pedagogos y Psicólogos) llevaron a cabo once versiones Trayecto de Posgrado de Capacitación Pedagógica Universitaria

(semipresencial), cursos destinados a Ayudantes Estudiantiles y son responsables del dictado de tres asignaturas de la Carrera de Cs de la Educación (Problemática Universitaria, Evaluación en el Nivel Superior Universitario y Educación no Formal). Por otra parte, continuaron con el asesoramiento a cátedras, a Programas y Comisiones Especiales y con la ejecución de Proyectos de Investigación sobre problemáticas de Pedagogía Universitaria.

Acerca de constataciones y recurrentes interrogantes

La investigación permitió constatar que, a pesar de sus treinta laberínticos años de permanencia, en el ICPC persisten -a la manera de un *eterno retorno*- marcas identificables desde su etapa fundacional, a saber:

- *Carencia de normativas y/o políticas institucionales sobre su funcionamiento*

El análisis documental develó un llamativo vacío informacional sobre su devenir por la dispersión, ausencia y/o escasez de material escrito y audiovisual. Su dinámica de trabajo se sustentó en resoluciones discontinuas y/o posicionamientos de la gestión académica de turno. Como resguardo a la legitimidad de su organización y prácticas, sus miembros elaboran un Reglamento Interno aprobado por el Consejo Directivo (1995). Cuando su vigencia es objetada centralmente por la no pertenencia a cátedras de sus integrantes, su equipo redacta y eleva uno nuevo en 2011. Si bien este Reglamento supera un sinuoso camino de reformulaciones y logra la validación del Consejo antedicho, marchas y contramarchas a nivel del Rectorado impidieron su tratamiento por el Honorable Consejo Superior de la UNT. La ansiada *legalidad* nunca fue alcanzada.

- *Inestabilidad laboral de sus miembros*

El *estar siempre de paso* o la transitoriedad de los cargos, se instala como rasgo inmovible del ICPC. Durante los diez primeros años, los nombramientos asumieron figuras tales como: “designación interina”, “prórroga de designación interina”, “hasta tanto se sustancie el concurso correspondiente”, “desde--hasta el fin del presente período lectivo”, “por el término de un año” o “contratado”, enmarcadas en cargos renovables anual o semestralmente. Si bien su planta se regulariza desde 1994 a 1996 en términos del Reglamento General de Concursos, a partir desde 2006, éstos entran en suspenso y reaparecen en escena las designaciones interinas y la inquietante *prórroga de prórrogas*.

El Reglamento 2011 aborda el problema y ratifica que los concursos respetarían los temarios de las áreas de asesoría y no los de las asignaturas dictadas por “extensión”. Sin embargo en 2015 y luego de intrincados avatares, se comunica al ICPC la resolución pertinente del Consejo Directivo: el concurso estará destinado a asignaturas de la Carrera en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras *con atención de funciones al ICPC*. Se abre un nuevo panorama académico, tornándose incierto su alcance.

- *Inconsistencias organizativas y simbólicas afectan la construcción de su identidad*

Las sucesivas oficinas del Instituto, dramatizan la presencia de un *no lugar* tanto físico como simbólico. Entre sedes prestadas- nunca propias y siempre temporarias (dos internas al Rectorado y dos externas ubicadas frente a él) hasta su localización definitiva en Filosofía y Letras, inicialmente en oficinas *transitorias* hasta la asignación de la propia, se visibiliza un recorrido atravesado por cambios de *nombres* y de *dependencias* jerárquicas. Su transformación de organismo central a *parte* constitutiva de una Facultad acompañada por otra forma de *ser nombrado*, afectan su configuración identitaria: en su pasaje de Centro a Instituto se despoja de dos palabras que remarcaban su especificidad: *pedagogía* y *universitaria*, nunca recuperadas por la sigla que lo designa.

- *Resistencia a la legitimación de las prácticas del Asesor Pedagógico a pesar de su irremplazable aporte a la formación pedagógica de docentes de la UNT.*

Desde sus pioneros y desafiantes Talleres Docentes de Reflexión desarrollados en todas las carreras, su cometido formativo se dignifica y perfecciona, llenando el *vacío* de la no obligatoriedad de formación pedagógica para ejercer la docencia universitaria. Ocho versiones del Curso de “Formación Pedagógica para Docentes Universitarios a Distancia (1989-2003), la Maestría en Docencia Superior Universitaria desde 1999, y once ediciones del Trayecto Semipresencial de Capacitación Pedagógica Universitaria (2004 a la actualidad) testimonian un protagonismo sin resonancias en la consolidación del organismo.

En suma: el *estudio de caso* ratificó los supuestos iniciales e iluminó anudamientos y paradojas insuperables despuntando líneas de investigación insospechadas que reclaman

continuidad. Difícil trayectoria la del ICPC, con un destino entrampado en lo legal-administrativo y atravesado por una lógica de dobles mensajes, donde lo normativo adquiere una determinante significatividad en tanto obtura deslegitimando la institucionalización de las prácticas del Asesor Pedagógico y agudiza la tensión irresuelta entre su *permanencia / disolución*.

4. El caso de la UdelaR: Política, institucionalidad y desafíos. Del apoyo pedagógico en la UdelaR⁶

La universidad pública uruguaya tiene una larga historia de desarrollo de unidades pedagógicas, con más de veinte años de existencia, que abarca actualmente la totalidad de las facultades y centros universitarios. Se trata de un rol profesional que se configuró al amparo de las políticas universitarias para recorrer un camino propio, no exento de controversias, de construcción del campo pedagógico y didáctico universitario. La cuestión de su identidad, su pertinencia, su papel institucional siguen siendo asuntos de debate. No obstante, es clara la pervivencia de las unidades gracias al quehacer de múltiples y variados protagonistas que trazaron su compleja trayectoria institucional. Nacieron al influjo de figuras políticas y académicas sensibilizadas por los “problemas” de la enseñanza universitaria en el momento de fuertes transformaciones de la salida de la dictadura y se han sostenido y recreado a lo largo del tiempo en función de las necesidades, intereses y demandas de los actores del quehacer educativo, docentes y estudiantes. En el año 2011 se logra su reconocimiento institucional en la normativa universitaria definiéndose su conformación multidisciplinar y sus funciones básicas de apoyo pedagógico docente y estudiantil, de asesoramiento curricular y de investigación educativa. Ello supone un nuevo escalón en el proceso de institucionalización que pone a las unidades en condiciones de pasar a ocupar territorios académicos más definidos y legítimos.

En el marco del proyecto conjunto, la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) indagó acerca del papel cumplido por las unidades pedagógicas universitarias en las políticas de enseñanza impulsadas por la institución desde la reapertura democrática hasta el año 2014. En articulación con los estudios de las

⁶ El equipo de la UdelaR se compone por Mercedes Collazo, Sylvia De Bellis, Patricia Perera y Vanesa Sanguinetti

universidades argentinas: i) reconstruyó su trayectoria histórica en relación con los ejes de política universitaria e identificó las principales tensiones que emergieron en su desarrollo institucional; ii) identificó el perfil vigente del apoyo pedagógico reconociendo sus condiciones estructurales, problemáticas centrales y perspectivas de desarrollo; iii) exploró la visión que sobre su rol tienen los niveles de gobierno universitario.

En la dimensión histórico política se comprobó, en primer lugar, que la creación y el desarrollo de las unidades pedagógicas ha estado claramente condicionado en la UDELAR al diseño de políticas universitarias; en un primer momento definidas por las facultades, y en una segunda etapa definidas por el gobierno central universitario a través del Pro Rectorado de Enseñanza. En el período fundacional se hace evidente que los núcleos académicos de base tuvieron una gran incidencia en la construcción de la agenda y los instrumentos de política de enseñanza de las facultades y del primer período de política general universitaria. En etapas más recientes la agenda pasó a ser liderada por el equipo rectoral, y consecuentemente el Consejo Directivo Central de la Universidad, cumpliendo las unidades pedagógicas un rol fundamentalmente ejecutor y parcialmente evaluador de políticas. De este modo, las unidades comenzaron a aparecer paulatinamente de forma nítida como brazos ejecutores de las políticas centrales de mejora de la calidad de la enseñanza, a través de los mecanismos de proyectos concursables o de asignación directa de fondos a las facultades y centros, así como de respaldo a la acción de programas centrales.

En segundo lugar, se identifica con claridad una evolución en los ejes de política que acompañan las unidades a lo largo del tiempo, pasando de un rol fuertemente dedicado a la formación y el asesoramiento docente (la asesoría pedagógica tradicional), a cumplir funciones más volcadas al apoyo y la orientación estudiantil, para culminar más recientemente integrándose a las nuevas estructuras de gestión curricular, esto es, asesorando en un plano más sistémico sobre los procesos de selección, organización y evaluación curricular. De este modo, las unidades alcanzan a cubrir a lo largo del tiempo un sinnúmero de tópicos, temas, problemáticas que nutren las dinámicas de las interacciones didácticas en la institución (docente, estudiante, conocimiento). Se advierte en este sentido el “acoplamiento” casi perfecto que se verifica entre líneas de políticas y acciones de estos ámbitos. Sin desconocer los ajustes y reinterpretaciones de política

central que realiza cada facultad, no se identifican en los últimos años prácticamente actividades por fuera de la agenda central.

En tercer lugar, se comprueba una creciente complejización y diversificación de las funciones ejercidas por las unidades, en consonancia con la expansión de los ejes y líneas de política. En este sentido, se advierte la posibilidad de un desplazamiento de funciones en la medida que las estructuras no han crecido al ritmo de las demandas de ejecución de políticas. Probablemente la clásica labor de asesoramiento pedagógico a docentes, de carácter personalizado (cátedras e individuos) se haya visto debilitada por las demandas de apoyo estudiantil y de asesoramiento curricular requerido por la nueva generación de reformas de planes de estudios. La labor de investigación educativa está presente entre las funciones asignadas y realizadas, pero presenta aún un desarrollo muy incipiente, especialmente concentrado en estudios vinculados al seguimiento curricular y el análisis de los desempeños estudiantiles. Las unidades muestran, de este modo, un grado incipiente de academización cumpliendo aún una fuerte función de gestión de programas y proyectos. Se identifica una tensión muy clara entre un perfil gestor de políticas de enseñanza, especialmente demandado por las direcciones universitarias, y el perfil académico pedagógico al que buscan proyectarse las unidades como espacios especializados.

En la dimensión institucional, las unidades se presentan como núcleos complejos en su conformación y en su funcionamiento. Procurar entender los procesos de consolidación y sus diferencias también lo es, en la medida que concurren múltiples factores que son cambiantes en el tiempo y que responden a un contexto universitario variable. No obstante, es claro que han ido progresando paulatinamente en el sentido de su consolidación, aunque de forma desigual. Algo más de la mitad de las unidades presentan indicadores claros de alta y mediana consolidación, un tercio se presentan aún débiles y otras con inestabilidades permanentes. Con una integración multidisciplinar, cuentan todavía con un aporte débil de profesionales de la educación. El rezago que presenta el campo de la educación en Uruguay se refleja en la incorporación de escasos pedagogos a estos espacios y la integración preponderante de docentes de las disciplinas específicas que realizan estudios de posgrado en educación. Este hecho también puede condicionar su academización, estimulando improntas más gestoras de políticas que no

alcanzan a adquirir los grados de autonomía profesional requeridos. También el desplazamiento hacia vertientes más técnicas de desarrollo que acompañan la creciente especialización en líneas de evaluación educativa (curricular, docente, estudiantil, institucional, etc.).

En la dimensión epistemológica, el estudio muestra indicios de que las unidades han logrado avanzar en la construcción de una perspectiva multidisciplinar que busca poner en diálogo saberes pedagógicos con los saberes de las disciplinas y las profesiones. En este sentido, realizan una contribución a la construcción de la didáctica del nivel y de las profesiones, no tanto aún de las didácticas específicas de las disciplinas. Dicho aporte se ha hecho en un sentido claramente renovador, fundamentalmente de enfoque de enseñanza activa, recuperando y recreando una tradición universitaria que se remonta a las décadas del cincuenta y del sesenta. Las unidades presentan asimismo una alta capacidad de adecuación a la diversidad de contextos institucionales y condiciones reales del trabajo docente y del desempeño estudiantil, construyendo una variedad de estrategias específicas. No se identifican, sin embargo, sistematizaciones de los saberes de la práctica del asesoramiento pedagógico, hecho que puede vincularse con el perfil gestor antes que académico y con la integración mayoritaria de docentes de las disciplinas. Este punto aparece como una fuerte debilidad en términos de acumulación científica, limitando claramente su contribución al campo de la pedagogía universitaria.

La UDELAR ha construido en las últimas décadas un modelo de formulación, ejecución y evaluación de políticas de mejora de la calidad de la enseñanza de grado que busca conjugar iniciativas centrales (Programas centrales y Convocatorias a concurso de proyectos), semidescentralizadas (Programas de Áreas) y descentralizadas (unidades pedagógicas, núcleos académicos). La compleja variedad de acciones en juego, no obstante, ha condicionado en los últimos años la posibilidad de una evaluación sistemática y rigurosa de los impactos, así como una visión nítida de las orientaciones de política por parte del conjunto de los actores universitarios.

Surge así la legítima pregunta de si el futuro de estas estructuras pasará por la necesidad de fortalecer el modelo de intervención pedagógica construido históricamente, o se requerirá su transformación estructural a los fines de alcanzar el crecimiento general del

campo pedagógico a nivel institucional. Los principales desafíos que enfrentan hoy estos organismos son múltiples: la necesidad de su adaptación a los nuevos requerimientos institucionales de cada servicio, lo que supone su reconversión, tratando de fortalecerse y de consolidar su posicionamiento institucional; proporcionar asesoramiento curricular en nuevas carreras y en la reformulación de planes de estudios; incrementar el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes; enfrentar la diversificación de la oferta educativa de los servicios en el interior; brindar atención y orientación estudiantil al ingreso y al egreso; impulsar la investigación educativa como una contribución al diseño de políticas para profundizar la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para desarrollar adecuadamente todas estas funciones las unidades requieren en la mayoría de los casos fortalecer sus recursos humanos y materiales a los fines de avanzar en su proceso de academización y consolidación institucional. Sólo así será posible superar los debates sobre su legitimidad y contribuir definitivamente a profundizar los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria en un sentido reflexivamente crítico y auténticamente innovador.

Finalizando...

Los trabajos realizados por los cuatro equipos de investigación permiten advertir que el rol APU presenta una gama de posibilidades en cuanto a su desarrollo. Cada caso da cuenta que realiza su tarea imprimiéndole sus matices particulares, dando lugar a estrategias de intervención y dispositivos diferenciados de trabajo. Por otro lado, realiza su tarea en ámbitos institucionales diferentes, y su práctica está atravesada por particulares condicionamientos institucionales.

Su rol se estructura en un campo de acción que va definiéndose en una dinámica entre las condiciones institucionales, la trayectoria de la asesoría en la institución, las posibilidades reales de intervención pedagógica, el trayecto de formación del asesor y su propia representación del rol. La historia de la APU opera como un estructurante fundamental en la definición del rol. Los aportes de las cuatro investigaciones dan cuenta de un rol complejo, difícil y por sobre todas las cosas, apasionante.

Bibliografía

- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ed. Novedades Educativas.
- Artigas, S. y Collazo, M. (2000). Políticas de formación docente de la Universidad de la República (Uruguay). Proyecto de investigación. Informe de avance VIII seminario del grupo de integración, Buenos Aires
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Borel, M. C. y Malet, A. M. (2011). Os ateneus: uma alternativa na formação profissional docente?. En B. A. Zanchet y otros, *Processos e práticas na formação de professores. Caminhos possíveis*. Brasília, Liberlivro.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Novedades Educativas/UBA.
- Collazo, M. (2013). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). En *InterCambios*, N° 1.
- Collazo, M. (2013). La formación pedagógico-didáctica en el desarrollo profesional de los docentes universitarios. En *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Informe país. MEC-ANEP-Udela
- Collazo, M. et al (2011). Proyecto de investigación Papel de las asesorías pedagógicas en las políticas universitarias. En Proyecto de investigación - Cooperación Internacional CAPES-SPU Estrategias institucionales para el mejoramiento de la educación superior y el desarrollo profesional docente
- Herrera Gómez, M. y Soriano Miras R. M. (2004). *La teoría de la acción social*. En Erving Goffman. *Papers: Revista de Sociología*, 73, 59-79. Consultado en <http://ddd.uab.es/pub/papers/021202862n73/02102862n73p59.pdf>
- Lucarelli, Elisa (2009) *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. y Malet, A. M. (comp.) (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudio de casos en la UNS*. Buenos Aires, Baudino Ediciones
- Lucarelli, E., Nepomneschi, M. Hevia, I.A. de, Donato, M. E., Finkelstein, C., Faranda, C. (2000): *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Bs. As. Paidós.

- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, V. Collazo, M., Villagra, A. y Malet, A.M. (2015) *Universidad y asesoramiento pedagógico. Enfoques teóricos y experiencias en Argentina Uruguay*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Lucarelli, Elisa (2009) *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Nicastro, S. Andreozzi, M. (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Bs. Aires. Paidós.
- Souto, Marta (2012) “Las asesorías pedagógicas universitarias, ayer y hoy.” En Elisa Lucarelli y Claudia Finkelstein. *El asesor pedagógico en la universidad*. (pp.55-93). Bs. As. Miño y Dávila
- Universidad Nacional de Tucumán (1990). *Compilación histórica.Tomo III-Reglamentos Administrativos.Vol. 4/3*. San Miguel de Tucumán. Imprenta de la UNT.
- Villagra, A. (2015). La Asesoría pedagógica en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): replanteos desde un emblemático caso. En E. Lucarelli (Editora), *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Villagra, A. y Casas, N.(2015). La historia del ICPC como un eterno retorno. En E. Lucarelli (Editora), *Universidad y asesoramiento pedagógico*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

A identidade fragmentada do docente universitário: entre condicionantes históricos e desafios contemporâneos

Sandra Regina Soares

Universidade do Estado da Bahia

ssoares@uneb.br

Resumo

Este artigo¹ analisa os achados, referentes à identidade do docente universitário, que emergiram da pesquisa interinstitucional, financiada pelo CNPQ, “Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”, especialmente no contexto de uma das instituições integrantes desta pesquisa, uma universidade pública da Bahia. Contempla as representações dos participantes, dezenove professores que atuam em cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, acerca da identidade do docente universitário. Os dados, obtidos pela entrevista semiestruturada e tratados pela análise de conteúdo (BARDIN), evidenciaram a existência de quatro dimensões da identidade do docente universitário: domínio profundo do conhecimento e habilidade para transmitir; competência em pesquisa; competências emocionais e relacionais e investimento na formação profissional dos estudantes. Entretanto, essas dimensões não se interpenetram na perspectiva de engendrar uma ressignificação substancial do fazer docente capaz de facilitar um processo de aprendizagem significativa baseado na participação proativa e investigativa dos estudantes.

¹ Alguns trechos deste artigo foram publicados no livro **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Organizado por Sandra Regina Soares e Édiva de Sousa Martins. Salvador: EDUFBA, 2014.

Palavras-chave: – docência universitária – desenvolvimento profissional docente - relação ensino e pesquisa - identidade docente

The fragmented identity of university teachers: between historical constraints and contemporary challenges

Abstract

This article analyzes the findings regarding the identity of the university professor that emerged from the interinstitutional research, funded by the CNPQ, "Quality of undergraduate education: the relationship between teaching, research and professional teacher development", especially in the context of one of the member institutions Of this research, a public university in Bahia. It includes the representations of the participants, nineteen professors who work in undergraduate and postgraduate courses *stricto sensu*, about the identity of the university professor. The data, obtained through the semi-structured interview and treated by the content analysis (BARDIN), evidenced the existence of four dimensions of university teacher identity: deep domain of knowledge and ability to transmit; Research competence; Emotional and relational skills and investment in students' professional training. However, these dimensions do not interpenetrate in the perspective of engendering a substantial re-signification of teacher making capable of facilitating a meaningful learning process based on proactive and investigative student participation.

Key words: - university teaching - professional teacher development - teaching and research relation - teaching identity

La identidad fragmentada del profesor universitario: entre condiciones históricas y retos contemporáneos

Resumen

Este artículo analiza los hallazgos relativos a la identidad del profesor universitario, que surgió de la investigación institucional, financiado por el CNPq, "la calidad de la enseñanza de pregrado: la relación entre la educación, la investigación y el desarrollo profesional de los maestros", especialmente en el contexto de una de las instituciones miembros esta investigación, una universidad pública de Bahía. Incluir las

representaciones de los participantes, diecinueve profesores que trabajan en las carreras de grado y post-grado de estudios, acerca de la identidad del profesor universitario. Los datos obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas y procesados por análisis de contenido (Bardin), revelaron la existencia de cuatro dimensiones de la identidad de la maestra universidad: profundo conocimiento del dominio y la capacidad para transmitir; competencia en la investigación; habilidades emocionales y relacionales y la inversión en la formación profesional de los estudiantes. Sin embargo, estas dimensiones no se entrelazan en la perspectiva de generar una redefinición sustancial de que el maestro sea capaz de facilitar el proceso de aprendizaje significativo basado en la participación activa y de investigación de los estudiantes.

Palabras clave: - la enseñanza universitaria - la enseñanza de desarrollo profesional - la relación entre enseñanza y de investigación - identidad docente

Contextualizando o estudo

A discussão sobre a identidade profissional do docente universitário é bastante recente e busca responder aos questionamentos que emergem do contexto de expansão e transformação da educação superior. A identidade deste docente como porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea. Entretanto, essa perspectiva baseada na erudição parece ainda predominar exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos de sua área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e suas culturas a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade. A afirmação dos saberes da pesquisa como integrantes da identidade docente que vem, crescentemente, se institucionalizando

no mundo ocidental, a partir da década de 1980, parece não contribuir para esta direção e, em contrapartida, tem provocado novas tensões para a docência universitária. De um lado, encontra-se a expectativa da sociedade de que a universidade, em cujo seio a pesquisa se estabelece como pano de fundo porque qualifica e prestigia a formação profissional, garanta às novas gerações uma formação que possibilite a inserção no mundo do trabalho. Do outro lado, no contexto acadêmico, a pesquisa entendida como parte da “nova” identidade docente passa a organizar os tempos, práticas e motivações desses profissionais. Cada docente, individualmente, no tempo restrito dedicado ao ensino, está preparado para abordar os temas que pesquisa, pela via da transmissão, historicamente valorizada. De forma geral, os saberes pedagógicos próprios da profissão docente lhes são alheios, seja porque não tiveram uma formação inicial para a docência - exigência básica na constituição de todas as profissões - seja porque não encontram consistentes programas institucionalizados de formação continuada que lhes proporcionem os conhecimentos teóricos e práticos da profissão que abraçaram. Dessa forma, não são estimulados a ultrapassarem as práticas que, de forma mimética, aprenderam com seus antigos mestres.

Neste artigo, analisamos parte dos resultados da pesquisa “Qualidade do ensino de graduação na perspectiva de professores pesquisadores: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”, desenvolvida em uma universidade pública da Bahia, que integra um projeto de pesquisa interinstitucional financiado pelo CNPQ. Contemplamos aqui as representações dos participantes, dezenove docentes que atuam simultaneamente em cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, acerca da identidade do docente universitário, buscando apreender como as tensões que vivenciam na universidade impactam nessa identidade. A pesquisa, de natureza

qualitativa, colheu os dados mediante a entrevista semiestruturada e utilizou a análise de conteúdo tipo temática para seu tratamento (BARDIN, 1977).

Identidade profissional docente

As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas que possibilitam aos indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo de trabalho e do emprego. São configurações que decorrem de interações sociais no contexto das atividades remuneradas, com forte componente biográfico, pois são constituídas de representações tecidas nas trajetórias dos sujeitos ao longo da vida de trabalho (DUBAR, 2006, p.85). Essas representações ativas, conforme Dubar (1997), “[...] estruturam os discursos dos indivíduos em suas práticas sociais ‘especializadas’ graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização das ‘receitas’, à incorporação de um ‘programa’. ” Graças ainda, “[...] à aquisição de um saber legítimo que permite, ao mesmo tempo, a elaboração de ‘estratégias práticas’ e a afirmação de uma ‘identidade reconhecida’. ” (DUBAR, 1997, p.100).

Os participantes desta pesquisa, interrogados sobre o que é ser docente universitário expressam suas representações, tecidas na articulação entre o ‘Eu’ e o ‘Nós’, que os fazem sentir-se valorizados e pertencentes a esse grupo profissional. Essas representações foram agrupadas nas dimensões: domínio profundo do conhecimento e capacidade de transmitir; competência em pesquisa; competências emocionais e relacionais e investimento na formação profissional dos estudantes.

A representação do docente universitário como aquele que tem domínio profundo dos conteúdos específicos da matéria sob sua responsabilidade e a capacidade de transmiti-los de forma acessível ao conjunto dos estudantes aparece no testemunho da totalidade dos participantes, como ilustram os depoimentos:

O professor tem que dar conta do seu recado, tem que ter compromisso, tem que ter responsabilidade, tem que cumprir a sua função enquanto educador, enquanto articulador do conhecimento. Então o professor ele tem que estar bem preparado, tem que preparar bem suas aulas, tem que ter responsabilidade para assumir o seu papel. E ele vai direcionar esse conhecimento, tem que estar administrando bem todas as funções dentro da sala de aula. (P13)

O bom professor universitário é o que se comunica bem e que estuda muito. A gente tem experiência de professores que são muito estudiosos, mas, não tem uma boa empatia com a sala, tem sido problema, mas, a gente sabe que é um professor dedicado que estuda, então acho que tem que unir essas duas coisas. (P14)

Essa visão revela a crença, nutrida na trajetória milenar da instituição universidade, de que para ser docente é fundamental e suficiente o domínio de um conjunto de saberes e seu carisma expresso na capacidade de manter uma plateia atenta a uma longa pregação magistral. Assim, o traço distintivo da identidade profissional dos docentes universitários, na sua origem, é a compreensão de possuir um saber profundo, reconhecido, pelos membros dessa corporação e pelos outros atores sociais, como um saber superior, que conforme Farmer (1950, apud DRÈZE e DEBELLE, 1983, p.33), “deve abranger a totalidade dos conhecimentos que não dizem respeito à simples habilidade manual, mas que constituem o saber esotérico necessário à vida social como ao desenvolvimento mais elevado da pessoa humana.” A universidade enquanto associação de sábios e de estudantes tem a nobre missão de conservar e perpetuar os saberes universais.

Tal concepção de ser docente foi preservada no modelo napoleônico de universidade que influencia de forma marcante a configuração do ensino superior no Brasil. Aqui o docente passa a ser detentor e transmissor de um saber produzido pela ciência positivista emergente, voltado essencialmente para a formação de profissionais, em faculdades isoladas, como parte do projeto político da Revolução Francesa de 1789. Os cursos são estruturados em disciplinas, sob a responsabilidade de um docente (seu titular e dono), que individual e independentemente das demais disciplinas, organiza e

desenvolve seu plano de ensino. Disciplinas distribuídas em dois períodos, um básico e outro profissionalizante, que evidenciam a separação e hierarquização entre teoria e prática, conforme a cartilha da racionalidade técnica (ANASTASIOU e ALVES, 2007). Dessa forma, são mantidas as bases para a perpetuação da concepção restrita do docente como aquele que tem domínio profundo dos conteúdos específicos da matéria e sabe transmiti-los.

Essa visão tecida historicamente, indica a desconsideração dos saberes pedagógicos para esse nível de ensino, sob a alegação corrente de que este contempla jovens-adultos que são automotivados independentemente da forma como o docente desenvolve o ensino. Ao que tudo indica, influenciados por essa visão, a maioria dos participantes faz referência a aspectos didáticos numa perspectiva tecnicista de utilização de recursos que possam tornar mais visual e atrativa para os alunos suas aulas expositivas. No enfoque técnico ou academicista de ensino, cuja finalidade é a transmissão dos conhecimentos científicos produzidos pela pesquisa, o saber didático é compreendido como domínio de técnicas, recursos e materiais didáticos para operacionalizar as situações de ensino e garantir o controle de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Em contrapartida, no enfoque de ensino hermenêutico ou reflexivo os saberes didático-pedagógicos incorporam os aspectos relacionados, por exemplo, com a aprendizagem significativa e suas condições entre pessoas adultas, o contexto sociohistórico dos estudantes, planejamento do processo de ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem. Esses saberes docentes permitem, mais do que instrumentalizar o controle da aula, “[...] realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que

encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora. ”

(SUCHODOLSKI, 1979, apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.85,86)

A concepção do docente universitário como aquele que tem domínio profundo dos conteúdos específicos da matéria sob sua responsabilidade e a capacidade de transmiti-los de forma acessível ao conjunto dos alunos sugere ainda, a prevalência, entre os colaboradores da pesquisa, de uma visão de conhecimento “[...] como certo e objetivo, distinto da mera opinião. ” (SANTOS, 1989, p.23), como indica o depoimento: “Tudo muito no racional, na razão, mas que rola uma sedução pela linguagem, pelo jeito de ser, pela confiança de que você tem um conhecimento, não para dar pronto, nem mastigado, mas que você pode indicar coisas. ” (P11)

Essa visão de conhecimento parece remeter a polaridades como: razão-emoção; conhecimento científico-senso comum; sujeito-objeto; dentre outras. Essas polaridades emanam da ciência moderna positivista, com forte incidência na prática docente na universidade, que tem como principais atributos, conforme Santos (1989) o reconhecimento de uma única forma de conhecimento válido, o científico; a objetividade como critério de validade do conhecimento, que por sua vez decorre da separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; o rigor do conhecimento como sinônimo da quantificação o que resulta na desconsideração dos aspectos qualitativos dos fenômenos estudados; a visão de neutralidade da pesquisa e da ciência expressa na separação entre sujeito e objeto perdendo de vista a expressividade das pessoas e das coisas.

Tal paradigma, conforme indica Santos (1989; 2005), vem atravessando uma crise profunda que coloca em causa a sua própria forma de compreensão do real e não apenas seus instrumentos metodológicos e conceituais. A crise suscita uma abertura para reconhecer os sinais de um emergente paradigma de ciência e tem o mérito de provocar uma reflexão hermenêutica que leva ao questionamento das “certezas” e do dogma da

autoridade dessa ciência e de seus fundamentos teórico-metodológicos como a única forma válida de produção do conhecimento, com implicações na prática educativa na universidade. Pois, a complexidade dos fenômenos naturais e sociais pressupõe que, tanto o conhecimento como a aprendizagem demandam novas formas de construção e apropriação, envolvendo

[...] os aspectos interativos, recursivos, dialógicos, construtivos, hologramáticos, assim como os socioafetivos, culturais, emergentes e transcendentais; aspectos estes que influenciam nosso sentir/pensar e agir, tanto no que se refere ao conhecimento como à aprendizagem. (MORAES, 2010, p. 36)

Os conhecimentos devem servir, como sugeria Whitehead (1929) lido em Drèze e Debelle (1983), para a compreensão dos problemas complexos da realidade e não como abstrações dela descomprometidas, como verdades acima do bem e do mal. Além do mais, não basta que o docente ofereça esse leque de conhecimentos para que eles sejam apropriados de forma a serem utilizados no enfrentamento dos desafios da prática profissional, é fundamental que a aula seja conscientemente adotada como estratégia geradora de aprendizagens significativas, capaz de levar os alunos a perceberem a aplicação de princípios gerais nas situações concretas, priorizando os métodos ativos, valorizando o tempo do estudante. Nessa concepção, os docentes, essencialmente, preparam estudantes para a autoeducação permanente em vez de dotá-los de um saber para utilização definitiva, considerando que estes irão atuar numa sociedade em permanente evolução.

Quanto à dimensão da competência investigativa da representação dos participantes acerca da identidade profissional do docente universitário, ela é assumida pela totalidade dos participantes, para os quais ser docente universitário é sinônimo de ser pesquisador. Este aspecto não se contradiz com a visão do docente como aquele que tem domínio profundo do conhecimento e sabe transmitir, informada pelos participantes,

pois, é graças ao potencial de ampliar seus conhecimentos, de assegurar maior propriedade sobre eles e enriquecer sua exposição que percebem a importância da pesquisa nas suas práticas docentes.

Então mesmo que ele não esteja vinculado com a pesquisa, mas a pesquisa praticamente é o fundo da nossa sala de aula, nós não somos meros reprodutores de conhecimento. Nós não pegamos os livros e lemos e parcialmente dividimos os conhecimentos. [...]. Então na pesquisa ele busca, reflete... ele tem um grau de dedicação muito maior que um professor que meramente passa. Você só pode fazer pesquisa, uma boa atividade de graduação se você tiver compromisso, empenho e dedicação, leitura e o salário a mais da dedicação exclusiva. (P15)

Assim, é através da pesquisa que o docente-pesquisador amplia os conhecimentos específicos do seu campo de atuação adquiridos na trajetória formativa (graduação, pós-graduação), como afirma um docente da área de história “tem que ser pesquisador para ampliar seus horizontes”.

A incorporação gradativa do fazer pesquisa como atributo da identidade docente universitário se inicia no Brasil na década de 1930, quando os documentos oficiais sobre o ensino superior passam a afirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio que deveria orientar a estrutura e a organização das instituições de ensino superior. Diversas universidades buscaram, em consonância com este princípio, promover um ensino de graduação voltado para o desenvolvimento de atitudes científicas, do questionamento, da leitura crítica da teoria e da realidade, ou seja, um ensino com pesquisa.

A ideia de ensino com pesquisa consistia em passo anterior ao ensino para a pesquisa ou para a formação do pesquisador profissional ou acadêmico. O ensino com pesquisa tratava de habilidades intelectuais básicas para ocorrer a reflexão, e que no caso de continuidade em termos de formação para a pesquisa implicava acrescentar outras qualidades como originalidade, rigor e domínio. (PAOLI, 1988, p. 39)

Entretanto, a partir de 1964, no regime dos militares, quando esse princípio se institucionaliza de forma mais sistemática, essa indissociabilidade, deixa progressivamente de estar presente na graduação, para estar na universidade. E o lócus

privilegiado para a pesquisa passa a ser a pós-graduação *stricto sensu*. Assim, como enfatiza o autor, configurou-se uma separação organizacional entre produção e consumo de conhecimento na universidade, cabendo à pós-graduação a produção e à graduação o consumo reprodutivista. Essa dissociação se efetivou, na prática, de forma naturalizada como se não contrariasse o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Os nossos participantes parecem comungar com essa naturalização, pois quando fazem referência à inclusão dos alunos nesse processo pela via da “iniciação científica” dos alunos bolsistas e não do ensino com pesquisa nas turmas de graduação. Ao fazerem essa ligação automática acabam ilustrando o pensamento de Demo (1999, p.11) de que o processo de pesquisa está quase sempre associado ou “[...] cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados [...]”.

Por considerarem a pesquisa e seus resultados como fomentadores da prática de ensino, revelam o pensamento, mistificado no meio acadêmico, de que a condição de pós-graduado e pesquisador traduz-se automaticamente em aperfeiçoamento da sua condição de exercer a docência. Poucos participantes expressam claramente a contribuição da *expertise* de fazer pesquisa para o desenvolvimento da capacidade de problematizar do conjunto dos alunos da turma, instigando a vontade de conhecer, investigar e buscar soluções para os problemas que os inquietam. Tal situação confirma estudos apontados por Marcelo Garcia (1999) que indicam baixa correlação (0,21) entre a avaliação que os alunos fazem acerca de seus docentes e o volume da produção científica destes. Conforme o autor, verifica-se “[...] um divórcio entre investigação e docência que pode ter consequências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários recebem.” (GARCIA, p 244).

Ademais, a pesquisa não é referida pelos participantes como meio de reflexão e aperfeiçoamento da própria prática docente, o que seria desejável compreendendo que a

profissionalidade docente pressupõe a capacidade de conceber e implementar novas alternativas, diante dos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. A pesquisa sobre a própria prática possibilita assim, a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, na medida em que “[...] a indagação crítica das práticas é posta a serviço da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional do professor.” (VIEIRA, 2009, p.23)

A dimensão *competências emocionais e relacionais da identidade profissional do docente universitário*, tal como verbalizada pela maioria dos participantes, envolve aspectos na perspectiva do fortalecimento da autoestima do estudante: perceber e se relacionar com o aluno como pessoa (com “compreensão, afeto, amor, respeito”); incentivar o aluno a prosseguir; desenvolver a escuta atenta; sentir prazer diante da evolução do aluno; ser capaz de dialogar; ter abertura para autocrítica, ou seja, ser capaz de assumir que não sabe tudo, de questionar suas certezas, e ter consciência de que não é onipotente “Essa onipotência narcísica que toma essa nossa formação e esse tornar-se mestre, doutor tem essa onipotência. Eu vou entrar aqui, vou dar tal disciplina, tal assunto, vocês estudem e eu quero que vocês reproduzam no final.” (P3). Tal dimensão contempla, ainda, a honestidade de assumir o não saber, como revela o depoimento

Acho que é ser honesto, assumir que tem restrições em algum assunto. [...] Se eles perguntam sobre qualquer procedimento alguma variação eu busco e retorno “está aqui... sei ou não sei”, mas eu busco saber, eu acho que o papel do professor é buscar saber como todo pesquisador é buscar saber. Eu não minto, se sei digo que sei, se não sei digo que não sei. (P12)

Essa dimensão da representação de ser docente tem sido defendida por autores como Pimenta e Anastasiou (2002) quando afirmam que, além do componente cognitivo e intelectual, os docentes sintonizados com a sociedade da informação precisam possuir competências sociais, emocionais e afetivas, considerando-se que a docência é um processo complexo, eminentemente relacional, portanto, pressupõe negociação contínua

de expectativas, interesses, necessidades e valores entre os atores envolvidos e exige posturas éticas.

A dimensão *investimento na formação profissional dos estudantes* da identidade profissional do docente, assumida pela maioria dos participantes, se expressa pela via do investimento na aprendizagem cognitiva dos alunos. Com essa finalidade informam: valorizar o conhecimento prévio dos alunos; identificar através do diálogo as condições cognitivas dos alunos e adequar seu planejamento; despertar a curiosidade e a capacidade descobrir e pensar; transmitir o conteúdo sem rigidez de tempo e sequência; dialogar com os que evidenciam dificuldade de assimilação; ajudar os alunos a superarem bloqueios de aprendizagem.

Os depoimentos dos participantes sugerem uma preocupação com a aprendizagem dos conhecimentos específicos das disciplinas que atuam, e que, provavelmente, abarcam um conjunto de teorias importante para a formação do futuro profissional. Todavia, a relação da teoria ensinada com o campo da prática profissional é pouco referida. A perspectiva mais “conteudista” é compreensível considerando a organização curricular que prevalece nos cursos de formação de profissionais, herança do modelo napoleônico de universidade, que separa e hierarquiza teoria e prática. Tal lógica, conscientemente ou não, se assenta “[...] na convicção de que é possível encontrar na ciência e na técnica uma solução correta para cada caso; considera-se que a verdade é objectiva, única, reside nos fatos e dispensa a interpretação pessoal [...]” (ALARCÃO, 1996, p. 22).

A formação de atitudes é também verbalizada por alguns participantes quando expressam seu compromisso com a formação profissional dos estudantes. As atitudes se relacionam à formação do estudante enquanto leitor e autor (atenção, estudo, questionamento), nesse sentido, o papel do docente é de investir na transformação e não

na reprodução. Outros falam da formação da autonomia intelectual, em outros termos, a capacidade de compreender e lidar com as situações inusitadas da prática profissional. Um participante aponta como caminho para essa formação trabalhar em parceria com os alunos (estabelecer monitorias de ensino, pesquisa e extensão).

Ainda no que tange à formação de atitudes, emerge a necessidade de o docente estabelecer limite na sala de aula, não ser conivente com o descompromisso dos estudantes. Os depoimentos sugerem entretanto, que os limites são estabelecidos unilateralmente, perdendo-se oportunidades de desafiar a autonomia dos estudantes, estimular a reflexão sobre o sentido de suas atitudes e o compromisso com seu próprio crescimento pessoal e profissional, aproximando-se de práticas cristalizadoras do engajamento heterônimo dos formandos no processo de ensino-aprendizagem, privando-os “[...] do conhecimento sobre si mesmo no processo da convivência e da troca, como sinaliza Beillerot (1989). Além disso, [...] faz crer, ao estudante, que ele não merece confiança, não é capaz de fazer opções autônomas [...]” (SOARES, 2008, p.192).

Considerações finais

O estudo permitiu concluir que a identidade do docente universitário que faz parte das representações dos participantes da pesquisa envolve quatro dimensões (domínio profundo do conhecimento e sabe transmitir; competência em pesquisa; competências emocionais e relacionais e investimento na formação profissional dos estudantes) que se justapõem evidenciando nula ou fraca articulação entre si. Ao que tudo indica, essas dimensões não se articulam na prática docente no sentido da facilitação de um processo de aprendizagem significativa baseado na participação proativa e investigativa dos estudantes. Se esta conclusão tem base na realidade, é compreensível considerando-se que a identidade profissional decorre de interações

complexas entre o individual e o social, entre as experiências vividas e os contextos sociais, políticos e institucionais. Contextos marcados pela supervalorização da pesquisa e subestimação da docência. De um lado, a ausência de formação pedagógica dos docentes universitários é uma questão secundária e sem visibilidade nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, responsáveis pela formação do magistério superior (DECRETO 977), inclusive os da área da educação como revela o estudo de Soares e Cunha (2010). De outro lado, “[...] o prestígio profissional (reconhecimento social, capacidade de influência, recompensas intrínsecas e extrínsecas, etc.) lhe é proporcionado **exclusivamente** pela actividade de investigação e pela produção científica.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 244). Configura-se assim uma identidade docente fragmentada e tensionada entre os condicionantes históricos e os desafios contemporâneos para a docência.

Assim, os dados apontam, em consonância com esse contexto mais geral, uma escassa incorporação na identidade docente da reflexão sobre os saberes relativos à pedagogia universitária. Em contrapartida, é bastante significativa a preocupação com o compromisso e a responsabilidade (“de preparar sua aula”, assiduidade, etc.) no desempenho do papel do docente. Nesse sentido, não seria exagero afirmar que os nossos participantes se empenham em desenvolver sua prática com profissionalismo (entendido como o exercício com competência e ética da prática profissional), mas um profissionalismo descolado da profissionalidade docente (conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, que caracterizam a profissão), pois conforme Pimenta e Anastasiou (2002) o profissionalismo docente de tipo especial envolve: a) a promoção de um aprendizado cognitivo profundo; b) compromisso com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprender a ensinar de forma diferente daquela de seus antigos mestres; d) desenvolvimento da capacidade de

mudar, arriscar e pesquisar; f) investimento na constituição das instituições em que atuam como organizações de aprendizagem entre outros aspectos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da profissionalidade do docente universitário.

Referências

- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In, ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In, ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (2007). **Processos de Ensinagem na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE.
- BARDIN, L. (1977). **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de la France.
- BOURDONCLE, Raymond (1991). **Revue Française de Pédagogie**, No. 94, janvier-février-mars, p. 73-92.
- CASTANHO, S.E.M. (2000). A universidade entre o sim, o não e o talvez. In, VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (2000). **Pedagogia universitária**. A aula em foco. São Paulo: Papyrus.
- CUNHA, L.A. (2007). **A universidade reformada**. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP.
- CUNHA, M.I. (2005). **O professor universitário: na transição de paradigmas**. 2ª edição. Araraquara: Junqueira & Marin editores.
- CUNHA, M.I. (2003). Verbete pedagogia universitária. In MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/INEP.
- DEMO, P. (1999). **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- DUBAR, C. (2006). **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento.

- DUBAR, C. (1997). **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora.
- DRÈZE, J.; DEBELLE, J. (1983). **Concepções de universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará.
- FABRE, M. (1994). **Penser la formation**. Paris: Presses Universitaires de France.
- LUCARELLI, Elisa (2009). **Teoría y práctica en la universidad**. La innovación en las aulas. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora.
- MORAES, M. C. (2010). Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In, MORAES, M. C.; NAVAS, J.M.B. (Orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak editora.
- PAOLI, Niuvenius J. (1988). O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES 22**. Educação Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. (2002). **Docência no ensino superior**. Volume I. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. S. (1989). **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal.
- SANTOS, B. S. (2005). **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez.
- SOARES, S.R. (2009). A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In, CUNHA, M.I; SOARES, S.R.; RIBEIRO, M.L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora da Universidade Estadual de Feira de Santana.
- SOARES, S.R. (2008). Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa. **Educação Unisinos**, volume 12, número 3, set-dez.
- SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. (2010). **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA.
- TARDIF, Maurice (2002). **Saberes docentes e formação profissional. 5ª edição**. Petrópolis: Ed. Vozes.
- VIEIRA, F.; SILVA, J.L.; ALMEIDA, J. (2009). Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In, VIEIRA, F. (Org.).

Transformar a pedagogia na universidade. Narrativas da prática. Portugal: De facto editores.

A identidade fragmentada do docente universitário: entre condicionantes históricos e desafios contemporâneos

Sandra Regina Soares²

Universidade do Estado da Bahia

ssoares@uneb.br

Resumo

Este artigo³ analisa os achados, referentes à identidade do docente universitário, que emergiram da pesquisa interinstitucional, financiada pelo CNPQ, “Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”, especialmente no contexto de uma das instituições integrantes desta pesquisa, uma universidade pública da Bahia. Contempla as representações dos participantes, dezenove professores que atuam em cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, acerca da identidade do docente universitário. Os dados, obtidos pela entrevista semiestruturada e tratados pela análise de conteúdo (BARDIN), evidenciaram a existência de quatro dimensões da identidade do docente universitário: domínio profundo do conhecimento e habilidade para transmitir; competência em pesquisa; competências emocionais e relacionais e investimento na formação profissional dos estudantes. Entretanto, essas dimensões não se interpenetram na perspectiva de engendrar uma ressignificação

² Phd em Educação pela Université de Sherbrooke-Qc-Canadá. Pós-doutorado pela UNISINOS-RGS. Profa Adjunta da Universidade do Estado da Bahia-UNEB: Departamento de Educação Campus I; Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

³ Alguns trechos deste artigo foram publicados no livro **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Organizado por Sandra Regina Soares e Édiva de Sousa Martins. Salvador: EDUFBA, 2014.

substantial do fazer docente capaz de facilitar um processo de aprendizagem significativa baseado na participação proativa e investigativa dos estudantes.

Palavras-chave: – docência universitária – desenvolvimento profissional docente - relação ensino e pesquisa - identidade docente

The fragmented identity of university teachers: between historical constraints and contemporary challenges

Abstract

This article analyzes the findings regarding the identity of the university professor that emerged from the interinstitutional research, funded by the CNPQ, "Quality of undergraduate education: the relationship between teaching, research and professional teacher development", especially in the context of one of the member institutions. Of this research, a public university in Bahia. It includes the representations of the participants, nineteen professors who work in undergraduate and postgraduate courses *stricto sensu*, about the identity of the university professor. The data, obtained through the semi-structured interview and treated by the content analysis (BARDIN), evidenced the existence of four dimensions of university teacher identity: deep domain of knowledge and ability to transmit; Research competence; Emotional and relational skills and investment in students' professional training. However, these dimensions do not interpenetrate in the perspective of engendering a substantial re-signification of teacher making capable of facilitating a meaningful learning process based on proactive and investigative student participation.

Key words: - university teaching - professional teacher development - teaching and research relation - teaching identity

La identidad fragmentada del profesor universitario: entre condiciones históricas y retos contemporáneos

Resumen

Este artículo analiza los hallazgos relativos a la identidad del profesor universitario, que surgió de la investigación institucional, financiado por el CNPq, "la calidad de la enseñanza de pregrado: la relación entre la educación, la investigación y el desarrollo

profesional de los maestros", especialmente en el contexto de una de las instituciones miembros esta investigación, una universidad pública de Bahía. Incluir las representaciones de los participantes, diecinueve profesores que trabajan en las carreras de grado y post-grado de estudios, acerca de la identidad del profesor universitario. Los datos obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas y procesados por análisis de contenido (Bardín), revelaron la existencia de cuatro dimensiones de la identidad de la maestra universidad: profundo conocimiento del dominio y la capacidad para transmitir; competencia en la investigación; habilidades emocionales y relacionales y la inversión en la formación profesional de los estudiantes. Sin embargo, estas dimensiones no se entrelazan en la perspectiva de generar una redefinición sustancial de que el maestro sea capaz de facilitar el proceso de aprendizaje significativo basado en la participación activa y de investigación de los estudiantes.

Palabras clave: - la enseñanza universitaria - la enseñanza de desarrollo profesional - la relación entre enseñanza y de investigación - identidad docente

Contextualizando o estudo

A discussão sobre a identidade profissional do docente universitário é bastante recente e busca responder aos questionamentos que emergem do contexto de expansão e transformação da educação superior. A identidade deste docente como porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea. Entretanto, essa perspectiva baseada na erudição parece ainda predominar exigindo, fundamentalmente, o domínio de conteúdos específicos de sua área de conhecimento, sem a preocupação de conhecer os estudantes e suas culturas a fim de possibilitar-lhes uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada para o

enfrentamento crítico dos problemas da sociedade. A afirmação dos saberes da pesquisa como integrantes da identidade docente que vem, crescentemente, se institucionalizando no mundo ocidental, a partir da década de 1980, parece não contribuir para esta direção e, em contrapartida, tem provocado novas tensões para a docência universitária. De um lado, encontra-se a expectativa da sociedade de que a universidade, em cujo seio a pesquisa se estabelece como pano de fundo porque qualifica e prestigia a formação profissional, garanta às novas gerações uma formação que possibilite a inserção no mundo do trabalho. Do outro lado, no contexto acadêmico, a pesquisa entendida como parte da “nova” identidade docente passa a organizar os tempos, práticas e motivações desses profissionais. Cada docente, individualmente, no tempo restrito dedicado ao ensino, está preparado para abordar os temas que pesquisa, pela via da transmissão, historicamente valorizada. De forma geral, os saberes pedagógicos próprios da profissão docente lhes são alheios, seja porque não tiveram uma formação inicial para a docência - exigência básica na constituição de todas as profissões - seja porque não encontram consistentes programas institucionalizados de formação continuada que lhes proporcionem os conhecimentos teóricos e práticos da profissão que abraçaram. Dessa forma, não são estimulados a ultrapassarem as práticas que, de forma mimética, aprenderam com seus antigos mestres.

Neste artigo, analisamos parte dos resultados da pesquisa “Qualidade do ensino de graduação na perspectiva de professores pesquisadores: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”, desenvolvida em uma universidade pública da Bahia, que integra um projeto de pesquisa interinstitucional financiado pelo CNPQ. Contemplamos aqui as representações dos participantes, dezenove docentes que atuam simultaneamente em cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*, acerca da identidade do docente universitário, buscando apreender como as tensões que

vivenciam na universidade impactam nessa identidade. A pesquisa, de natureza qualitativa, colheu os dados mediante a entrevista semiestruturada e utilizou a análise de conteúdo tipo temática para seu tratamento (BARDIN, 1977).

Identidade profissional docente

As identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas que possibilitam aos indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo de trabalho e do emprego. São configurações que decorrem de interações sociais no contexto das atividades remuneradas, com forte componente biográfico, pois são constituídas de representações tecidas nas trajetórias dos sujeitos ao longo da vida de trabalho (DUBAR, 2006, p.85). Essas representações ativas, conforme Dubar (1997), “[...] estruturam os discursos dos indivíduos em suas práticas sociais ‘especializadas’ graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização das ‘receitas’, à incorporação de um ‘programa’. ” Graças ainda, “[...] à aquisição de um saber legítimo que permite, ao mesmo tempo, a elaboração de ‘estratégias práticas’ e a afirmação de uma ‘identidade reconhecida’. ” (DUBAR, 1997, p.100).

Os participantes desta pesquisa, interrogados sobre o que é ser docente universitário expressam suas representações, tecidas na articulação entre o ‘Eu’ e o ‘Nós’, que os fazem sentir-se valorizados e pertencentes a esse grupo profissional. Essas representações foram agrupadas nas dimensões: domínio profundo do conhecimento e capacidade de transmitir; competência em pesquisa; competências emocionais e relacionais e investimento na formação profissional dos estudantes.

A representação do docente universitário como aquele que tem domínio profundo dos conteúdos específicos da matéria sob sua responsabilidade e a capacidade de

transmiti-los de forma acessível ao conjunto dos estudantes aparece no testemunho da totalidade dos participantes, como ilustram os depoimentos:

O professor tem que dar conta do seu recado, tem que ter compromisso, tem que ter responsabilidade, tem que cumprir a sua função enquanto educador, enquanto articulador do conhecimento. Então o professor ele tem que estar bem preparado, tem que preparar bem suas aulas, tem que ter responsabilidade para assumir o seu papel. E ele vai direcionar esse conhecimento, tem que estar administrando bem todas as funções dentro da sala de aula. (P13)

O bom professor universitário é o que se comunica bem e que estuda muito. A gente tem experiência de professores que são muito estudiosos, mas, não tem uma boa empatia com a sala, tem sido problema, mas, a gente sabe que é um professor dedicado que estuda, então acho que tem que unir essas duas coisas. (P14)

Essa visão revela a crença, nutrida na trajetória milenar da instituição universidade, de que para ser docente é fundamental e suficiente o domínio de um conjunto de saberes e seu carisma expresso na capacidade de manter uma plateia atenta a uma longa pregação magistral. Assim, o traço distintivo da identidade profissional dos docentes universitários, na sua origem, é a compreensão de possuir um saber profundo, reconhecido, pelos membros dessa corporação e pelos outros atores sociais, como um saber superior, que conforme Farmer (1950, apud DRÉZE e DEBELLE, 1983, p.33), “deve abranger a totalidade dos conhecimentos que não dizem respeito à simples habilidade manual, mas que constituem o saber esotérico necessário à vida social como ao desenvolvimento mais elevado da pessoa humana.” A universidade enquanto associação de sábios e de estudantes tem a nobre missão de conservar e perpetuar os saberes universais.

Tal concepção de ser docente foi preservada no modelo napoleônico de universidade que influencia de forma marcante a configuração do ensino superior no Brasil. Aqui o docente passa a ser detentor e transmissor de um saber produzido pela ciência positivista emergente, voltado essencialmente para a formação de profissionais, em faculdades isoladas, como parte do projeto político da Revolução Francesa de 1789.

Os cursos são estruturados em disciplinas, sob a responsabilidade de um docente (seu titular e dono), que individual e independentemente das demais disciplinas, organiza e desenvolve seu plano de ensino. Disciplinas distribuídas em dois períodos, um básico e outro profissionalizante, que evidenciam a separação e hierarquização entre teoria e prática, conforme a cartilha da racionalidade técnica (ANASTASIOU e ALVES, 2007). Dessa forma, são mantidas as bases para a perpetuação da concepção restrita do docente como aquele que tem domínio profundo dos conteúdos específicos da matéria e sabe transmiti-los.

Essa visão tecida historicamente, indica a desconsideração dos saberes pedagógicos para esse nível de ensino, sob a alegação corrente de que este contempla jovens-adultos que são automotivados independentemente da forma como o docente desenvolve o ensino. Ao que tudo indica, influenciados por essa visão, a maioria dos participantes faz referência a aspectos didáticos numa perspectiva tecnicista de utilização de recursos que possam tornar mais visual e atrativa para os alunos suas aulas expositivas. No enfoque técnico ou academicista de ensino, cuja finalidade é a transmissão dos conhecimentos científicos produzidos pela pesquisa, o saber didático é compreendido como domínio de técnicas, recursos e materiais didáticos para operacionalizar as situações de ensino e garantir o controle de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Em contrapartida, no enfoque de ensino hermenêutico ou reflexivo os saberes didático-pedagógicos incorporam os aspectos relacionados, por exemplo, com a aprendizagem significativa e suas condições entre pessoas adultas, o contexto sociohistórico dos estudantes, planejamento do processo de ensino-aprendizagem, avaliação da aprendizagem. Esses saberes docentes permitem, mais do que instrumentalizar o controle da aula, “[...] realizar uma autêntica análise crítica da cultura

pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora. ”

(SUCHODOLSKI, 1979, apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.85,86)

A concepção do docente universitário como aquele que tem domínio profundo dos conteúdos específicos da matéria sob sua responsabilidade e a capacidade de transmiti-los de forma acessível ao conjunto dos alunos sugere ainda, a prevalência, entre os colaboradores da pesquisa, de uma visão de conhecimento “[...] como certo e objetivo, distinto da mera opinião. ” (SANTOS, 1989, p.23), como indica o depoimento: “Tudo muito no racional, na razão, mas que rola uma sedução pela linguagem, pelo jeito de ser, pela confiança de que você tem um conhecimento, não para dar pronto, nem mastigado, mas que você pode indicar coisas. ” (P11)

Essa visão de conhecimento parece remeter a polaridades como: razão-emoção; conhecimento científico-senso comum; sujeito-objeto; dentre outras. Essas polaridades emanam da ciência moderna positivista, com forte incidência na prática docente na universidade, que tem como principais atributos, conforme Santos (1989) o reconhecimento de uma única forma de conhecimento válido, o científico; a objetividade como critério de validade do conhecimento, que por sua vez decorre da separação entre teoria e prática, entre ciência e ética; o rigor do conhecimento como sinônimo da quantificação o que resulta na desconsideração dos aspectos qualitativos dos fenômenos estudados; a visão de neutralidade da pesquisa e da ciência expressa na separação entre sujeito e objeto perdendo de vista a expressividade das pessoas e das coisas.

Tal paradigma, conforme indica Santos (1989; 2005), vem atravessando uma crise profunda que coloca em causa a sua própria forma de compreensão do real e não apenas seus instrumentos metodológicos e conceituais. A crise suscita uma abertura para reconhecer os sinais de um emergente paradigma de ciência e tem o mérito de provocar

uma reflexão hermenêutica que leva ao questionamento das “certezas” e do dogma da autoridade dessa ciência e de seus fundamentos teórico-metodológicos como a única forma válida de produção do conhecimento, com implicações na prática educativa na universidade. Pois, a complexidade dos fenômenos naturais e sociais pressupõe que, tanto o conhecimento como a aprendizagem demandam novas formas de construção e apropriação, envolvendo

[...] os aspectos interativos, recursivos, dialógicos, construtivos, hologramáticos, assim como os socioafetivos, culturais, emergentes e transcendentais; aspectos estes que influenciam nosso sentir/pensar e agir, tanto no que se refere ao conhecimento como à aprendizagem. (MORAES, 2010, p. 36)

Os conhecimentos devem servir, como sugeria Whitehead (1929) lido em Drèze e Debelle (1983), para a compreensão dos problemas complexos da realidade e não como abstrações dela descomprometidas, como verdades acima do bem e do mal. Além do mais, não basta que o docente ofereça esse leque de conhecimentos para que eles sejam apropriados de forma a serem utilizados no enfrentamento dos desafios da prática profissional, é fundamental que a aula seja conscientemente adotada como estratégia geradora de aprendizagens significativas, capaz de levar os alunos a perceberem a aplicação de princípios gerais nas situações concretas, priorizando os métodos ativos, valorizando o tempo do estudante. Nessa concepção, os docentes, essencialmente, preparam estudantes para a autoeducação permanente em vez de dotá-los de um saber para utilização definitiva, considerando que estes irão atuar numa sociedade em permanente evolução.

Quanto à dimensão da competência investigativa da representação dos participantes acerca da identidade profissional do docente universitário, ela é assumida pela totalidade dos participantes, para os quais ser docente universitário é sinônimo de ser pesquisador. Este aspecto não se contradiz com a visão do docente como aquele que

tem domínio profundo do conhecimento e sabe transmitir, informada pelos participantes, pois, é graças ao potencial de ampliar seus conhecimentos, de assegurar maior propriedade sobre eles e enriquecer sua exposição que percebem a importância da pesquisa nas suas práticas docentes.

Então mesmo que ele não esteja vinculado com a pesquisa, mas a pesquisa praticamente é o fundo da nossa sala de aula, nós não somos meros reprodutores de conhecimento. Nós não pegamos os livros e lemos e parcialmente dividimos os conhecimentos. [...]. Então na pesquisa ele busca, reflete... ele tem um grau de dedicação muito maior que um professor que meramente passa. Você só pode fazer pesquisa, uma boa atividade de graduação se você tiver compromisso, empenho e dedicação, leitura e o salário a mais da dedicação exclusiva. (P15)

Assim, é através da pesquisa que o docente-pesquisador amplia os conhecimentos específicos do seu campo de atuação adquiridos na trajetória formativa (graduação, pós-graduação), como afirma um docente da área de história “tem que ser pesquisador para ampliar seus horizontes”.

A incorporação gradativa do fazer pesquisa como atributo da identidade docente universitário se inicia no Brasil na década de 1930, quando os documentos oficiais sobre o ensino superior passam a afirmar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio que deveria orientar a estrutura e a organização das instituições de ensino superior. Diversas universidades buscaram, em consonância com este princípio, promover um ensino de graduação voltado para o desenvolvimento de atitudes científicas, do questionamento, da leitura crítica da teoria e da realidade, ou seja, um ensino com pesquisa.

A ideia de ensino com pesquisa consistia em passo anterior ao ensino para a pesquisa ou para a formação do pesquisador profissional ou acadêmico. O ensino com pesquisa tratava de habilidades intelectuais básicas para ocorrer a reflexão, e que no caso de continuidade em termos de formação para a pesquisa implicava acrescentar outras qualidades como originalidade, rigor e domínio. (PAOLI, 1988, p. 39)

Entretanto, a partir de 1964, no regime dos militares, quando esse princípio se institucionaliza de forma mais sistemática, essa indissociabilidade, deixa

progressivamente de estar presente na graduação, para estar na universidade. E o lócus privilegiado para a pesquisa passa a ser a pós-graduação *stricto sensu*. Assim, como enfatiza o autor, configurou-se uma separação organizacional entre produção e consumo de conhecimento na universidade, cabendo à pós-graduação a produção e à graduação o consumo reprodutivista. Essa dissociação se efetivou, na prática, de forma naturalizada como se não contrariasse o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Os nossos participantes parecem comungar com essa naturalização, pois quando fazem referência à inclusão dos alunos nesse processo pela via da “iniciação científica” dos alunos bolsistas e não do ensino com pesquisa nas turmas de graduação. Ao fazerem essa ligação automática acabam ilustrando o pensamento de Demo (1999, p.11) de que o processo de pesquisa está quase sempre associado ou “[...] cercado de ritos especiais, cujo acesso é reservado a poucos iluminados [...]”.

Por considerarem a pesquisa e seus resultados como fomentadores da prática de ensino, revelam o pensamento, mistificado no meio acadêmico, de que a condição de pós-graduado e pesquisador traduz-se automaticamente em aperfeiçoamento da sua condição de exercer a docência. Poucos participantes expressam claramente a contribuição da *expertise* de fazer pesquisa para o desenvolvimento da capacidade de problematizar do conjunto dos alunos da turma, instigando a vontade de conhecer, investigar e buscar soluções para os problemas que os inquietam. Tal situação confirma estudos apontados por Marcelo Garcia (1999) que indicam baixa correlação (0,21) entre a avaliação que os alunos fazem acerca de seus docentes e o volume da produção científica destes. Conforme o autor, verifica-se “[...] um divórcio entre investigação e docência que pode ter consequências graves na qualidade de ensino que os alunos universitários recebem.” (GARCIA, p 244).

Ademais, a pesquisa não é referida pelos participantes como meio de reflexão e aperfeiçoamento da própria prática docente, o que seria desejável compreendendo que a profissionalidade docente pressupõe a capacidade de conceber e implementar novas alternativas, diante dos problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula. A pesquisa sobre a própria prática possibilita assim, a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, na medida em que “[...] a indagação crítica das práticas é posta a serviço da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional do professor.” (VIEIRA, 2009, p.23)

A dimensão *competências emocionais e relacionais da identidade profissional do docente universitário*, tal como verbalizada pela maioria dos participantes, envolve aspectos na perspectiva do fortalecimento da autoestima do estudante: perceber e se relacionar com o aluno como pessoa (com “compreensão, afeto, amor, respeito”); incentivar o aluno a prosseguir; desenvolver a escuta atenta; sentir prazer diante da evolução do aluno; ser capaz de dialogar; ter abertura para autocrítica, ou seja, ser capaz de assumir que não sabe tudo, de questionar suas certezas, e ter consciência de que não é onipotente “Essa onipotência narcísica que toma essa nossa formação e esse tornar-se mestre, doutor tem essa onipotência. Eu vou entrar aqui, vou dar tal disciplina, tal assunto, vocês estudem e eu quero que vocês reproduzam no final.” (P3). Tal dimensão contempla, ainda, a honestidade de assumir o não saber, como revela o depoimento

Acho que é ser honesto, assumir que tem restrições em algum assunto. [...] Se eles perguntam sobre qualquer procedimento alguma variação eu busco e retorno “está aqui... sei ou não sei”, mas eu busco saber, eu acho que o papel do professor é buscar saber como todo pesquisador é buscar saber. Eu não minto, se sei digo que sei, se não sei digo que não sei. (P12)

Essa dimensão da representação de ser docente tem sido defendida por autores como Pimenta e Anastasiou (2002) quando afirmam que, além do componente cognitivo e intelectual, os docentes sintonizados com a sociedade da informação precisam possuir

competências sociais, emocionais e afetivas, considerando-se que a docência é um processo complexo, eminentemente relacional, portanto, pressupõe negociação contínua de expectativas, interesses, necessidades e valores entre os atores envolvidos e exige posturas éticas.

A dimensão *investimento na formação profissional dos estudantes* da identidade profissional do docente, assumida pela maioria dos participantes, se expressa pela via do investimento na aprendizagem cognitiva dos alunos. Com essa finalidade informam: valorizar o conhecimento prévio dos alunos; identificar através do diálogo as condições cognitivas dos alunos e adequar seu planejamento; despertar a curiosidade e a capacidade descobrir e pensar; transmitir o conteúdo sem rigidez de tempo e sequência; dialogar com os que evidenciam dificuldade de assimilação; ajudar os alunos a superarem bloqueios de aprendizagem.

Os depoimentos dos participantes sugerem uma preocupação com a aprendizagem dos conhecimentos específicos das disciplinas que atuam, e que, provavelmente, abarcam um conjunto de teorias importante para a formação do futuro profissional. Todavia, a relação da teoria ensinada com o campo da prática profissional é pouco referida. A perspectiva mais “conteudista” é compreensível considerando a organização curricular que prevalece nos cursos de formação de profissionais, herança do modelo napoleônico de universidade, que separa e hierarquiza teoria e prática. Tal lógica, conscientemente ou não, se assenta “[...] na convicção de que é possível encontrar na ciência e na técnica uma solução correta para cada caso; considera-se que a verdade é objectiva, única, reside nos fatos e dispensa a interpretação pessoal [...]” (ALARCÃO, 1996, p. 22).

A formação de atitudes é também verbalizada por alguns participantes quando expressam seu compromisso com a formação profissional dos estudantes. As atitudes se

relacionam à formação do estudante enquanto leitor e autor (atenção, estudo, questionamento), nesse sentido, o papel do docente é de investir na transformação e não na reprodução. Outros falam da formação da autonomia intelectual, em outros termos, a capacidade de compreender e lidar com as situações inusitadas da prática profissional. Um participante aponta como caminho para essa formação trabalhar em parceria com os alunos (estabelecer monitorias de ensino, pesquisa e extensão).

Ainda no que tange à formação de atitudes, emerge a necessidade de o docente estabelecer limite na sala de aula, não ser conivente com o descompromisso dos estudantes. Os depoimentos sugerem entretanto, que os limites são estabelecidos unilateralmente, perdendo-se oportunidades de desafiar a autonomia dos estudantes, estimular a reflexão sobre o sentido de suas atitudes e o compromisso com seu próprio crescimento pessoal e profissional, aproximando-se de práticas cristalizadoras do engajamento heterônomo dos formandos no processo de ensino-aprendizagem, privando-os “[...] do conhecimento sobre si mesmo no processo da convivência e da troca, como sinaliza Beillerot (1989). Além disso, [...] faz crer, ao estudante, que ele não merece confiança, não é capaz de fazer opções autônomas [...]” (SOARES, 2008, p.192).

Considerações finais

O estudo permitiu concluir que a identidade do docente universitário que faz parte das representações dos participantes da pesquisa envolve quatro dimensões (domínio profundo do conhecimento e sabe transmitir; competência em pesquisa; competências emocionais e relacionais e investimento na formação profissional dos estudantes) que se justapõem evidenciando nula ou fraca articulação entre si. Ao que tudo indica, essas dimensões não se articulam na prática docente no sentido da facilitação de um processo de aprendizagem significativa baseado na participação

proativa e investigativa dos estudantes. Se esta conclusão tem base na realidade, é compreensível considerando-se que a identidade profissional decorre de interações complexas entre o individual e o social, entre as experiências vividas e os contextos sociais, políticos e institucionais. Contextos marcados pela supervalorização da pesquisa e subestimação da docência. De um lado, a ausência de formação pedagógica dos docentes universitários é uma questão secundária e sem visibilidade nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, responsáveis pela formação do magistério superior (DECRETO 977), inclusive os da área da educação como revela o estudo de Soares e Cunha (2010). De outro lado, “[...] o prestígio profissional (reconhecimento social, capacidade de influência, recompensas intrínsecas e extrínsecas, etc.) lhe é proporcionado **exclusivamente** pela actividade de investigação e pela produção científica.” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 244). Configura-se assim uma identidade docente fragmentada e tensionada entre os condicionantes históricos e os desafios contemporâneos para a docência.

Assim, os dados apontam, em consonância com esse contexto mais geral, uma escassa incorporação na identidade docente da reflexão sobre os saberes relativos à pedagogia universitária. Em contrapartida, é bastante significativa a preocupação com o compromisso e a responsabilidade (“de preparar sua aula”, assiduidade, etc.) no desempenho do papel do docente. Nesse sentido, não seria exagero afirmar que os nossos participantes se empenham em desenvolver sua prática com profissionalismo (entendido como o exercício com competência e ética da prática profissional), mas um profissionalismo descolado da profissionalidade docente (conjunto de atitudes, valores, comportamentos, destrezas, conhecimentos, saberes, estratégias, que caracterizam a profissão), pois conforme Pimenta e Anastasiou (2002) o profissionalismo docente de tipo especial envolve: a) a promoção de um aprendizado cognitivo profundo; b)

compromisso com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprender a ensinar de forma diferente daquela de seus antigos mestres; d) desenvolvimento da capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) investimento na constituição das instituições em que atuam como organizações de aprendizagem entre outros aspectos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da profissionalidade do docente universitário.

Referências

- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In, ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In, ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. (2007). **Processos de Ensino na Universidade**. Pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE.
- BARDIN, L. (1977). **L'analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de la France.
- BOURDONCLE, Raymond (1991). **Revue Française de Pédagogie**, No. 94, janvier-février-mars, p. 73-92.
- CASTANHO, S.E.M. (2000). A universidade entre o sim, o não e o talvez. In, VEIGA, I.P.A.; CASTANHO, M.E.L.M. (2000). **Pedagogia universitária**. A aula em foco. São Paulo: Papirus.
- CUNHA, L.A. (2007). **A universidade reformada**. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP.
- CUNHA, M.I. (2005). **O professor universitário: na transição de paradigmas**. 2ª edição. Araraquara: Junqueira & Marin editores.
- CUNHA, M.I. (2003). Verbete pedagogia universitária. In MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/INEP.
- DEMO, P. (1999). **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

- DUBAR, C. (2006). **A crise das identidades**. A interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento.
- DUBAR, C. (1997). **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora.
- DRÈZE, J.; DEBELLE, J. (1983). **Concepções de universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará.
- FABRE, M. (1994). **Penser la formation**. Paris: Presses Universitaires de France.
- LUCARELLI, Elisa (2009). **Teoría y práctica en la universidad**. La innovación en las aulas. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora.
- MORAES, M. C. (2010). Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In, MORAES, M. C.; NAVAS, J.M.B. (Orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak editora.
- PAOLI, Niuvenius J. (1988). O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. **Cadernos CEDES** 22. Educação Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. (2002). **Docência no ensino superior**. Volume I. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. S. (1989). **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal.
- SANTOS, B. S. (2005). **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez.
- SOARES, S.R. (2009). A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In, CUNHA, M.I; SOARES, S.R.; RIBEIRO, M.L. (Orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: Editora da Universidade Estadual de Feira de Santana.
- SOARES, S.R. (2008). Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa. **Educação Unisinos**, volume 12, número 3, set-dez.
- SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. (2010). **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA.
- TARDIF, Maurice (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª edição. Petrópolis: Ed. Vozes.

VIEIRA, F.; SILVA, J.L.; ALMEIDA, J. (2009). Transformar a pedagogia na universidade: possibilidades e constrangimentos. In, VIEIRA, F. (Org.). **Transformar a pedagogia na universidade**. Narrativas da prática. Portugal: De facto editores.

Pedagogia universitária para novas clientelas estudantis

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Unicamp- SP- Brasil

eaguiar@unicamp.br

Resumo

O texto aborda as questões da pedagogia universitária em um contexto social, econômico, cultural e educacional marcado pela era digital e economia do conhecimento e as demandas que fazem à universidade na preparação do estudante para ser profissional e cidadão no mundo do trabalho caracterizado pela dinâmica das transformações tecnológicas. Discute e analisa o papel da universidade, o trabalho pedagógico dos professores, os novos paradigmas de aprendizagem e as capacidades e habilidades requeridas pelo atual tempo histórico, as quais se somam aos elementos tradicionais da formação universitária.

Palavras-Chave: pedagogia universitária, novos paradigmas de formação; era digital; universidade; formação universitária.

Pedagogía universitaria para nuevas clientelas estudiantiles

Resumen

Este artículo aborda las cuestiones de la pedagogía universitaria en un contexto social, económico, cultural y educativo marcada por la era digital y la economía del conocimiento y de las exigencias que hacen a la universidad en la preparación del estudiante para ser profesionales y ciudadanos en uno mercado de trabajo se caracteriza por la dinámica del cambio tecnológico. Se discute y analiza el papel de la universidad, el trabajo pedagógico de los maestros, los nuevos paradigmas de aprendizaje y las habilidades y capacidades necesarias para el momento histórico actual, que se añaden a los elementos tradicionales de la educación universitaria.

Palabras clave: pedagogía universitaria, nuevos paradigmas de la formación; era digital; universidad; educación universitaria.

University pedagogy for new student clients

Abstract:

The text addresses the issues of university pedagogy in a social, economic, cultural and educational context characterized by the digital age and knowledge economy and the demands that they make to the university for the preparation of student to be professional and citizen in the world of work categorized by the dynamics of technological changes. It discusses and analyzes the role of the university, the pedagogical work of the teachers, the new learning paradigms and the skills and abilities required by the current historical time, which are added to the traditional elements of university education.

Keywords: university pedagogy, new training paradigms; digital age; university; University education.

Introdução

Em todos os tempos, a sociedade e os estudantes apresentaram à universidade desafios relacionados às questões culturais, sociais, econômicas e políticas próprias da época. De tempos em tempos, a universidade, ao responder aos desafios, se modifica, se remodela, se renova. A universidade da Idade Média foi desafiada pelas conquistas da modernidade resultando na universidade moderna do século XIX com início na Universidade de Berlim, em 1810, e a reforma promovida por W. Humboldt (1997). A universidade moderna se caracterizou por instituir a pesquisa como missão e função institucional ao lado do ensino. A ênfase no ensino era a única missão da universidade até então. Esta nova função (a de pesquisa) trouxe aos docentes a necessidade de incorporar novas formas metodológicas de abordar o conhecimento e de preparar os estudantes. Não se restringiu à transmissão de conhecimento e passou a incorporar metodologias para favorecer a construção e produção de conhecimentos.

No século XX, a universidade é testemunha e parceira da dinâmica do desenvolvimento científico, tecnológico e industrial. Estas mudanças solicitaram da universidade novas reorganizações e alterações na forma pedagógica com metodologia mais participativa, ênfase no indivíduo, no seu processo de construção de conhecimento. O uso de tecnologias digitais foi se incorporando e passou a ser mais intenso no final do século. O papel do professor passou por diferentes funções. De transmissor de conhecimentos a facilitador, orientador, incentivador, moderador e as metodologias visaram um aluno mais protagonista.

A universidade deste século XXI está novamente desafiada pela dinâmica dos alcances tecnológicos, pela nova estrutura do conhecimento que se revela cada vez mais interdisciplinar, pela atual composição da diversidade de sua clientela resultante de lutas sociais e políticas educacionais de ação afirmativa, pelas questões epistemológicas postas por uma época considerada por alguns como pós-modernidade (Lyotard, 1997; Derrida, 1999; Harvey, 1992).

Nestas duas décadas do século XXI, a pedagogia universitária tem tomado novo impulso como campo de estudos e pesquisa, voltados para responder a uma série de fatores que caracterizam a universidade atual como: diversificação da clientela estudantil em termos

de idade, nível socioeconômico e principalmente pela multiculturalidade que representam; formas novas de entender e produzir conhecimentos; campos novos de atividades profissionais com maior integração entre áreas; novos espaços de aprendizagem como o espaço das mídias interativas; intensidade do ensino com e por meios eletrônicos; estudantes mais integrados a uma cultura digital.

Por outro lado, à discussão dos temas tradicionais como o da missão da universidade, o da relação desta com o mundo do trabalho, o das questões curriculares, pesquisa e extensão, vêm se juntar outros temas como o da internacionalização e cooperação internacional institucionalizada, alunos intercambistas, influência da cultura digital, estruturação interdisciplinar do conhecimento. Todos estes fatores solicitam da universidade novos posicionamentos em relação ao ensinar e aprender, que modificam a forma de trabalhar a pedagogia universitária.

Os estudos e pesquisa da área da pedagogia universitária busca responder aos desafios atuais para um ensino mais inovador, mais interdisciplinar, mais ativo e direcionado a potencializar aprendizagens emancipadoras e favorecer a singularidade de uma geração de estudantes diversa e plural.

Neste texto vamos abordar os aspectos que nos chamam a atenção para atender os atuais estudantes, sejam os da faixa esperada de 18 a 24 anos, sejam os que mais tardiamente buscam uma formação universitária, sejam os que já no mundo do trabalho, buscam na universidade uma formação continuada. A cada um desses segmentos da clientela estudantil deve o ensino universitário saber responder e para isso, deve buscar atuar para favorecer um ensino que promova uma aprendizagem relativa aos reclamos do atual tempo histórico.

A expansão do ensino superior e a pedagogia universitária

Nas últimas décadas o número de instituições, cursos, docentes e alunos teve grande aumento. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2015 o número de matrículas em cursos presenciais em IES públicas e privadas cresceu 129% nos últimos 10 anos. Nesses anos o número de IES teve um crescimento de 102,6%, totalizando 2391 instituições, sendo 2090 IES privadas e 301 IES públicas. Trabalham nessas instituições 383 386 docentes, sendo 39,3% com nível de Mestrado e 35,1% com o de doutorado.

Segundo o Censo de 2015, estas instituições e o número de docentes atendem 17,6% da população de 18 a 24 anos e 8,9% da população de 25 a 29 anos. Destes 37,9% estudam no diurno e 62,1% no noturno. As mulheres são em maior porcentagem 59,9%.

Qual é a importância destes dados para a pedagogia universitária?

A universidade, nas várias dimensões de sua ação, reconhece o impacto que tem na vida de seus estudantes, não importando a faixa de idade em que estejam cursando o ensino superior, sejam eles egressos da escola básica e, portanto, na faixa de idade entre os 18 a 24 anos, sejam os que buscam tardiamente os estudos superiores ou os que buscam complementação para os estudos já realizados.

Cabe à pedagogia universitária entender e trabalhar as especificidades de cada grupo de estudantes. Os estudantes vindos da escola básica passam de um ambiente de relações associativas para um de relações lineares, estruturadas em pontos de ancoragem científica (salas de aula, laboratórios, grupos de estudos, seminários, conferências, atividades extracurriculares). Estes estudantes, quando ingressantes, sentem-se inseguros e se percebem com a necessidade de dar sentido ao solicitado pelo ambiente acadêmico. As solicitações do meio acadêmico são diversas e trazem em si, um novo aprendizado ao estudante. É a estas inseguranças iniciais que muito do trabalho pedagógico da instituição se volta, dando ao estudante a ancoragem necessária no início dessa nova jornada educacional, favorecendo o alcance da autonomia e da responsabilização acadêmicas. O atendimento da pedagogia universitária a esses aspectos pode evitar o desânimo, a sensação de desamparo, a visão negativa de si mesmo e de suas capacidades intelectuais, as quais levam, geralmente, ao stress acadêmico e ao abandono dos estudos. Da mesma forma os estudantes que buscam o ensino superior com idade fora da faixa de 18 a 24 anos, trazem consigo um número de expectativas e necessidades diferentes dos estudantes mais novos. O perfil desses estudantes implica em uma diferenciada atenção por parte da instituição para a interação com o ambiente institucional e para o comportamento de diferenciadas formas de aprendizagem.

Ao mesmo tempo que temos hoje no Brasil um crescente e diversificado número de estudantes universitário temos, segundo o Censo da Educação Superior de 2015, uma taxa de evasão por volta de 21% (entre pública e privada). Em relação aos modelos explicativos do abandono educacional, tem especial importância o trabalho feito pela instituição para favorecer o aproveitamento e o rendimento dos estudantes.

Nesse sentido, pode se dizer que as universidades têm uma questão de gestão qualitativa

dos aspectos pedagógicos e menos um problema com a gestão quantitativa do número e da diversidade dos estudantes. É a gestão qualitativa dos aspectos pedagógicos que fará diferença para cada um desses segmentos etários.

Cavallet (1999) ao analisar os diferentes grupos etários de estudantes universitários, considera que uma primeira constatação que precisa ser feita na questão da pedagogia universitária é a de que estes estudantes são considerados a primeira geração global da história. Como característica esta geração tem maior conectividade e familiaridade com os meios tecnológicos de comunicação, maiores expectativas educacionais que a dos seus pais e espírito mais empreendedor. Cavallet (1999) argumenta que para essa geração não estão adequados modelos pedagógicos reprodutivistas, instrumentalizadores e a transmissão de conhecimentos fragmentados, estanques, descontextualizados e descomprometidos com a questão social. A formação adequada para ela é a de favorecer a compreensão da evolução do conhecimento e dos sistemas complexos por meio da investigação e da problematização da ciência e da tecnologia.

Para que esta formação seja efetivada são importantes inovações pedagógicas com estratégias metodológicas que desenvolvam a construção do conhecimento por meio de temas, questões e problemas, objetivando a produção de saberes contextualizados, provisórios, relativos e datados. Uma pedagogia que trabalhe os estudantes como aprendizes tanto como investigadores. A aprendizagem pela investigação, se antes era uma meta da universidade moderna, hoje se impõe à universidade como pressão do tempo histórico.

A literatura na área sobre o ensino na universidade apresenta resultados de pesquisas (Marland, 2007; Killen, 2006) que buscam compreender quais são os princípios e as técnicas para um “ensino efetivo”. Os resultados demonstram que não há uma lei universal para “ensinar de forma efetiva”, mas uma multiplicidade de formas que variam com o tempo, o lugar, o professor e o tipo de estudante. Essa afirmação oferece direções para “auscultar” quais são as características do nosso tempo, do contexto social, político econômico e cultural dos estudantes e o da instituição. Os resultados das pesquisas deixam claro que o uso de uma metodologia ou de um enfoque pedagógico apontado como adequado por um professor, pode não ter o mesmo resultado com outro, ou com o mesmo professor em uma outra turma de alunos, ou em uma outra instituição. Assim, a efetividade do ensino não depende tanto da técnica utilizada, mas do acerto desta para aquela determinada clientela. Marland (2007) aponta que o “ensino efetivo” varia de

professor para professor, de classe para classe, de uma época para outra.

Roy Killen (2006, p. 2), um dos grandes e reconhecido autor australiano, pesquisador da temática da pedagogia universitária diz que “ nenhuma estratégia de ensino é efetiva todo tempo para todos os estudantes”. Para ele, uma das mais importantes características de um professor efetivo “é a de ver todos os seus alunos como capazes de aprender”. Esta característica não é nova na postura pedagógica e remonta aos anos de 1960. Esse aspecto tem sido desde então, bastante enfatizado pela pedagogia não diretiva que teve em Carl Rogers (1969) um de seus grandes representantes.

Os trabalhos de Melnick e Zeickner (1998) em relação ao ensino efetivo, apontam uma ampla lista de atitudes essenciais. Como primeira atitude está o que denominam “consciência de si mesmo”. Melnick e Zeickner (1998) constataam que o processo de ensino e aprendizagem é influenciado, entre outros aspectos, pelas crenças dos professores e dos alunos sobre si mesmos, sobre a importância do conhecimento e a importância da escola na vida do indivíduo. Se o professor sustentar a crença de que alguns alunos não possuem capacidade para aprender e se o aluno sustentar a crença de que a escola é uma “perda de tempo”, dificilmente haverá bom resultado no processo de ensino aprendizagem. Na década de 1980, a crença ou a expectativa negativa do professor foi denominada “profecia auto realizadora”. Estudos e pesquisas feitas em uma variedade de situações e contextos, como os de Brito e Lomonaco (1983), confirmaram que a expectativa do professor influi no desenvolvimento e desempenho intelectual e acadêmico do estudante, bem como a expectativa que o aluno tem da escola.

Uma outra característica identificada por Melnick e Zeichner (1998) para um ensino efetivo é “abertura para mudança”. Se o professor e o aluno tiverem esta atitude, naturalmente apresentarão um comportamento de auto avaliação contínua na construção da autoconfiança necessária para o processo de ensinar do professor e do aluno na construção de sua aprendizagem.

Killen (2006) em seus trabalhos traz um outro aspecto para o ensino efetivo. Afirma que para o professor alcança-lo, precisa ser um “prático reflexivo” e, continuamente buscar as melhores formas de auxiliar o aluno a aprender, analisando, compreendendo e avaliando sua ação docente. Da mesma forma, o Conselho Nacional de Ensino Profissional dos EUA (2002), apontou como uma das principais condições para o ensino efetivo, a disposição do professor para sistematicamente analisar suas práticas e reorienta-las a partir dessa análise.

Como alcance pedagógico, o ensino eficaz auxilia os estudantes a ter uma mais profunda compreensão sobre a construção pessoal de seu conhecimento e sobre quais formas metodológicas ele obtém sucesso no seu processo de aprendizagem. Como processo de formação, o ensino efetivo encoraja os alunos a olharem para as suas lacunas e a procurarem conhecimento acadêmico para preenchê-las. Os estudantes são também levados a examinar velhas ideias por meio de novas perspectivas, novos enfoques e a fazer inferências e chegar a conclusões a partir de si mesmos. Como epistemologia, o ensino eficaz ajuda os estudantes a serem conscientes de seu próprio raciocínio e a verificarem se este raciocínio é generalizável ou único e específico.

Novos paradigmas de Aprendizagem

No interessante livro intitulado “Habilidades do Século 21: Aprendendo para a Vida em Nosso Tempo” de Trilling e Fadel (2009), os autores argumentam que para o tempo atual as universidades precisam formar os estudantes com um conjunto de habilidades requeridas para serem sujeitos produtivos no que caracterizam como Economia Digital. Algumas pesquisas e estudos na área da pedagogia universitária (Reynolds, 2012; Kivunja, 2014; Killen, 2006; Facione, 2011) apontam que os domínios de conhecimentos tradicionais desenvolvidos pela universidade devem ser cada vez mais trabalhados nesta economia digital e, ao lado destes, outros novos domínios são necessários. Para esses autores, as capacidades e habilidades que formam o profissional da era econômica digital não são diferentes das requeridas em épocas anteriores como: grande capacidade de leitura, escrita e matemática; pensamento crítico; resolução de problemas; criatividade. flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa. A estas capacidades se somam outras como: capacidade para trabalhar colaborativamente, proficiência tecnológica; fluência digital; domínio de mais de uma língua sendo o inglês a língua básica da internet; linguagem artística; alfabetização empresarial. O que se percebe é que o domínio das habilidades acadêmicas, que é a essência do trabalho tradicional do ensino superior, não só continua como se acentua em importância e precisa ser complementado pelas novas. Para a universidade fica a responsabilidade de estruturar currículos que desenvolvam todas as capacidades solicitadas pelo mundo do trabalho na era digital. Preparar para o mundo do trabalho é mais do que preparar para o mercado de trabalho. Este último vê apenas uma pequena parte daquele e se preocupa somente com as

habilidades e competências técnicas. Preparar para o mundo do trabalho ultrapassa a formação técnica e se preocupa em desenvolver capacidades mais amplas como a criticidade, a criatividade, a visão e responsabilidade social, o conhecimento cultural, dentre outras.

O olhar mais amplo para os objetivos das novas necessidades acadêmicas implica em alterações na forma metodológica com novas ferramentas auxiliaadoras para o processo intencionado de ensino e aprendizagem. Novamente com base na literatura da área, são descritas uma série de estratégias que podem ser utilizadas conforme for o objetivo do professor.

Pensamento Crítico

Pensamento Crítico é uma das importantes capacidades visadas pelo currículo de formação do estudante, uma vez que é a essência da formação universitária. No entanto, sua importância tem sido ressaltada na atualidade. Há várias definições para o pensamento crítico. O National Council for Excellence in Critical Thinking (NCECT, 2014, p. 6) sediado na Califórnia-EUA, define-o como “processo intelectualmente disciplinado de, ativa e habilmente, conceituar, aplicar, analisar, sintetizar e/ou avaliar informação recolhida de, ou gerada por observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação, como um guia para a decisão e a ação”.

A conceituação sobre pensamento crítico não difere em si, entre os estudiosos, apenas são mais enfatizados um ou outro aspecto. A conceituação feita por Kivunja (2013, p. 6) traz que “o pensamento crítico exige que o que é conhecido seja desafiado e seja avaliado pela sua integridade e autenticidade”. O posicionamento de Halpern (2003) sobre pensamento crítico esclarece que não há pensamento crítico se baseamos nossa compreensão no senso comum e em opiniões pessoais, pois estas são formas subjetivas de saberes, ao passo que, pensar criticamente é identificar dados objetivos que suportem uma observação ou fenômeno, onde os dados são a base para se obter um conhecimento informado.

O pensamento crítico tem grande importância como aspecto da formação universitária pois é o oposto da opinião e do senso comum. Estes são modos espontâneos de assimilar informações e saberes úteis ao cotidiano. São conhecimentos irrefletidos e assistemáticos. Não possui uma investigação onde se ancore, nem um estudo para se

chegar a uma conclusão.

A formação dada pelo ensino superior sempre foi o local do desenvolvimento do pensamento crítico e sempre foi um aspecto de atenção dos currículos. No entanto, a ênfase dada no atual momento histórico aprofunda essa necessidade. Larrivee (2008) diz que o pensamento crítico permite que os alunos “cavem” mais profundamente seu entendimento, colocando as ideias em uma espécie de teste objetivo e perguntando o porquê e o para quê, além de refletir nas diferentes consequências das possíveis e prováveis escolhas feitas.

O pensamento crítico é assim, definido como um raciocínio mais eficaz, um julgamento embasado e refletido sobre a experiência, os fenômenos, sobre o significado e a significância do que está sendo observado ou vivenciado. Envolve a inferência, a justificativa resultante da avaliação feita e é a base da confiança individual para aceitar ou rejeitar uma proposição. O pensamento crítico emprega princípios intelectuais amplos como clareza, coerência, precisão, lógica, fundamentos, evidência.

O raciocínio crítico, por exemplo, é a base da metodologia de resolução de problemas, metodologia que está sendo cada vez mais utilizada como adequada para a formação do profissional deste século. É sobre ele que serão construídos os julgamentos e tomadas as decisões em relação ao encaminhamento das prováveis soluções. É ele que induz o estudante a analisar alternativas, a avaliar as evidências, a refletir sobre as consequências, a questionar para esclarecer pontos, a duvidar das formas fáceis.

Facione (2011, p.11) aponta enfaticamente que o pensamento crítico e a resolução de problemas como pedagogia universitária são essenciais para uma sociedade humana harmoniosa. Diz que “Considerado como uma forma de julgamento reflexivo ou tomada de decisão reflexiva, o pensamento crítico é penetrante em sua ênfase em um sentido muito real. Dificilmente haverá um tempo, ou um lugar, onde o pensamento crítico não pareça de potencial valor”.

O ensino do pensamento crítico e das habilidades de resolução de problemas envolve uma tentativa deliberada de ajudar os alunos: a adquirir conhecimentos e não só informações; a permanecer focados nos critérios envolvidos na análise; a reconhecer a existência de diferentes alternativas e as consequências de cada uma delas; a avaliar a alternativa escolhida assumindo posição com argumentos razoáveis; a buscar precisão na argumentação; a proceder à análise de forma lógica e ordenada; a ser sensível à ideia dos outros e a estarem preparados para assumir as responsabilidades decorrentes da

opção feita.

Habilidade de Comunicação. O que envolvem as habilidades de comunicação do século XXI?

As habilidades de comunicação sempre foram valorizadas no currículo de formação universitária de todos os tempos, mas no século XXI elas são ainda mais importantes. Um conjunto de habilidades de comunicação são apontados Trilling e Fadel (2009) como essencial na formação dos atuais estudantes. São entre outras: a capacidade de articular e comunicar pensamentos e ideias efetivamente de forma oral e escrita; capacidade de estruturar e apresentar o pensamento de forma clara e coerente; capacidade de utilizar uma vasta gama de meios de comunicação e de tecnologias; capacidade de comunicar-se em diferentes linguagens e por meio dos ambientes virtuais. Trilling e Fadel (2009), argumentam também que as tecnologias digitais, nos negócios e na vida cotidiana na Economia Digital global, criaram uma nova demanda por habilidades de comunicação, pois não requer só a condição de se comunicar de forma presencial, como requer também a capacidade de se comunicar eficientemente por meio da Internet, em ambientes virtuais on-line, utilizando ferramentas para compartilhar ideias, pontos de vistas, resultados de trabalho, acordos etc.

A metodologia para o ensino dessas habilidades de comunicação baseia-se no favorecimento de oportunidades para os estudantes articularem pensamentos e ideias, a expô-los de forma oral, escrita e não verbal e a usa-los em diferentes ambientes e contextos. A metodologia leva ainda o estudante a perceber a importância de aprender a ouvir, a entender, a interpretar o significado e o sentido da comunicação dos outros, a tomar em consideração sua base cultural, seus valores e atitudes, uma vez que a comunicação na era digital pode envolver profissionais de vários contextos culturais. Faz parte do novo aprendizado das habilidades de comunicação, auxiliar os estudantes a avaliar a efetividade de diferentes mídias e o impacto das mídias tecnológicas no alcance do propósito da comunicação, bem como saber comunicar-se em ambientes que utilizam diferentes linguagens. Está cada vez mais comum o encontro de profissionais de diferentes nacionalidades que, embora possam conversar em uma língua comum, carregam consigo diferentes marcas culturais que influenciam a forma da comunicação, da postura no debate de ideias e do entendimento nos encaminhamentos tomados.

Habilidade de Trabalho Colaborativo

Na atualidade é cada vez mais premente a habilidade de trabalhar cooperadamente e colaborativamente. No entender de Maria Espinoza (2003), há uma diferença entre o trabalho colaborativo e o cooperativo. Para ela, o ensino superior até então se voltou mais para o trabalho cooperativo. Atualmente é preciso preparar os estudantes para o trabalho colaborativo. No trabalho colaborativo todo o conhecimento é construído conjuntamente e negociado, havendo um fluxo de comunicação bidirecional contínuo, enquanto no trabalho cooperativo a comunicação pode ser unidirecional, isto é, quando algum aluno assume um papel de expertise, explicando determinadas ideias ao grupo. Cooperação é uma atividade menos envolvente que colaboração, pois na primeira, se produzem consultas sobre o feito de cada um e na colaboração, a integração é total. Colaboração é dar às pessoas envolvidas a oportunidade de trabalhar em conjunto para gerar ideias novas e, para isso, é fundamental ouvir e reconhecer os sentimentos, preocupações, opiniões e ideias dos outros. Na cooperação os sujeitos se envolvem apenas com seu conhecimento específico, na colaboração os sujeitos criam uma nova alternativa, criam um saber novo, se influenciam mutuamente e se constroem mutuamente.

A colaboração é essencialmente a capacidade de trabalhar com os outros como uma equipe que busca alcançar um objetivo comum. Trabalho colaborativo é a execução de atividades em grupo de profissionais da mesma área ou entre profissionais de área diferentes, com a finalidade de alcançar o mesmo objetivo. O trabalho colaborativo desenvolvido anteriormente era pontual ou para uma questão específica. Atualmente ele implica em interação constante, em contínua atuação entre profissionais, pois, em várias áreas da atividade profissional a ação é desenvolvida em equipes e, em muitos casos, em equipes globais. Muitas empresas hoje se utilizam de plataformas virtuais em seu cotidiano, particularmente os grandes grupos empresariais com filiais no mundo todo.

Nos contextos de trabalho deste século, a colaboração adquiriu novas dimensões que exigem pessoas trabalhando, cotidianamente, com outras que nunca conheceram ou nunca se encontram face a face, mas com quem precisam ser capazes de colaborar em uma ou mais tarefas comuns. No novo ambiente de trabalho, a colaboração exige dos profissionais capacidade de tomar ações no coletivo e a dividir os alcances dos

resultados. Exige passar de um plano de resultados individuais, para um plano de resultados grupal, muitas vezes saindo da esfera institucional, regional, nacional para uma esfera mundial.

A formação necessária para o trabalho colaborativo requer ambientes de aprendizagens que favoreçam o compartilhar a responsabilidade de pesquisar, de estudar e apresentar novas ideias e definir novos procedimentos. A especificidade da formação para o trabalho coletivo nos tempos atuais está justamente na capacidade e condição da inovação. As posturas a serem trabalhadas pela pedagogia universitária incluem o desenvolvimento da criatividade, a atitude de abertura ao diálogo, a compreensão de diferentes pontos de vistas e de diferentes propostas de solução de problemas, a disposição para metas e objetivos negociados. Abrangem a garantia da liberdade de expressão, de valores e crenças, de ser ouvido e de ouvir e de acompanhar o raciocínio do outro. Envolve saber dar e receber feedback, promover o amplo entendimento bem com a percepção dos limites de seu conhecimento e partilhar experiências e os alcances destas.

Maria Espinosa (2003, p.110) resume a importância do trabalho colaborativo como recurso metodológico ao afirmar que, “o trabalho colaborativo exige dos participantes habilidades comunicativas, técnicas interpessoais, relações simétricas e recíprocas, desejos de compartilhar a resolução da tarefa (responsabilidade individual no alcance do êxito do grupo)”.

Ainda com referência ao trabalho colaborativo como recurso metodológico, Crook (1998) aponta que este está assentado em três princípios cognitivos: a) *articulação*, b) *conflito* e c) *co-construção*. A *articulação* se refere à necessidade do sujeito de organizar, justificar e declarar suas ideias para todo o grupo. São aspectos organizacionais pessoais, que leva o sujeito a buscar se fazer interpretado e compreendido adequadamente pelo coletivo ou pelo e-coletivo, isto é, pelo grupo online. O *conflito* relaciona-se aos variados movimentos discursivos e às múltiplas negociações entre os membros do grupo, envolvendo a necessidade de ceder e modificar ideias que fazem parte da construção pessoal do conhecimento. Para Crook (1998), é por meio do conflito de ideias que nasce a criatividade. A *co-construção* se refere ao aprendizado colaborativo alcançado no desenvolvimento de uma cognição socialmente compartilhada. Com base nos conceitos apresentados pelos autores acima, vê-se que a atividade colaborativa auxilia os estudantes a trabalhar voltados para um objetivo comum, a

participar responsabilmente com posicionamentos apoiados em conhecimento teórico refletido, a saber apresentar suas ideias e a entender a interdependência de conhecimentos entre os membros, para que o alcance do objetivo seja efetivado.

A pedagogia universitária e a era da Inteligência Coletiva

O entendimento de que estamos na era da inteligência coletiva foi apontado por Levy (1994) no final do século passado. Ele chamava a atenção para o que denominava de inteligência coletiva, isto é, aquela construída no ambiente de rede (web), mediante uma necessidade específica é resultante do intercâmbio de saberes de diferentes indivíduos na construção de novos conhecimentos. A inteligência coletiva é um fenômeno dos tempos atuais por ser propiciada pela condição da web que, além de ser um espaço para acessar informações, é um espaço de conexões e interações educacionais, culturais, sociais e um aspecto de influência na forma de se perceber o mundo e a si mesmo. Grossman (2006) expressando o potencial da web, afirma que ela traz a condição de construir um novo tipo de entendimento internacional, não político, mas de cidadão para cidadão e, por isso, a importância da universidade e da pedagogia universitária tomarem em consideração aspectos metodológicos que formem o estudante com capacidade para atuar e viver nessa rede (web).

Resnick (2002, p.32) refere-se às tecnologias como tendo potencial de, fundamentalmente, transformar o como e o quê as pessoas aprendem ao longo da vida. Para ele, “Assim como os avanços na biotecnologia tornaram possível a ‘revolução verde’ na agricultura, novas tecnologias digitais tornam possível, na educação, uma ‘revolução na aprendizagem’. A revolução na aprendizagem é também apontada por George Siemens (2006) quando afirma que os alunos já não aprendem apenas pelas formas tradicionais de conhecimento, mas por meio da tecnologia e da ligação entre os conhecimentos. Ele lembra que a pedagogia universitária dos tempos atuais deve levar em conta o contexto dos estudantes na era digital, no mundo digital e na economia do conhecimento.

As considerações de George Siemens são complementadas pelas de Cardwell (2006) ao afirmar que o poder das tecnologias sociais permite transcender velhas barreiras do aprendizado de sala de aula e expandir as formas de entender e avaliar o conhecimento. Argumenta que as tecnologias são ferramentas que favorecem o entendimento da

integração dos conhecimentos e a percepção de que sua produção tem um incomensurável dinamismo. Ele denomina essa aprendizagem de “open-ended”, isto é, ilimitada e a vê como uma ferramenta pedagógica de natureza aberta que proporciona ricos desafios de aprendizagem.

No entanto, os autores são unânimes em considerar que para os estudantes fazerem bom uso dos recursos tecnológicos em sua aprendizagem precisam ter sólidos conhecimentos básicos. Clark (2012) diz a esse respeito, que um dos princípios mais consagrados sobre ensino e aprendizagem por meio de tecnologias ou por qualquer outro meio que solicite ao estudante trabalhar a partir de seu conhecimento, tem como suposto fundamental que o estudante possua um sólido conhecimento básico de comunicação, linguagens, raciocínios matemáticos, lógica, preparação científica, uma vez que os novos conhecimentos são construídos a partir desta base. Para Kivunja (2014) as habilidades e capacidades para este novo tempo são tanto as que a universidade vem trabalhando desde o início do século XX, como as solicitadas por um novo contexto social, econômico, político, cultural e, principalmente, tecnológico. Assim, as questões que a pedagogia universitária deve abordar se referem tanto ao desenvolvimento das importantes capacidades de base, como das capacidades reclamadas pelo atual contexto histórico.

O contexto histórico é enfatizado por Prensky (2006, p.10) que afirma ser a geração que está na universidade atualmente “uma geração nascida online”, característica que facilita muito a aprendizagem com o uso desses recursos. Ele adverte que esse aspecto precisa ser considerado pelos professores, embora entenda que para alguns possa não ser tão fácil trabalhar com as tecnologias, uma vez que “os estudantes de hoje dominam uma grande variedade de ferramentas que os professores nunca dominarão com o mesmo nível de habilidade. Estas ferramentas, para essa geração, são como extensão de seus cérebros”. Diante disso, advoga que a postura mais adequada para os professores é a de se verem como co-aprendizes e colaboradores na aprendizagem com os estudantes, bem como com os demais professores. Como colaboradores, eles aprendem juntos (alunos e professores, professores e professores) e reavaliam as maneiras pessoais de entender e aplicar tanto seus conhecimentos científicos como os pedagógicos.

Considerações Finais

Ao analisar alguns dos enfoques da literatura da área da pedagogia universitária fica claro que as posturas importantes para a ação pedagógica do professor e para a aprendizagem do estudantes incluem, entre outras: abertura ao diálogo, compreensão de diferentes propostas, solução conjunta de problemas, capacidade de trabalhar a distância e por meio de ferramentas online, participar e atuar no ambiente virtual, saber dar e receber feedbacks, partilhar experiências bem como o alcance destas, percepção dos limites do conhecimento pessoal, trabalhar com diferentes enfoques e com profissionais de diferentes áreas complementando e gerando novos resultados, metas e objetivos negociados.

Caldwell (2006) argumenta que as possibilidades pedagógicas abertas para favorecer esse tipo de aprendizagem são infinitas e dependem de uma mudança na percepção do professor sobre as alterações do contexto histórico que caracterizam o mundo do conhecimento e a era digital. São esses sentimentos pedagógicos da mudança que darão ao professor uma bússola para a adequação do melhor método a ser utilizado. O mais preponderante na pedagogia universitária é saber o porquê implementar a mudança. Este passo requer do professor uma formação em serviço e requer da instituição alterações na filosofia universitária, na política educacional, nas estruturas físicas e nos currículos.

Para alguns dos teóricos como Larrivee (2008) e Halpern (2003), a aprendizagem compartilhada pelas mídias eletrônicas estão inclusive se incorporando entre as que desenvolvem as capacidades básicas do estudante. Para outros (Resnick, 2008 e Kivunja, 2014), o uso das tecnologias sociais é hoje vista como uma nova forma de aproximar a relação família-escola, o mundo acadêmico com o mundo pessoal, a universidade com a sociedade.

As diferentes percepções de pedagogia universitárias, as diversas possibilidades de ação, a importância que assumem no desenvolvimento das dimensões humanas do estudante, isto é, na formação universitária, na formação do homem, na formação do cidadão e do profissional, serão possíveis se a universidade se reconhecer uma instituição da economia do conhecimento numa era digital, isto é, se a universidade mais uma vez reconhecer a necessidade de se modificar para atender às demandas de seu tempo histórico.

A transformação pedagógica de uma instituição leva tempo, pois demanda alterações que ultrapassam iniciativas individuais inovadoras pontuais. Ela demanda empreendimento da instituição, do corpo docente como equipe interdisciplinar e do

currículo como espaço de implementação das intencionadas transformações.

A preparação pedagógica do corpo docente e as condições adequadas para o desenvolvimento de novas formas de atuação pedagógica incidem sobre a qualidade de desempenho acadêmico dos estudantes e de desenvolvimento científico das instituições.

Todas estas considerações sensibilizam para a crescente importância que, cada vez mais, alcança a pedagogia universitária. Esta importância tem se refletindo na recente estruturação de Centro de Apoios ao Ensino e Aprendizagem em muitas universidades no Brasil e na América Latina, a exemplo do que já ocorre na América do Norte e em países europeus, notadamente, os de origem anglo-saxão.

Referências

BRITO, V.M. V e LOMONACO, J.F.B. (1983) Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicologia: Ciência e Profissão*. Vol 3, nº 2, págs. 58-79.
CARDWELL, B. (2006) Re-imagining educational leadership. ACER: Melbourne.

CAVALET, V. J. (1999) Inovação Educativa no Ensino Superior. In BUSCHIAZZO, O; CONTERA, C.e GATTI, E. (orgs) *Pedagogia Universitária: presente y perspectivas*. Montevideo, Cátedra UNESCO-AUGM, Universidad de la República.

CLARK, R. (2012). *Learning from Media: Arguments, analysis and evidence*. Los Angeles: Ed. University of Southern California. 2nd Edition. Serie Perspective in Instructional Technology and Distance Education.

CROOK. C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madri: Ediciones Morata.

DERRIDA, J. (1999) *O olho da Universidade*. São Paulo, Estação Liberdade.

ESPINOSA, Maria Paz Prendes (2003) “Aprendemos... ¿ Cooperando o colaborando? Las claves del método.” In: SÁNCHEZ, Francisco Martínez (Org.) *Redes de comunicación en la enseñanza – las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós.

FACIONE, P. A. (2011). *Measured reasons and critical thinking*, Lillbrae, CA. The California Academic Press.

GROSSMAN, L. (2006). Person of the Year, *Time Magazine* (No 51-52).

HALPERN, D. (2003). *Thought and Knowledge* (4th ed.). Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

HARVEY, D. (1992) *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola.

HUMBOLDT, Wilhelm(1997). “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim” In: CASPER, GERHARD. *Um mundo sem Universidades?* Rio de Janeiro: Ed. UERJ.

INEP/MEC-CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf. Acesso abril de 2017.

KILLEN, R. (2006). *Effective Teaching Strategies: lessons from Research and Practice*. Australia, Thomson Social Science Press.

KIVUNJA, C. (2013). Do you want your students to be job-ready with 21st century skills? Change pedagogies: a paradigm shift from Vygotskyian social constructivism to critical thinking, problem solving and Siemens' digital connectivism, *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81–91. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p81>

_____ (2014). Innovative Pedagogies in Higher Education to Become Effective Teachers of 21st Century Skills: Unpacking the Learning and Innovations Skills Domain of the New Learning Paradigm. *International Journal of Higher Education* .Vol. 3, No. 4; p. 37-48.

LARRIVEE, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, Vol. 9, No. 3, 341–360. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14623940802207451>. Acesso em abril de 2017.

LEVY, Pierre (1994). *A Inteligência Coletiva: para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

LYOTARD, J.F. (1979) *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro. José Olímpio.

MARLAND, P. (2007). *Learning to Teach: a primer for pre-service teachers*. Frenchs Forest, Person Education.

MELNICK, S. & ZEICHNER K.(1998). Teacher Education's responsibility to address diversity issues: enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*. Vol. 37 (2), p. 88-95. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/00405849809543791>. Acesso em abril de 2017.

NCECT- The National Council for Excellence in Critical Thinking. (2014) Defining critical thinking. Disponível em: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-national-council-for-excellence-in-critical-thinking/406>. Acessado em 11 abril de 2017.

PRENSKY, M. (2006) Listen to the Natives. *Educational Leadership* Vol 63 No 4 January.

RESNICK, M. (2002) *Rethinking learning in the digital age from the global information technology report: Readiness for the networked world*. Edited by G. Kirkman OUP.

REYNOLDS, M. (2012). Critical thinking and systems thinking: Towards a critical theory for systems thinking practice. In: 8th HSSS National and International Conference: Systems Approach to Strategic Management, 5-7 July 2012, Thessaloniki, Greece.

ROGERS, C. (1969). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros.

SIEMENS, G. (2006). What does it mean to know today? *Education Review* 16 (08),p. 13- 33.

TRILLING, B., e FADEL, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional¹

Lidia M. Fernández

UBA / UNTREF

elefe30@hotmail.com

Resumen

El trabajo se organizó en cuatro apartados: En el primero, como resulta en general necesario, se presenta el sentido en que uso los términos asesoramiento pedagógico e intervención institucional, procurando dejar claro el alcance de la proposición que encierra el título de la conferencia. El segundo está dedicado a un abordaje de la trama de regulaciones que operan sobre cualquier trabajo en general y sobre el trabajo de los profesores en particular. El tercero está dedicado a mostrar sucintamente lo que puede develar un analizador institucional y en el cuarto, se plantean las condiciones que deben darse para que en el espacio del asesoramiento pedagógico se produzca la intervención institucional.

1. El sentido de los términos y la proposición que se sostiene

1.1. El asesoramiento pedagógico.

La expresión refiere específicamente a un tipo de asesoramiento que toma como objeto los procesos de formación, muchas veces centrándose en la enseñanza y la dimensión didáctica de lo pedagógico, otras veces centrándose en el aprendizaje, otras más focalizándose en los vínculos, otras más todavía interesándose en la dimensión ética (social, profesional, religiosa, política ...) que orienta ese proceso global. Se centra en general en los docentes y se diferencia con claridad de otras formas de acompañamiento o ayuda ubicadas ya en el campo de la Orientación psicológica o psicosocial y centradas más habitualmente en los estudiantes, y definidos como formas de acompañamiento cercanas a la socialización y el desarrollo profesional.

En Argentina el Asesoramiento Pedagógico se convirtió además en un tipo de trabajo y también en una posición de responsabilidad organizacional que tenía antecedentes aislados en diferentes niveles del sistema, se institucionalizó en escuelas medias, en el llamado Proyecto 13, y tomó especial importancia a nivel universitario a partir de la instauración de la función en la UBA durante la normalización del 84.

A partir de estos antecedentes continuó en expansión y fue objeto de experimentación,

¹ Este trabajo se basa en el texto de la Conferencia dictada en el IV Encuentro Nacional y Latinoamericano De Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias (APU) realizado en la Facultad de Filosofía y Letras –Universidad Nacional de Tucumán, 14, 15 y 16 de septiembre de 2015.

comunicación, intercambio y análisis como lo muestra este encuentro que tomó alcance latinoamericano.

En el ámbito universitario fue generando paulatinamente una cultura de prácticas en la que toma un carácter singular la modalidad de trabajo a demanda de diferentes agrupaciones docentes responsables de la enseñanza (departamentos, cátedras, programas de posgrado) y utiliza también distintos encuadres de intervención. Casi todos ellos dan un papel importante a la participación del asesor pedagógico en el desarrollo concreto de proyectos de trabajo. Ya vinculados a la programación o evaluación de la enseñanza, ya al análisis de situaciones de dificultad y búsqueda de soluciones, ya al desarrollo de novedades. Ya acompañando-formando equipo con grupos docentes- ya en forma independiente y bajo la posición de “especialista”.

De todos modos, no es homogénea la gama de concepciones que sirven de fundamento al accionar de los profesionales. Podríamos considerar la existencia de un continuo teórico entre dos posiciones extremas. La que llamaremos de intervención directiva y la que podemos llamar de intervención no directiva.

En el extremo directivo: el profesional considera poseer un conjunto de conocimientos y modelos de trabajo didáctico, psicosocial, pedagógico que pueden solucionar las dificultades en la enseñanza y define-con mayor o menor claridad- su trabajo como el de evaluar lo que se está haciendo, comparar con el modelo de lo deseable e indicar las medidas de cambio que se hacen necesarias. Muchas veces complementando esto con actividades de formación específicas o articulando su trabajo con propuestas de posgrado.

En el otro extremo, el no directivo, el profesional define su función como una tarea de acompañamiento y procura conformar equipo con el o los docentes que demandan su intervención participando con ellos en un proceso que puede ir desde el diagnóstico de alguna dificultad, el diseño de respuestas, su prueba y su evaluación, hasta el diseño y puesta en marcha de innovaciones con distinto grado de ruptura respecto de lo habitual y conocido.

La primera de las concepciones es la que fundamenta habitualmente los asesoramientos utilizados al servicio de modificaciones orientadas por definiciones políticas de distinto origen organizativo. Provenientes de diferentes estratos de las estructuras jerárquicas, muchas veces son apoyadas con el otorgamiento de fondos condicionados a su adopción. También es la concepción que informa el accionar de asesores que evalúan las prácticas de los profesores desde los fundamentos que proporcionan sus marcos científicos, filosóficos e ideológicos y dan indicaciones en la dirección que ellos marcan.

La segunda de las concepciones, la no directiva, es la que se convierte en un apoyo útil a procesos autogenerados en el mismo campo de las prácticas y es el que tiene mayor posibilidad de permitir-como lo veremos mas adelante- experiencias que justifican la propuesta del título en esta conferencia.

1.2. La intervención institucional.

1.2.1. Las primeras experiencias

Voy a referirme a dos movimientos que influyeron en el planteo sobre la intervención institucional que voy a hacer enseguida. Uno desarrollado en Francia otro en Argentina, ambos en la década del 60 y emparentados con procesos críticos mas amplios que se expresaron en la Universidad con el llamado mayo del 68.

A principio de los 60 un grupo de Psicosociólogos y Formadores universitarios franceses vinculados a los movimientos de la autogestión obrera, impactados también por un seminario sobre Enseñanza No Directiva que impartió en la Sorbone , Carl Rogers, (Lapassade, Lobrot, Loreau, Fonvielle, Ferry entre otros), formulan la propuesta de una nueva Pedagogía.

Sus postulados pueden sintetizarse en tres o cuatro proposiciones:

- El sistema educativo crea las instituciones que regulan la escuela y la clase en armonía con las que regulan la vida social
- Si el modelo directivo de organización de la clase es reemplazado por “la clase en autogestión” el funcionamiento de la clase se convierte en un espacio donde se ponen de manifiesto esas instituciones, se pueden analizar y se crean instituciones internas. tal vez, contra instituciones
- Se hace posible un tipo de cambio-un desarrollo de la capacidad de los grupos en la autogestión-que logrará la transformación de la escuela y concurrirá a la transformación social

Cantidad de experiencias mostraron la validez de estas conjeturas a la hora de conseguir cambios profundos en la estructura de la clase y los niveles de aprendizaje de los alumnos así como en su desarrollo crítico y comprometido. Hay muchas publicaciones apasionantes de esa época donde profesores universitarios, secundarios y primarios contaban en detalle los difíciles procesos que vivían los que se embarcaban en esta aventura y también sus éxitos: Por ejemplo los Libros de Lapassade: La autogestión pedagógica (1977), un libro del grupo coordinado por

Ferry y Filloux "Pedagogía y psicología de la formación"(1968), "Pedagogía institucional" (1970)de Lobrot entre muchos otros. Fue una época de profusa producción.

Las consecuencias de mayo del 68 –la división de la Sorbona- la suspensión que sufren los profesores universitarios comprometidos en estos procesos, su "exilio" a París V, la sede mas alejada, la prohibición en la escuela media y primaria de las experiencias de autogestión, reúnen en 1969 y 1970 a estos grupos en Seminarios en donde se analizan los procesos vividos y se plantean las preguntas centrales que van a seguir orientando sus esfuerzos: *¿"es posible una educación en libertad?"* , *"¿es posible una intervención que no esté al servicio de la conservación dem las instituciones vigentes?"* , *"¿es posible la creatividad y el cambio?"*

Mientras, –entre el 55 y el 66 en Argentina –también en los medios universitarios -un grupo de psicólogos y pedagogos – Pichón Riviere, Bleger, Ulloa, Ida Butelman y los equipos que los acompañaban- desarrollan experiencias y desencadenan un movimiento que origina la Psicología y la Psicopedagogía institucionales y se ve interrumpido por el golpe de Estado del 66.

Son varias los "descubrimientos" que orientan a estos pioneros .En una apretada síntesis:

- El reconocimiento de que grupos y organizaciones son mundos sociales en los que se puede generar la salud pero también la enfermedad..Mas aún, las organizaciones pueden terminar provocando el problema que se suponen deben evitar y si existe, solucionar: los hospitales pueden enfermar, los psiquiátricos pueden cronificar la locura, en las escuelas puede provocarse ignorancia y obstáculos para aprender, en las universidades se puede repetir y no crear conocimiento, en las iglesias se puede perderla fe, las organizaciones del tiempo libre pueden estar al servicio de la alienación.
- El sistema educativo crea las instituciones que regulan las organizaciones educativas y las clases al servicio de la repetición de lo marcado por las diferencias sociales y produce como instrumento central la anulación de la singularidad
- Lo que sucede en la clase, lo que pasa con el aprendizaje, no depende de las capacidades del sujeto, ni siquiera de sus condiciones sociales y familiares. Preponderantemente está determinado por la dinámica de la organización del trabajo dramatizada en el aula.
- Un ambiente burocratizado, rutinario, repetitivo bloquea el aprendizaje y concurre a la alienación. Un ambiente sano aumenta las posibilidades de creación en el aula

- Efectivamente la libertad, la autogestión se relacionan positivamente con la creación
- Es necesario que los colectivos institucionales de las organizaciones educativas se conviertan en colectivos capaces de analizar la dinámica y la operación de las instituciones externas hechas cultura institucional para que el ambiente interno se convierta en promotor de salud, desarrollo y aprendizaje.

Por supuesto que el golpe del 66 silencia a este movimiento que luego-y con muchas dificultades- puede retomarse en las Universidades en el 84 pero es duramente obstaculizado e invalidado por los movimientos que se desencadenan en los 90.

1.2.2. El planteo conceptual propuesto

A pesar de tales inconvenientes, los enfoques institucionales siguieron desarrollándose y ofrecen hoy una serie de resultados que permiten plantear cuestiones de interés para este Encuentro.

Como se deriva con claridad de los antecedentes, es posible definir a la intervención institucional como un proceso que genera un espacio en el que se hacen visibles las instituciones que regulan la vida de los sujetos y los grupos que lo habitan.

De modo sencillo puede decirse que la intervención es el suceso-hecho, acción, palabras, acontecimiento- que provoca el desgarramiento de las apariencias cotidianas y deja a la vista-devela- lo que estaba oculto, no visto, permitiendo verlo y, si se está dispuesto a ello, tomarlo en conciencia, analizarlo, comprender su sentido para la propia vida y experimentar deseo a su respecto.

Lapassade en su obra "*El analizador y el analista*" advierte que el espacio desgarrado por la intervención resulta un analizador pero que lo que en él se devela sólo puede promover movimiento si hay quienes se dispongan a tomarlo en cuenta y analizarlo.

Sabiendo que las instituciones son marcos reguladores bifrontes- tienen una dimensión externa al sujeto, están fuera de él y lo regulan pero tienen también una dimensión interna y desde dentro colaboran con esa regulación a través de los valores internalizados, la culpa, el miedo a la trasgresión y el castigo- sabemos también que lo que queda develado muestra la relación entre lo externo y lo interno y deja denunciado tanto el carácter cultural-no natural-de lo externo como nuestra dependencia identitaria de su significado.

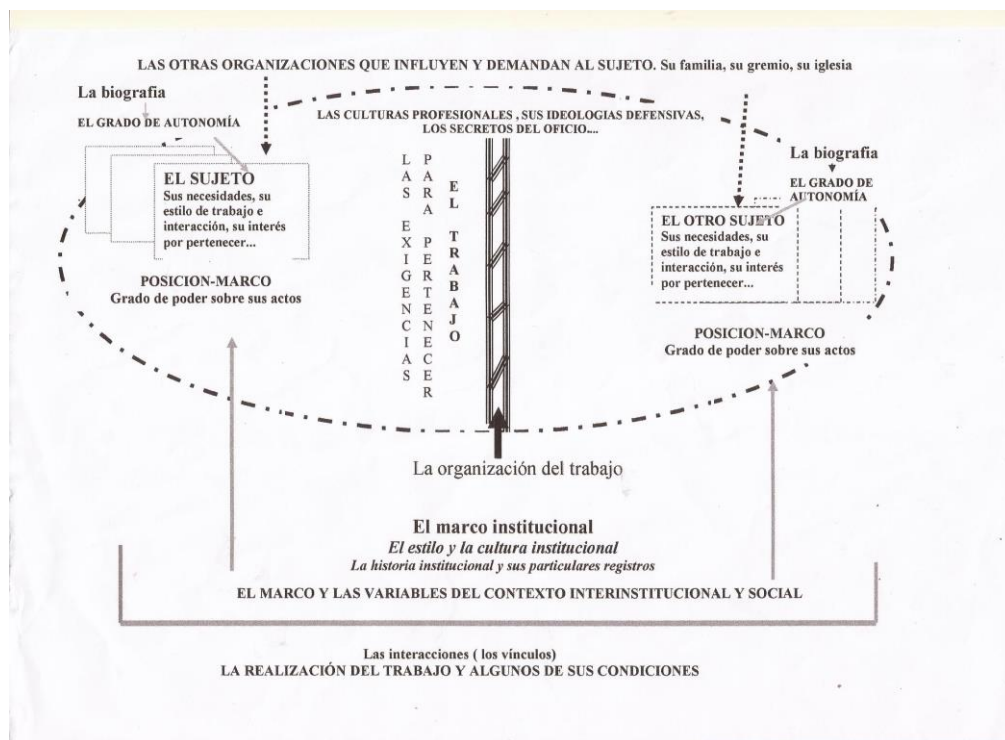
Ver lo que devela el analizador que abrió la intervención no es sencillo y más de una vez,

preferimos volver a correr el velo. Es decir que una cuestión es ver y otra es hacerse cargo y sostener lo que se ve el tiempo suficiente para captar su carácter y el modo en que nos “ata” y para decidir si pensar y analizar lo suficiente como para saber si se desea preservar o se quiere cambiar.

2. El material que puede develar un analizador sobre cualquier trabajo en general y sobre el trabajo de formación en particular. *Fenómenos en la dinámica del trabajo*

Un cuadro permitirá presentar en forma simplificada inicial el material que puede quedar a la vista en un analizador de cualquier trabajo y eso facilitara entrar en algún detalle sobre la compleja regulación institucional de la dinámica del trabajo de los profesores en general oculta bajo la “sensatez” de lo cotidiano.

Ninguna de las presentaciones son exhaustivas. Al contrario, sólo sirven para mostrar la complejidad del asunto que nos ocupa.



Espero que resulte claro que el analizador de un trabajo puede llegar a develar un mundo de regulaciones sociales y organizacionales de diferente tipo, las de la organización donde se realiza el trabajo, la de los gremios que también los regulan, las biográficas, las que provienen del

modo en que se ha construido a lo largo de la vida personal y profesional una identidad que tiende a sostenerse, las vinculaciones que derivan expectativas y demandas de la trama de relaciones que se establecen en ese trabajo y garantizan conservar el poder suficiente para sostener una posición institucional.

En el caso de la formación universitaria –igual que en la de cualquier profesión u oficio– se prepara a los sujetos para el ejercicio de un trabajo en el que existen riesgos ya de daño físico ya de daño mental por la presencia de diferentes tipos de ansiedad.

Pero además el material que se devela en el caso de las formaciones que nos ocupan muestra en una primera instancia dimensiones no siempre consideradas. Conviviendo con la dimensión de lo racional, los aspectos técnicos de las prácticas, existe un mundo turbulento y emocional que deriva de la intensidad de las relaciones de formación, de la entrada en juego de valores e ideologías y de la ansiedad que desencadenan ambos niveles de fenómenos.

La formación es en sí un objeto vincular ambivalente tanto para maestro como para discípulo. Formar, dar de sí lo que se sabe pone en riesgo de vaciarse, de estar alimentando un competidor que nos va a desplazar al mismo tiempo que por eso mismo genera resistencia y rechazo y pone al discípulo en riesgo de daño. *“Cuánta violencia tengo que ejercer sobre él, cuanto tengo que violentarme yo mismo en mi deseo de permanecer?”* “Hasta dónde estoy seguro de que él va a continuar mi modelo? ¿O acaso lo va a distorsionar y va a traicionar mi enseñanza dejándome olvidado y descalificado?”

Formarse, recibir de un otro investido de la autoridad del saber aquello que ese otro tiene, se experimenta al mismo tiempo como un alimento valioso –*“me van ayudar a crecer y ser como ellos”*– y como el peligro de deformación y alienación: *“¿que va a quedar de mí y de lo que yo deseo?”* *“¿Que va a ser del modo en que yo pienso que deben ser las cosas?”* *“¿Es que van a estimar mi empeño en formarme y me van a incluir entre los que saben, los elegidos, o me van a excluir y despreciar?”* *“¿Cuánto y con quién tengo que luchar para garantizarme un lugar?”*

El riesgo en el trabajo, el riesgo de pérdida de posición y poder, el riesgo de traición y abandono, los riesgos que activa la trama afectiva de la relación son fuentes de ansiedad y complejizan la dinámica de la tarea con la entrada en escena de mecanismos defensivos todos ellos basados en su negación.

En este momento probablemente en la mayoría de nosotros –en mi sí a pesar de tener toda la evidencia de la investigación como respaldo– se esté movilizand o una especie de incredulidad y rechazo por lo que aparece como exageración, como un cargar las tintas en lo

negativo, como una lamentable consecuencia de usar tipos de conocimiento psicoanalíticos. Advirtamos que esto es parte de la negación, del correr un velo y de optar por omitir una complejidad que tantas veces –muchas más de las contadas estadísticamente- lleva a la neurosis, la inhibición estable de la disposición al aprendizaje, muchas veces a la desesperanza y al suicidio.

No podemos extendernos en esto aquí pero sí enunciar algunos de las más frecuentes de estas defensas, además de esta sensación visceral de rechazo frente al tener que enfrentar estas dimensiones de la tarea de formación:

- La negación de lo emocional y la opción por relaciones automatizadas, burocratizadas, distantes
- El uso de organizadores con fuerte potencial de control: la formación de grandes grupos y el uso de estrategias distantes(la clase expositiva, las diferentes formas de enseñanza mediada), que hacen imposible entrar en contacto con la persona, comprometerse con ella y experimentar sus sentimientos frente a las vicisitudes de la formación.
- La participación en las que Dejours(1970) define como ideologías defensivas del oficio, en las que se niega el riesgo, se justifica el fracaso, se legitima la exclusión y la dificultad y el fracaso se explican por un conjunto de racionalizaciones que adquieren extensión y profundidad en el colectivo profesional.
- La legitimación de las diferentes formas de manipulación de los que Mendel(1970) llama :fenómenos psicosociales de la autoridad: el sobreinvertimiento de poder con diferentes artilugios, la amenaza de castigo con pérdida de respeto, la humillación pública, entre muchos otros.

Además de las defensas, los sujetos que participan de una cultura tienen la posibilidad de hacerse ya con los secretos del oficio sobre las maneras de resolver los problemas sofisticados que se transmiten intergeneracionalmente (de nuevo Dejours), ya con los secretos de la supervivencia en las tramas institucionales complejas: cómo “zafar”, cómo vencer a los pares, cómo ganar la mirada y el reconocimiento de los que tienen poder...

En síntesis, rasgado el velo de lo cotidiano naturalizado queda expuesto-disponible para ser analizado –la relación entre ese cotidiano con la cultura institucional y profesional, las

justificaciones de los modos de hacer y su carácter ideológico, el carácter defensivo de muchos de esos modos a la hora de controlar la ansiedad que provocan determinados aspectos de las tareas, la presión de modelos y referentes identificatorios que tienen papel en el sostén de la identidad docente, el miedo a desprenderse de lo que marcan tales sostenes y quedar expuesto a ser considerado diferente y raro, en el mejor de los casos, traidor o loco en los peores.

En el campo específico que nos ocupa, el trabajo pedagógico universitario, la ruptura del cotidiano deja a la vista el carácter del profesor universitario como sujeto cultural de quien se espera que preserve las formas de hacer y garantice su continuidad a través de la socialización de los jóvenes y la transmisión intergeneracional. Pone en evidencia que la modificación de esas formas de hacer cuando están así enraizadas en la cultura institucional, en la dinámica identitaria y de poder, exige un proceso complejo que pone en riesgo los niveles de aceptación de los pares y los fundamentos de las posiciones institucionales.

Una gran cantidad de influencia se orienta a que los que cuestionan las formas habituales de hacer y se presentan como creadores, vuelvan al “redil” de lo habitual aceptado.

3. Las condiciones que hacen posible que el espacio del asesoramiento pedagógico se convierta en un espacio de intervención institucional

Espero haber hecho lo suficientemente evidente que encarar la respuesta a una demanda de ayuda procurando con nuestra intervención tenga carácter institucional, exige disponerse a transitar con los sujetos que demandan, la aventura de un análisis y para eso la de acudir al uso de analizadores ya probados y a enfrentar la necesidad de diseñar otros a medida de lo que se va descubriendo.

Lo que quiero afirmar ahora es que, el espacio de relaciones interpersonales y grupales que se constituyen en una instancia de asesoramiento pedagógico puede operar como una intervención siempre que –tanto el que ocupa la posición de asesoramiento como los que lo demandan– abandonen pretensiones y expectativas directivas seguras y tengan disponibilidad para encarar un trabajo mancomunado de análisis de la práctica en cuestión, sus fundamentos y sus condiciones.

En muchas ocasiones esto no es sencillo. Urgidos por los tiempos, los que demandan suelen esperar respuestas y soluciones rápidas. Presionados por esa premura los que se ven demandados de asesorar se sienten obligados a darlas. Mas aún se sienten invalidados y

vulnerables a la descalificación si tienen que decir o quieren decir “yo no se las respuestas, ellas tienen que surgir de un diagnóstico en profundidad en el que ustedes son protagonistas centrales” ó “Yo no se las respuestas. Es necesario que nos tomemos tiempo para pensar y volver a mirar este problema comenzando por su historia: ¿Cómo fue antes, al inicio de la historia de esta carrera?, ¿Como fue durante la formación de cada uno de los que trabajan con esto? , “La situación actual ¿cuándo comenzó?, ¿asociada con qué cuestiones? ¿Cómo se diagnosticó al inicio? ¿Qué intentos de solución se ensayaron? ¿Que pasó con cada una de ellas?. ¿Cómo es la situación en la que esto que preocupa se manifiesta?, ¿Que dicen los que lo sufren?, ¿Cómo se presenta esto en el resto de los espacios de formación? ...

Es llamativo que los profesores universitarios-especialistas en sus áreas- sepan que sus tareas específicas requieren siempre un diagnóstico y sin embargo esperen de los profesionales de la pedagogía respuestas inmediatas o el uso de herramientas diagnósticas que no los involucran, que están pre-fabricadas.(aunque luego las descalifiquen y rechacen por ese mismo carácter).

También debiera llamarnos la atención tanto como para “volverlo a mirar”, que los profesionales de la pedagogía se vean atrapados en esa red de expectativas y nieguen de hecho que su posibilidad de ser útiles les exige un abordaje “clínico” en el sentido de atenido al caso y orientado por su singularidad.

De lo que se trata en efecto es de descubrir esa singularidad y develar el modo en que las regulaciones institucionales obstruyen la posibilidad de los actores de ver los caminos alternativos de solución que, casi siempre, pasan por la comprensión compleja de las dinámicas del trabajo y por desanudar las ataduras que han detenido la capacidad de creación.

Bleger advirtió en 1969 en “*Psicohigiene y psicología institucional*”, que muchas veces el psicólogo que trabaja en instituciones y vale esto para los Asesores pedagógicos, se ve aislado y enquistado en un rol meramente técnico que apoya la repetición, no incide en la instalación del pensamiento y va anulando su misma capacidad de imaginar otra posición para sí que la del mero servidor de los deseos y expectativas de los otros.

Puedo agregar: la ubicación en una posición directiva de: “Yo sé lo que ustedes deben hacer” es muchas veces una reacción defensiva ante el riesgo de tal enquistamiento y -sobre todo- ante la vulnerabilidad que provoca un campo de operación difícil donde está solapada la lucha por dirimir quien es el que tiene el tipo de conocimiento válido: ¿los especialistas del ampo?, ¿los pedagogos?, ¿algunos de los actores?, ¿todos?...

El campo de la enseñanza universitaria es –como todo espacio social- complejo y contradictorio. En él concurren muchos tipos de conocimiento disciplinares pero también tradiciones, culturas e identidades profesionales e institucionales que fundamentan y legitiman las maneras de acción y cuya puesta en análisis puede ser considerada innecesaria, inútil, digna de ser rechazada.

De este modo-y tal vez sea decir mucho pero así lo he visto suceder reiteradamente- el que desempeña la función asesora queda en una posición efectivamente descalificada , llevado a operar desde conocimientos globales que no solucionan los problemas singulares y desvalorizado por ello mismo. Atrapado en una disyuntiva que lo lleva muchas veces a la inacción o a la burocratización y evitación del contacto: si procura imponer la necesidad de un diagnóstico que exige la participación del otro es rechazado porque no hay tiempo que perder y no puede hacer su tarea. Si accede a trabajar sin tal diagnóstico y plantea acciones genéricas es rechazado por la “inaplicabilidad” de lo que propone y tampoco puede hacer su tarea. Cuando esto ocurre así puede deslizarse paulatinamente a una acción “como si”, que ocupa el lugar del pensamiento genuino sobre la realidad de la que se trate.

Su saber específico-que sin duda es útil que los profesores conozcan-queda demasiadas veces ubicado en espacios-cursos, posgrados- a los que asisten los auxiliares o los noveles, no los responsables de la enseñanza.

Quiero centrarme ahora en un punto que creo de especial interés. El sostén del asesoramiento pedagógico en el tiempo.

Al contrario de las recomendaciones del primer tiempo de la psicología institucional argentina respecto a la conveniencia de ser ajeno al establecimiento, la experiencia con los asesores pedagógicos y los psicólogos institucionales con larga pertenencia institucional, ha mostrado alguna de sus conveniencias.

Si el asesoramiento se encara buscando abrir espacio de intervención al develamiento de las instituciones que regulan el trabajo de los profesores, es posible operar con una estrategia a largo plazo al encarar el trabajo diagnóstico.

Esto permite contar paulatinamente con conocimiento sobre las culturas y las dinámicas de los diferentes ámbitos que funcionan como contexto de significación a la hora de querer comprender porque en una materia específica o en un aula singular de una materia específica,

ocurre una problemática.

Me refiero a los ámbitos que constituye la historia especial de la disciplina o profesión en cuestión y sus tradiciones en cuanto a la formación; al modo en que los gremios o asociaciones profesionales regulan su práctica, a la cultura institucional general de la Universidad de pertenencia, sus tradiciones y modelos así como al modo en que según esas tradiciones, debe hacerse la formación en cada campo; a la cultura institucional del establecimiento universitario particular dentro de la Universidad, sus modelos y el código de significados desde el que los Profesores juzgan y valoran las alternativas de su trabajo e interpretan sus dificultades ; a la cultura y estilo del grupo académico específico responsable de la enseñanza en la que se origina el trabajo de asesoramiento.

Contar con este conocimiento, que supone haber trabajado largamente con los profesores en proyectos no vinculados con urgencias, permite por una parte haber logrado que ellos conozcan los modos de trabajo institucional del asesoramiento. Por otra posibilita a la hora de interpretar una cuestión concreta, poder usar los diferentes contextos de significación operantes. Hace además menos extraño para ellos la necesidad del abordaje clínico y los predispone favorablemente a mirar lo que les preocupa en su propia singularidad tanto como en su significación dentro de los ámbitos en que se inserta su trabajo.

La posibilidad de un trabajo paulatino que inicie la revisión de las distintas culturas que informan las prácticas buscando develar las instituciones que las regulan, genera un aprendizaje social en los colectivos respecto de su posibilidad para mirarse a sí mismos.

Por supuesto que en este trayecto de trabajo en común puede haber aportes externos. En Argentina eso se da con frecuencia con trabajos especiales, recibiendo investigaciones de interés, organizando Jornadas donde los Profesores presentan experiencias y tienen la doble oportunidad de intercambiar con colegas y recibir comentarios de especialistas ,estimulando la participación en Congresos y de muchas otras maneras.

Sin duda, los tiempos actuales con la presión sobre la producción evaluada cuantitativamente, es contraria a estas perspectivas a largo plazo pero justamente, la experiencia de los profesionales que hacen asesoramiento ,muestra que ese, el del asesoramiento, es también un espacio que puede utilizarse para generar resistencia cultural frente a esas presiones.

Creo haber dicho lo suficiente hasta aquí. Me gustaría ahora que ustedes me hicieran llegar sus interrogantes para poder contestar los más reiterados o concurrentes ya con aclaraciones conceptuales, ya con referencia a casos.

Se que puede haber acuerdos y desacuerdos con mucho de lo que he planteado ¿Cómo no haberlos?, el del asesoramiento pedagógico es un campo en construcción afortunadamente, motivo de incertidumbre. De todos modos espero haber hecho un aporte útil a sus reflexiones.

Referencias

AAVV. “Acerca de las crisis, las configuraciones defensivas y su tramite. El caso de las instituciones educativas y la violentación.” Revista de APA TOMO LXXII N° 4 2015 Edit de la Asociación psicoanalitica Argentina.Pags 703 a 744 ISSN 00348740

Barbier, R. (1977).:“La recherche-action dans l’institution educative Gauthier-villars Bordas”. Paris.

Beillerot, J.y otros(1989).: “*Savoir et rapport au savoir Elaborations théoriques et cliniques*”. Ed. Universitaires. Presses de gédit, Belgique.

------(1995). “*Formación de formadores*”. Volumen 1, Serie “Los Documentos”. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Ed. Novedades educativas.

Bion, W. (1985).: “*Volviendo a pensar*”. Buenos Aires. Ed. Hormé.

Blanchard Laville, C. (1995).: “*Relación con el Saber y Relación pedagógica. Abordajes clínicos*”. Serie “Los Documentos”. Buenos Aires. Facultad Filosofía y Letras, UBA y Ed. Novedades educativas.

Bleger, J. (1979).: “*Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico*”. En Kaés y otros “Crisis ruptura y superación”. Colección texto y contexto. Ed. Cinco.

----- (1964). “*Psicohigiene y psicología institucional*”. Ed. Paidos re edición 1985, (primera edición

Butelman, I.: (1988). “*Psicopedagogía institucional*”. Buenos Aires. Ed. Paidós. 1ª edición.

------(1996) Pensando las instituciones.Sobre teorías y prácticas en educación Buenos Aires Edit Paidós

Deyours, A.: (1987). “*Trabajo y desgaste mental*”. Ed. Humanitas.

----- (2006).*La banalización de la injusticia social*”. Buenos Aires. Ed. Topia.

------(2014) El trabajo vivo.Vol I y Vol II Edit Topía

Enríquez, E.: (1989). “*El trabajo de la muerte en las instituciones*”, en R. Kaes, y otros “La institución y las instituciones”. Buenos Aires. Ed. Paidós.

----- (2002) “*La institución y las organizaciones en la educación y la formación*”. Colección “Formación de formadores”, serie “Los documentos”, volumen

12. Facultad de Filosofía y letras y Novedades educativas.

Ferry, M.: (1996). *Pedagogía de la formación*. Volumen 6, Serie "Los Documentos". Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Ed. Novedades educativas.

Filloux, J. C.:(1996). *"Intersubjetividad y formación"*. Volumen 3, Serie "Los Documentos". Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Ed. Novedades educativas.

Jaques, E. (1960).: *"Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad paranoide y depresiva"*. Buenos Aires. Ed. Hormé.

Kaes, R.: (1989). *"La institución y las instituciones"*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Landesman Monique: (2006). (comp.) *"Instituciones educativas: Instituyendo disciplinas e identidades"*. México. Ed. Casa Juan Pablos.

Lapassade, G.: (1977). *"El analizador y el analista"*. Barcelona. Ed. Gedisa.

Lobrot, M. (1974).: *"Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión"*. Buenos Aires. Ed. Humanitas.

Loureau, R. (1975).: *"El análisis institucional"*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.

----- (1995). "El campo de coherencia del análisis institucional" Bs.As. Facultad de Ciencias Sociales-UBA

López Yañes, (2005).J.: *"La Ecología Social de la organización .Una perspectiva educativa"*. Madrid. Ed. La Muralla SA. 1ª edición.

Mendel, G.: (1970). *"La rebelión contra el Padre"*. Ed. Península.

----- (1970). *"La descolonización del niño"*. Ed. Ariel.

----- (1994). *"Autoridad y poder en los espacios escolares"*. En Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

----- (1996). *"Sociopsicoanálisis y educación"*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Ed. Novedades Educativas.

Ulloa, F.: (1969). *"Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica"*. Revista AAPA. Buenos Aires. Tomo XXVI.

----- *"Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica"*. Buenos Aires. Ed. Paidós. (1995).

Estudiar en la universidad: un momento especial en la vida.

Felip Trillo

Felipe.trillo@usc.es

Miguel Angel Zabalza

Yesshenia Vilas

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La Didáctica universitaria precisa redescubrir el papel y función de los estudiantes para acomodar a ellos sus perspectivas de análisis e intervención. De una Didáctica centrada en la docencia, precisamos transitar a una Didáctica de la discencia, que sea capaz de englobar en sus consideraciones la multidimensionalidad de la experiencia universitaria. Vivir la universidad es una experiencia más amplia y polícroma que estudiar en ella. Es por ello, que los buenos estudiantes no son aquellos que estudian más ni quienes obtienen mejores calificaciones. Son aquellos que logran enriquecerse más, en lo personal y en lo profesional, en su paso por la universidad. Y esto es algo que depende de los propios estudiantes pero, sobre todo, de las propuestas formativas que la universidad les ofrezca.

Palabras clave: Didáctica Universitaria; Buenos estudiantes; Educación Superior; Coreografías didácticas; Percepciones profesor-alumno.

Studying at university: A special moment in life.

Abstract

Higher Education Didactic needs to rediscover student's role and function, in order to accommodate its perspectives of analysis and intervention to them. From centered in teaching Didactic we need to move to a centered on learning didactic, able to include in its considerations the multidimensionality of university experience. Living university is a more extensive and polychrome experience than just studying at it. Good students are not those who study more or who get better grades but those who achieve more enrichment, both personal and professional, in their passage through university campus. This is something that depends on students themselves but, above all, on the education proposals that the university offers to them.

Key words: Didactic of Higher Education teaching; Best Students; Higher Education; Teaching choreographies; Teachers-students perceptions.

Introducción:

La contradicción (solo aparente) de hablar de los estudiantes desde la perspectiva de los profesores.

Pudiera ser, efectivamente, contradictorio que queriendo analizar el papel y las trayectorias académicas de los estudiantes¹ a su paso por la universidad, ofrezcamos la visión que los profesores tenemos sobre ello. Pero, aún pudiendo serlo (y, de hecho, con frecuencia lo es), no es nuestra intención suplantar la visión que los propios estudiantes puedan tener de su experiencia universitaria. Ciertamente, los estudiantes tienen su propia perspectiva y valoración de lo que pasa (y les pasa) en la universidad, pero los profesores también hacemos nuestra propia lectura de ese tránsito. Lectura que sirve de base a las acciones y estrategias que después planificamos. De ahí que sea importante contrastar las miradas de unos y otros para aprovechar las coincidencias y mitigar, en lo posible (al final, las miradas tienden que ser, por necesidad, diferentes), las divergencias.

En cualquier caso, lo que tenemos en común los docentes universitarios es que somos didactas, es decir, que nuestro oficio es facilitar el aprendizaje de nuestros estudiantes. Ellos y ellas son, por tanto, nuestros referentes. Lo que pensamos, planificamos y hacemos en la docencia adquiere sentido (o debería hacerlo) desde los estudiantes. Necesariamente tenemos que pensar en cómo son, con qué conocimientos acceden a nuestra clase, cuáles son sus proyectos vitales y profesionales. No es ésta una preocupación que podamos dar por asegurada en todos los docentes. Más bien, al contrario, cuesta llegar a ella. Como demostrara Kugel (1993), el profesorado universitario suele estar más preocupado, al menos en sus primeros años de docencia, por los contenidos de las disciplinas que enseña que por los estudiantes a los que enseña. Kugel indica que los docentes pasamos por 4 fases: en la primera centramos nuestro trabajo en la gestión de la clase y la definición de nuestro papel en ella (fase de autoreferencia); en la segunda fase, el foco de atención se vuelve a los contenidos de las disciplinas; en la tercera fase es cuando comenzamos a preocuparnos por nuestros estudiantes y por dirigir su aprendizaje; finalmente, en la cuarta fase, estamos predispuestos a orientar nuestro esfuerzo a reforzar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Es decir, solo cuando hemos aprendido a controlar el contexto y los contenidos de la enseñanza, estamos en condiciones de centrar nuestra atención en los estudiantes. Quizás podríamos aceptar la idea de que es en ese momento cuando comenzamos a ser docentes.

Los estudiantes como jóvenes adultos que aprenden... y viven. ¿O que viven y aprenden?

¹ Ellos y ellas. Mantendremos respetuosamente el masculino genérico.

Cuando consideramos a los estudiantes como colectivo tendemos a pensar en ellos como jóvenes que se dedican a estudiar. “Su trabajo es estudiar”, se escucha con frecuencia, lo cual es cierto pero no es exacto o, al menos, no ayuda a entender bien el estatus que tienen en el contexto de la enseñanza universitaria. Ese trazo grueso de su identidad relega a un segundo plano otras muchas identidades de nuestros estudiantes:

- Son ciudadanos (y, por tanto, sujetos de derechos y deberes en el grupo social al que pertenecen).
- Son adultos o semi-adultos (y, por tanto, sujetos capaces de tomar decisiones, de razonar, de entender los problemas, de comprometerse).
- Son jóvenes (y, por tanto, en un momento muy especial de sus vidas del que tienen derecho a disfrutar y en el que van construyendo su propio proyecto de vida).
- Y son, ciertamente, estudiantes (y, por tanto, comprometidos con el aprendizaje y la formación de cara a la construcción de una identidad profesional completa).

La vida de estudiante debe compaginar todas esas dimensiones de la identidad. Y otro tanto hemos de hacer los profesores cuando los incorporamos como referente a nuestra toma de decisiones. Tratarlos solo como estudiantes resulta insuficiente y suele provocar desajustes entre las expectativas docentes (que aprendan todo lo que les proponemos) y la aceptación efectiva que los estudiantes hacen de la misma (tengo demasiadas cosas en mi cabeza y en mi vida en estos momentos como para dedicarme solo a estudiar).

Comenzamos, por tanto, nuestra reflexión partiendo de esa idea: los estudiantes son, ante todo, personas. Y son también ciudadanos. Ambas cualidades les dotan de una identidad y unos derechos que son superiores a aquellos que se derivan de su condición de aprendices. Lo que nosotros podamos hacer con ellos en tanto que aprendices va a venir supeditado a la consideración que debemos tener con ellos en tanto que personas o ciudadanos. El aprendizaje como proceso técnico puede desarrollarse a través de dispositivos y artefactos de muy diverso tipo. Se puede enseñar (y hacer que aprendan) los animales, las máquinas, las personas (adultos o niños), pero las condiciones en que dicho aprendizaje puede ser planteado no dependen sólo de las exigencias técnicas del proceso didáctico sino de las particulares condiciones que impone la naturaleza de quienes participan en él. No podemos enseñar con castigos o amenazas, aunque eso fuera efectivo, porque tal proceder va en contra de sus derechos como personas; no podemos sobrecargar de exigencias y demandas su tiempo personal porque son jóvenes y también tienen que vivir, relacionarse, divertirse, asumir compromisos sociales, etc. No podemos imponerles

nuestras ideas porque son adultos y tienen derecho a mantener sus propias posiciones e ideas.

Esta mirada amplia sobre el sentido de los procesos de enseñanza y aprendizaje está vinculada a una perspectiva más sistémica y ecológica de la que estamos acostumbrados a proyectar sobre la interacción entre docentes y estudiantes. En ese marco, el contexto actúa como un elemento mediador de una enorme influencia. Si los estudiantes solamente fueran eso, estudiantes, y los docentes solo actuáramos como docentes, el complejo proceso de enseñar y aprender resultaría una actividad técnica, simple y, en cierto sentido, controlable. El problema (conceptual y, sobre todo, operativo) estriba en que dicho proceso se sitúa necesariamente en un contexto más amplio y complejo que le da sentido y lo condiciona. Por una parte los estudiantes vienen a la universidad no solo para estudiar. En la Universidad (o en la escuela o instituto) no solamente estudian, allí viven (pasan muchas horas de su vida), se relacionan con otros (adultos y coetáneos), construyen o reconstruyen su proyecto de vida (sobre todo, los jóvenes). Por eso es importante el contexto y lo son las experiencias vitales que esos contextos proporcionan. Los contextos (la institución académica, los campus universitarios, la vida universitaria) se estructuran a partir de la conjunción de dimensiones que trascienden ampliamente las tareas de enseñar y aprender. Los contextos tienen una dimensión *material* que incluye las infraestructuras y recursos; una dimensión *afectiva* que incluye el clima relacional y los dispositivos de colaboración y apoyo de que se disponga; una dimensión *funcional* que tiene que ver con la organización, las tareas, las experiencias que en cada contexto se vayan desarrollando; y una dimensión *cultural* que se refiere a las ideas compartidas (o no) que sirven de base a las actuaciones que en dicho contexto se llevan a cabo (los planteamientos curriculares; la visión de la formación; las orientaciones que dan sentido a la actuación individual y colectiva de los diversos agentes intervinientes). La idea de enseñar y aprender desconsiderando las condiciones del contexto donde dicho proceso se desarrolla resulta teórica, abstracta, irrelevante. Mayhew *et alii* (2016) acaban de presentar el tercer *handbook* sobre los efectos del contexto universitario en los estudiantes. Revisan 1800 investigaciones sobre el impacto que el contexto académico (el campus) ejerce sobre el desarrollo personal y académico de los estudiantes, desde las competencias genéricas hasta el desarrollo intelectual y psicológico, el compromiso con valores, la implicación personal y la calidad de vida.

Resulta, por tanto, pertinente la cuestión que encabeza este apartado. Lo relevante de la vida académica no es solo lo que los estudiantes aprenden sino la forma en que viven esa etapa tan importante de su vida. Lo qué ha significado para ellos y ellas la universidad. Es bien cierto que lo mismo podríamos decir de los docentes: no solo enseñamos en la universidad, vivimos en ella (muchas horas al día, muchos años de nuestra vida). Ver la universidad como contexto nos obliga a elevar la mirada más allá

de las cuestiones técnicas de la didáctica para contemplar otros procesos más amplios y profundos que suceden en paralelo y condicionan (para el presente y el futuro) no solo los aprendizajes sino la calidad de vida de profesores y estudiantes.

Los estudiantes como discentes. ¿Didáctica de la discencia? ¿Cómo pensar la enseñanza en función de los estudiantes?

Si partimos, por tanto, de la idea anterior, vamos a considerar el periodo universitario como un tiempo en el que los estudiantes viven y aprenden en la universidad. La universidad es, sobre todo, eso, un periodo de trabajo conjunto entre docentes y estudiantes embarcados en la tarea común de enseñar y aprender, de convivir. En ese sentido, el compromiso central de profesores y estudiantes está vinculado al aprendizaje, al buen aprendizaje, porque hay muy diversas maneras de afrontar ese propósito. Desde la irrupción del paradigma cognitivo, el aprendizaje de contenidos culturales se entiende como un proceso de reconstrucción personal (ni pura invención ni mera reproducción) de ese juego de culturas de referencia (la académica, por ejemplo). El compromiso de la Didáctica, desde los tiempos de la Ilustración, no ha sido otro que reajustar permanentemente la perspectiva de lo que aprender supone para los sujetos y la sociedad. Un aprender que sirva no sólo para acumular información (academicismo huero), sino que actúe como recurso para entender la realidad y poder intervenir sobre ella, esto es, para transformarla, de forma que pueda atender a las necesidades de quienes la habitan (es el origen de la Modernidad).

Por otra parte, como ya ha sido dicho, la universidad tiene un cariz institucional muy particular en el imaginario de los jóvenes. Podríamos decir en ese sentido que aprender en la universidad no es sólo aprender cosas o adquirir competencias y habilidades. Aprender, en este marco, es ante todo y sobre todo, desarrollarse como persona, mejorar uno mismo. Desde luego, también los conocimientos y las competencias suponen enriquecerse como persona, pero resultaría un poco absurdo pretender disociar o hacer que prevalezcan los aprendizajes de tipo académico sobre aquellos otros vinculados a ese "*empowering individuals*" que nos enriquece en ámbitos más íntimos y personales (la seguridad en sí mismo, la autoestima, el bienestar personal, las relaciones con los demás, la salud mental, la posibilidad de disfrutar del juego y de otro tipo de actuaciones lúdicas, etc.). Un aprendizaje no contextualizado, no situado en un marco adecuado de condiciones (las derivadas de las otras identidades que caracterizan a los aprendices) puede dejar de ser una extraordinaria oportunidad para el desarrollo personal y convertirse en una especie de condena a trabajos forzados. Hipertrofiar mucho la tensión por aprender puede exigir un esfuerzo sin límite que acabe afectando a otras dimensiones del desarrollo de los estudiantes (su vida personal, sus relaciones, su ocio, su autoestima).

En cualquier caso, entrar en la universidad, subsistir en ella (no hay que olvidar el alto índice de fracasos y abandonos que se producen en el sistema universitario), responder a las exigencias que plantean los docentes, obtener las calificaciones necesarias, etc. supone un gran reto personal y académico para los estudiantes. Muchos de ellos acceden con grandes expectativas a la vida universitaria y, una vez allí, han de ser capaces de adaptarse al nuevo contexto e integrarse en su cultura.

En primer lugar, la vida universitaria requiere de los estudiantes un abanico heterogéneo de toma de decisiones que son nuevas para ellos. En primer lugar, han de hacerse protagonistas (al menos en parte) de su propia vida y *tener el coraje de prediseñar su proyecto de vida*. Algunos sistemas educativos anticipan a la etapa de la secundaria la adopción de ciertas decisiones que tienen que ver con la orientación en los estudios que un estudiante desea tomar (ciencias, letras, tecnologías, etc.) pero el gran momento de las decisiones sobre la carrera y la profesión (lo que uno será en la vida) llega cuando uno accede a la vida universitaria. Es bien cierto que los procedimientos selectivos actualmente en vigor en muchos países relativizan el sentido personal y decisonal de la selección de la carrera puesto que ésta se hace depender de las notas alcanzadas en la selectividad. Así y todo, es al final del primer curso universitario cuando se producen los mayores índices de abandono y el mayor trasvase de estudiantes de unas carreras a otras (lo que demuestra que no eligieron bien). Esto lo pudimos comprobar cuando estudiamos el acceso de los estudiantes a la universidad a través de la prueba de selectividad (Rodicio, 1993; Rodicio y Trillo, 1995). Pudimos comprobar que la desorientación con la que venían era muy grande. Salvo unos pocos estudiantes que acceden “con una visión realista y con expectativas ajustadas, la mayoría cuentan con una visión ingenua o no cuentan con ninguna y, en realidad, no saben que esperar o esperan lo imposible porque no saben dónde se meten” (Trillo, 2003, p.134).

En segundo lugar, la universidad va a suponer para muchos estudiantes un momento de acceso a la adultez. La universidad es libertad, es tener que gestionar el propio tiempo, distribuir y equilibrar *a modo propio* los momentos de estudio y de ocio. En definitiva, recuperar la autonomía y asumir la responsabilidad (al menos, relativa) sobre su propia vida. Dentro de esa autonomía aparece, incluso, el ámbito de los estudios, del qué y cómo estudiar. Aunque la crisis ha limitado la oferta de disciplinas optativas, aún se mantienen algunas y es de esperar que su número crezca en el futuro. Ése es otro de los riesgos que el estudiante ha de asumir: definir su perfil profesional, romper el círculo cerrado de los currículos predeterminados, *tunear* su propio proceso formativo. Y, por otra parte, uno de sus principales aprendizajes ha de ser sobre sí mismo: conocerse y reconocerse como estudiante y estar en condiciones de autoregular su aprendizaje (ritmos, tiempos, estrategias, enfoques).

Pero el gran reto de esta nueva etapa es integrar en su vida cotidiana su condición de

aprendiz. El aprendizaje como “oficio” y como responsabilidad. Un compromiso, el aprender, que ha ido variando de perfiles en el último medio siglo. En primer lugar, ha ido adquiriendo protagonismo el modelo de educación integral, que aspira a desarrollar una persona capaz de integrar todas las capacidades que la identifican y dignifican: intelectuales (cognoscitivas y cognitivas), emocionales (equilibrio afectivo), sociales (de relación interpersonal, y de inserción y actuación social) y morales (de reflexión ética). En segundo lugar, se ha condicionado la idea del buen aprendizaje a su condición de ser “significativo”, esto es, se trata de que el aprendiz relacione la nueva información con la experiencia previa elaborando un significado nuevo y personal. Personal, porque se integra con sentido en la arquitectura de su pensamiento de manera que sabría utilizarlo en cualquier situación, y nuevo, en tanto que supera y actualiza el conocimiento anterior. No es una tarea fácil para los estudiantes. Cuando estudiamos la calidad discente (Trillo, 2000 b), adoptando las categorías de los enfoques de aprendizaje (Biggs, 1987 a y b; Entwistle, 1988), el resultado fue desolador. En todas las titulaciones estudiadas primaba un enfoque estratégico orientado al rendimiento (a la consecución de las calificaciones más altas posibles, plegándose a las exigencias del sistema sin importar cuáles fueran); en varias, el enfoque superficial, meramente orientado a intentar evitar el fracaso, estaba muy extendido; y sólo en dos titulaciones, medicina y periodismo (pero más en la primera), había indicios de un enfoque profundo orientado a la comprensión en el aprendizaje. En tercer lugar, se ha impuesto la idea de un aprendizaje autónomo, de manera que el proceso de aprender (aprender bien) no se produce como mera reacción a un estímulo o forzado por las circunstancias, sino de una forma propositiva, que también llamamos motivada, asumiendo el aprendiz el protagonismo (y la responsabilidad) de sus propias decisiones.

De la conjunción de estos tres planteamientos, surge el nuevo estatuto de aprendiz del estudiante universitario. No cabe duda de que el salto entre la secundaria y la universidad es profundo y está lleno de riesgos. El paso por la enseñanza secundaria no siempre logra preparar adecuadamente a los estudiantes para los retos que habrán de asumir en la etapa siguiente: una nueva *epistemología discente*, es decir nuevas estrategias y actitudes en relación a su tarea principal que es estudiar, pero también con respecto a otras que tienen que ver con las relaciones con los colegas, con los docentes, con la institución, etc., incluyendo en ello la capacidad de saber buscar ayuda, la disponibilidad a trabajar en equipo, la internacionalización de sus experiencias y expectativas, la consciencia realista de sus propios recursos para sacarles el máximo partido. Una tarea compleja pero excitante: sobreponerse a la predeterminación de una socialización reproductora y acomodaticia para ir construyendo su identidad personal y profesional desde parámetros propios y responsables. Esto es, al fin, un buen estudiante (¿preludio de un buen profesional?) es aquél “capaz de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas complejos en contextos de incertidumbre” (Trillo, 2010).

A su vez, esta reflexión sobre el estudiante como agente de su propio aprendizaje, podría llevarnos más allá. No se trata sólo de considerar la necesidad de que los estudiantes se hagan responsables primarios de su propia formación, se trata de ver en el colectivo estudiantil una de las fuentes de energía y presión a favor de una mejor oferta formativa. Eso significa considerarlo no sólo como aprendiz (pupilo), sino también como miembro activo, reflexivo y crítico de la comunidad universitaria (Bolívar, 2005; Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002; Zabalza, 2002). En esta línea, ante los indicios de un exacerbado individualismo y una creciente soledad de los estudiantes universitarios, que puede derivar en anomia, interesan especialmente las aportaciones de Hargreaves y Fullan (2014) a propósito del papel de los estudiantes en la construcción del capital social y cultural de la institución universitaria como un desafío para su formación. Es decir, los estudiantes juegan (o podrían jugar) un importante papel en la definición de los procedimientos de aseguramiento de la calidad de las diversas Facultades e, incluso, en la génesis de un discurso complementario sobre la calidad de la docencia creado desde su propia perspectiva: qué es la docencia y qué condiciones debe reunir para funcionar bien (cuáles son las coreografías didácticas que más les llegan, los planteamientos docentes que mejor se acomodan a sus particulares estilos de aprendizaje). Los nuevos enfoques del estudio de la docencia a partir del *engagement* pueden servir de plataforma que otorgue en mayor protagonismo a los estudiantes como agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Nos interesa mucho saber en qué momentos de la carrera se sintieron más involucrados en los estudios y por qué, qué profesores impactaron más en su formación y por qué; qué tipo de experiencias vividas en su época universitaria lograron motivarlos más y por qué. Eso nos daría un buen reflejo de cómo viven los estudiantes (los reales, no los imaginarios o aquellos representados por modelos ajenos o investigaciones provenientes de otros contextos). No en vano, las investigaciones de estos últimos años (a partir de los estudios de Kuh en Indiana, 2001) coinciden en señalar la *implicación de los estudiantes* como el mejor predictor de los resultados de aprendizaje y como característica transversal que está presente en todos los factores que la investigación ha identificado como variables que condicionan los resultados del aprendizaje. Este sentimiento de pertenencia a la institución es un componente básico en la construcción de la identidad del estudiante como miembro de una institución. Proceso que requiere la existencia de un contexto en que estudiantes, profesores y la propia institución se hallen profundamente comprometidos en la dirección adecuada. Lo que no siempre sucede. Cuando estudiamos la información que la universidad pone a disposición de los estudiantes en orden a promover el desarrollo de sus actitudes como universitarios (Trillo y Méndez, 2001; Méndez, 2007; Méndez y Trillo, 2010), encontramos que dicha información venía a reforzar el rol de aprendices (pupilos) antes que el de miembros activos de la comunidad universitaria. En ese sentido, pudimos comprobar, también, que la Universidad, a través de la información que traslada a los estudiantes pone énfasis en la formación de actitudes orientadas a la adaptación a lo cotidiano y a la

asunción sin cuestionarse lo que la institución propone (o incluso impone) mientras que descuida la formación de actitudes activas, reflexivas, críticas e incluso reivindicativas orientadas a reforzar su autonomía y presencia institucional.

Lograr que las cosas funcionen así, en la medida de lo posible, es también el principal objetivo de la “didáctica de la discencia”: promover un contexto de aprendizaje que genere emancipación y crecimiento personal y cultural de los aprendices. Esto es, una Didáctica centrada en el estudiante que aspira a contribuir a su buena adaptación al contexto académico de la Educación Superior, que se propone facilitar su acceso a eso que hoy denominamos el dominio de las competencias, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resulta necesario integrar para resolver un problema en situación. En definitiva, una Didáctica que se ocupa de seleccionar y presentar los contenidos de cultura que promueven el desarrollo de las habilidades y de las actitudes necesarias para que el estudiante haga suya la tarea de comprender su realidad y contribuir a su mejora. Y, a la vez, una didáctica capaz de generar conocimiento sobre cómo los estudiantes aprenden y, más en general, cómo viven su experiencia universitaria, qué es lo que más les atrae e implica de ella.

Los buenos estudiantes, ¿quiénes son?, ¿cómo son?

Los buenos estudiantes existen. Quizás no en términos absolutos (los estudiantes perfectos) aunque, incluso así, alguno habrá. Pero si hay buenos estudiantes. Muchos. Lo sabemos porque se reconocen claramente. Hasta podríamos pensar que todo estudiante tiene siempre algo de bueno. También hay malos estudiantes, desde luego. Y de unos y otros debe aprender la Didáctica de la discencia. Por eso nos interesa conocerlos, saber quiénes son, cómo son, cuáles son sus características. Las universidades suelen hacer esa búsqueda, sobre todo con los buenos estudiantes, para seleccionar a los mejores y llevarlos a sus aulas. Nuestro interés es menos pragmático: nos interesa conocerlos para poder comprender mejor los factores y condiciones que conducen a un buen aprendizaje, sean éstas de carácter personal o de orden institucional y poder, con ello, ayudar a otros a que lo logren.

La primera prevención que queremos hacer notar es que no nos parecen adecuados los sistemas simplistas de identificar a los buenos estudiantes. Pensar que resulta suficiente para definir a un buen estudiante el tomar en consideración su rendimiento académico (sus calificaciones) nos parece un enfoque erróneo. El buen estudiante no es “*un abonado a la matrícula de honor*”, como decía Marañón; quien nos recordaba que un buen estudiante puede ser “*un estudiante rebelde, que no se amolda a la mediocridad académica*”². Por lo mismo, el buen estudiante tampoco responde a la

²Línea de razonamiento que recupera Biggs (1987 a y b), cuando a propósito de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes en la universidad, advierte de los peligros que acechan al estudiante con un enfoque profundo, precisamente por no acomodarse a las exigencias del sistema, hasta el punto de

lógica de la denominada calidad total, que se erige como elitista marca de distinción para una minoría (Escudero Muñoz, 1999). Sin duda, el *quid* de esta cuestión radica en la dificultad de definir esa calidad que les pretendemos atribuir: ¿buenos para qué, para quién, por qué?

Los buenos estudiantes desde la perspectiva de los docentes.

La limitada amplitud de este texto no nos concede la posibilidad de adentrarnos en todas esas cuestiones. Pero sí vamos a intentar aproximarnos al menos al “para quién”. Más en concreto, quisiéramos revisar lo que los docentes piensan de sus estudiantes. No se trata, como ya decíamos en la introducción, de definir el papel de los estudiantes desde la mirada de los docentes, pero no cabe duda de que lo que los estudiantes son (o se les deja ser), su posicionamiento académico, siguiendo las aportaciones de Harré y Langenhove (1999), depende mucho de cómo los profesores han construido mentalmente el “ser” y el “deber ser” de sus estudiantes. Esta preocupación ha estado presente siempre en la literatura pedagógica. Miras y Solé (1990), señalaban que “si se deseacomprender lo que ocurre en la sala de clase, se ha de atender no sólo sus comportamientos [de los docentes] sino también las cogniciones asociadas con estos” (p.34). Comportamientos y cogniciones que afectan, de forma central, a los estudiantes. En primer lugar, porque la esencia básica de la enseñanza es el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes, interacción que lógicamente se ve muy afectada por la perspectiva que unos y otros tengan mutuamente. En segundo lugar, porque la investigación didáctica ha puesto reiteradamente de manifiesto que las altas expectativas constituyen un claro predictor de los resultados académicos de los estudiantes.

Nuestro texto ha comenzado haciendo referencia a los estudiantes como miembros de la comunidad académica y protagonistas importantes de lo que sucede en su interior. En este apartado, queremos centrarnos en el mapa mental de los docentes y en las características que atribuyen a sus buenos estudiantes. Parece obvio que los docentes, en general, tenemos una impresión de cómo son los estudiantes y de cómo nos gustaría que fueran. Normalmente, esas percepciones no son demasiado buenas y positivas. Lo que predomina en las percepciones, al menos las iniciales, de los docentes sobre sus estudiantes suele concretarse en frases con connotaciones negativas: “*no vienen preparados, se esfuerzan poco, sus inquietudes culturales son escasas y superficiales*” (Zabalza, 2002, p.211); “*son vagos, son torpes, no saben estudiar, están desmotivados, no asisten a clase*” (Santos Guerra, 1999); “están dominados por el instinto de supervivencia que les conmina a cambiar conductas por calificaciones, que les hace cautivos de las tareas que les imponen sus profesores, y que les orienta a la reproducción memorística de fragmentos sueltos de información para rendir en unos

recomendar explícitamente una combinación de enfoque profundo y estratégico como el mejor modo de preservar la autonomía intelectual con la necesaria adaptación a un contexto institucional

exámenes individuales y competitivos caracterizados por la naturaleza arbitraria de las preguntas” (Trillo, 2010); les caracteriza *“la falta de motivación intrínseca, la escasa curiosidad, el pobre interés por la realización de tareas que carecen de una rentabilidad inmediata, y lo precaria que es la inserción en la vida universitaria”* (Trillo, Zabalza Cerdeiriña y Parada, 2014: 164-165). Se trata de una perspectiva resignada y cargada de frustración. Por eso, nos ha interesado menos preguntar por lo que los docentes universitarios piensan sobre el alumnado en general, ante la sospecha de la predominancia de los juicios negativos. Así, hemos orientado nuestro trabajo a la exploración de qué dicen los profesores cuando se les pregunta por sus estudiantes. A continuación, hacemos referencia a tres de esos estudios.

En un trabajo anterior (Trillo, 2010) habíamos señalado las, a nuestro juicio, características y cualidades básicas de los buenos estudiantes. Se agruparon en una tabla organizadas en torno a las 3 grandes categorías recogidas por Delors y en cada una de ellas, diferenciando entre su condición de miembro de la comunidad universitaria y como aprendiz:

SABER DE
<p>1. Como miembro de la comunidad universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> -deberes y derechos como estudiante; -los servicios y su uso; -el marco institucional y las posibilidades de participación. <p>2. Como aprendiz:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compromiso con un proyecto personal de profesión: conoce las salidas profesionales vinculadas con su formación inicial -Cooperación entre iguales: se interesa por descubrir la cultura subyacente a su grupo; es consciente de las relaciones y dinámicas micropolíticas. -Colaboración con el profesorado: conoce a los profesores más allá de prejuicios. -Desarrollo moral: conoce las normas y los valores sociales y científicos de su universidad, titulación y potencial ámbito profesional
SABER HACER
<p>1. Como miembro de la comunidad universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> -la participación activa en la vida universitaria, tanto académica, como institucional y social. <p>2. Como aprendiz:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconstrucción crítica del conocimiento establecido: reflexiona; interpela el conocimiento; lo contextualiza; es creativo (pensamiento divergente, no reproductor); tiene capacidad de juicio y se posiciona; argumenta (analiza y hace síntesis personal); es dialogante (contrasta alternativas); es autocrítico (cuestiona sus propias conclusiones). -Interrogación y posicionamiento personal en el aprendizaje: hace efectivo un aprendizaje significativo; formula hipótesis, hace inferencias, las contrasta, autoevalúa los resultados; activa una motivación intrínseca; el suyo es un aprendizaje intencional. -Cooperación entre iguales: ocupa su lugar en el grupo y cumple con sus obligaciones; autorregula sus relaciones interpersonales; sabe distribuir democráticamente el trabajo; sabe que liderar es servir, no servirse. -Colaboración con el profesorado: sabe desarrollar un enfoque estratégico (adaptativo) ante las diversas manifestaciones posibles del Poder. -Desarrollo intelectual: metacognición; autorregulación; amplio repertorio de estrategias de aprendizaje; participa del diálogo reflexivo con pares y profesores; disfruta con la deconstrucción del conocimiento; aspira a generar un conocimiento transformador.
SABER SER Y ESTAR
<p>1. Como miembro de la comunidad universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> -desarrollo de un cierto sentido de pertenencia (frente a la indiferencia). <p>2. Como aprendiz:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compromiso con un proyecto personal de profesión: en relación a las salidas profesionales, las valora, selecciona y se proyecta al respecto. -Reconstrucción crítica del conocimiento establecido: es inicialmente escéptico (plantea sus reservas); es flexible (sabe rectificar); es positivo (constructivo); es emotivo (hay una dimensión emocional que lo alienta y anima). -Interrogación y posicionamiento personal en el aprendizaje: asume el error como posibilidad de aprender. -Cooperación entre iguales: se abre a la comunicación; se siente solidario de sus compañeros; comparte generosamente su esfuerzo e información; sabe que ser competente no es ser competitivo. -Colaboración con el profesorado: en función de lo que le dicte su enfoque estratégico, cordial y confiado en su comunicación, o distante y en guardia; siempre formalmente correcto. -Desarrollo moral: Es honesto en el cumplimiento de las normas que ha asumido (no dogmático, íntegro, autoexigente, comprensivo)

Como puede constatarse, se trata de una visión que trata de compaginar cualidades diferentes que se proyectan sobre ámbitos muy distintos en la vida de los estudiantes.

Los datos que presentamos a continuación forman parte de otra investigación iniciada hace cuatro años sobre *“la percepción que el profesorado manifiesta sobre sus estudiantes”* (Vilas Merelas, s/f). En él se analiza la percepción que docentes universitarios brasileños y españoles, pertenecientes a las cinco grandes áreas científicas, poseen sobre sus estudiantes. El trabajo continúa y en este momento, solo podemos hacer alusión a las respuestas obtenidas de los colegas brasileños. Una de las diez preguntas que incluían las entrevistas en profundidad fue la siguiente: *¿Qué es para usted un alumno brillante?* Participaron cincuenta profesores brasileños de la Universidad Federal de Pernambuco que nos aportaron 228 referencias (cada docente aportaba diferentes características atribuibles a los estudiantes brillantes)³.

De las características mencionadas, 89 se refieren a cualidades personales, y 139 a cualidades académicas o discentes, lo que expresa ya una primera constatación. Parece que los docentes buscan discentes con notables cualidades académicas, pero que estén apoyadas en una buena base personal. Es como si se pensara, parafraseando a Gardner (*“una mala persona nunca llegará a ser un buen profesional”*), que un alumno, si no es buena persona, nunca llegará a ser un alumno brillante.

Las cualidades personales las hemos agrupado en cinco categorías (afectos y emociones; inteligencia; voluntad y esfuerzo; autorregulación; vida social). Pueden verse sus contenidos en la siguiente tabla.

³ Quizás resulte oportuno aclarar que somos consciente que el significado de “alumno/a brillante” no tiene por qué resultar coincidente con el de “buen alumno”. Ser brillante requiere un mayor nivel de excelencia y destaque frente al conjunto, por tanto, su caracterización obligaba a los docentes entrevistados a centrar más sus consideraciones en lo que para ellos/as resultaba realmente importante.

Cualidades personales	
Cualidades	Forma en que los docentes las definen
Afecto, emociones	“Hay una sensibilidad en los alumnos brillantes, una necesidad poética de expresión”; “Yo tengo alumnos en el curso que tienen buenos resultados pero son fríos. Un alumno brillante debe de ser cálido, y cercano a las personas...”; “Estos alumnos trabajan sus sentimientos, la responsabilidad de sus acciones,..”.
Inteligencia	“Son más inteligentes”; “Un alumno que tiene facilidad de asimilar el contenido”; “El alumno brillante es aquel que se da cuenta de las cosas fácilmente”; “Usted habla y él consigue entender la idea con más facilidad”; “Mucho más veloces en su raciocinio”; “Al alumno brillante es muy fácil darle clase, porque no me cansa, son listos”; “Él busca diferentes formas de llegar a una solución”; “Buscar diferentes referentes para intentar encontrar la respuesta”
Voluntad y esfuerzo	“No se contentan con nada. Los alumnos brillantes nunca dicen yo no lo consigo. Él acepta desafíos”; “Ellos aceptan desafíos, con muchos esfuerzos”; “Es el que va más allá del mínimo esfuerzo y tiene voluntad de mejora”; “Tiene ganas de superarse”.
Autorregulación	“Tener un pensamiento autónomo”; “Ella hizo un muy buen trabajo, fue mi ayudante de investigación, y escogió su área de trabajo de forma autónoma sin necesidad de escoger la mía”; “Que sabe hacer las cosas”; “Es uno al que le brillan los ojos con la materia. Tiene automotivación”; “Él no dice: ‘yo no puedo resolverlo’. Simplemente responde: ‘Aún no fui capaz de responder’ ”; “Hay alumnos que tienen elaboraciones más simples y son brillantes porque descubrieron estudiando, yendo atrás”; “Yo prefiero que ellos se descubran y sepan qué están haciendo aquí”; “Es una persona que se redescubrió, que disfrutó de esa situación”; “Es sincero, crítico y que te dicen no, no quiero estudiar eso”; “Cuestiona lo que está haciendo o lo que está leyendo”
Vida social	“Llega cerca de la gente, es un alumnado empático”, “Reflexionó en sus actos, el que decidió que tipo de individuo quería ser”; “Muy comprometido socialmente”; “Que se preocupa por su entorno”; “Yo encuentro que la trayectoria es lo interesante, y si ellos siembran, recogen éxitos poco a poco”; “Yo lo veo más como un alumno que se hace a lo largo de la vida, que opta por los caminos adecuados”

Tabla nº 1: Cualidades personales de los estudiantes brillantes.

En cualquier caso, el peso de las mencionadas categorías es dispar.

Cualidades personales

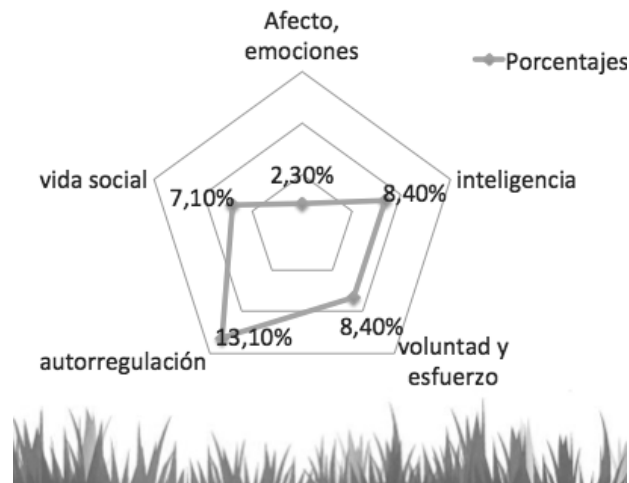


Gráfico 1: Frecuencia de las menciones a cualidades personales de los alumnos brillantes

En lo que se refiere a las cualidades personales, lo que este grupo de docentes más menciona en su visión de los estudiantes brillantes es su capacidad de *autorregulación* (13,1% de las características), por encima, incluso, de su inteligencia y esfuerzo que tienen una frecuencia similar (8,4% de las menciones). Por detrás queda la vida social y, con escasa presencia el afecto y las emociones.

Las cualidades discentes se agrupan en ocho categorías (sociabilidad, proyecto personal, resultados, competencias básicas, interés, participación, relación profesor alumnos e innovación).

Algunos de sus contenidos figuran a continuación:

Las cualidades discentes	
Cualidades	Forma en que los docentes las definen
Sociabilidad	“Una alumna del primer periodo me escuchó dar un consejo de algo que sería bueno y al día siguiente lo trajo realizado para toda la clase”; “Tiene que tener una excelente convivencia con los iguales”; “Tiene más entrega con el resto de iguales”; “Él conseguía que la clase avanzase”; “Que da ejemplo”; “Que respete el horario determinado en la matrícula y así sea un ejemplo para sus compañeros”.
Proyecto personal	“Tiene definidas sus ideas para su futuro laboral”
Resultados	“Es el que tiene mejor nota”; “Me gusta mucho cuando ellos se someten a pruebas, a trabajos y los superan con las mejores notas”: “Muchas veces el alumno que saca la mejor nota tiene un poder de memorización mejor”; “Crece en el aula, es una evolución”; “El conocimiento, desde mi punto de vista tiene un nivel aceptable, más que eso”; “Tienen otros conocimientos muy avanzados, con otras personas, de trabajos en grupo, que son mejores”; “Tienen mucho análisis en la búsqueda de información, saben hacer buenos trabajos”.
Competencias básicas	“El que sabe escribir bien”; “Saber transmitirlos”; “Tener bien asentadas las competencias básicas”; “Tiene una capacidad argumentativa muy buena”; “Un alumno que sabe y al que le gusta leer”; “Aptitudes de reflexión”; “Que sea capaz de expresarse”; “Que posea una buena oratoria”; “Escribe y reflexiona, sabe como aprender”; “Busca siempre nuevo conocimiento”; “Tiene esa capacidad de estructurar y conceptualizar, organizar sus conocimientos. Es una persona que se preocupa de saber cómo aprender”; “La persona que consigue conectar pequeñas cosas y generar una preguntas”; “Consigue juntar el conocimiento que mejora un tema”.
Interés	“Que tiene interés para aceptar la información del profesor”; “Mucha actitud e interés”; “Alumno interesado”; “Es aquel que tiene y que sabe expresar sus inquietudes”; “Tiene que tener siempre interés por adquirir nuevo conocimiento”; “Son muy curiosos”; “Tiene que ser seducido por el conocimiento y con afán transformador”
Participación	“Pregunta sus dudas”; “Participa de todos los movimientos existentes”; “El que busca responder a las preguntas del aula, in situ y de la forma más completa posible”; “Hace intervenciones en clase”.
Relación profesor-alumno	“Me hace pensar más”; “Me hace traer una cosa diferente al aula”; “Me instiga a tener una clase mejor”; “Me hace pensar más, porque hace preguntas interesantes”; “Son los que no se satisfacen con un aprendizaje parcial, quieren más, quieren una relación cercana”; “Que pide una relación diferente a la establecida con el profesor. Alguien que llama su atención”, “Tiene respeto por el profesor y por su relación con él”; “Sorprender a sus profesores”;
Innovación	“Innovador con la información a la que está accediendo”; “Pregunta cosas que no fueron habladas en clase”; “Enseña diferentes herramientas innovadoras para el aula”.

Tabla nº 2: Cualidades discentes de los estudiantes brillantes.

También en este caso, el peso de las mencionadas categorías es dispar.

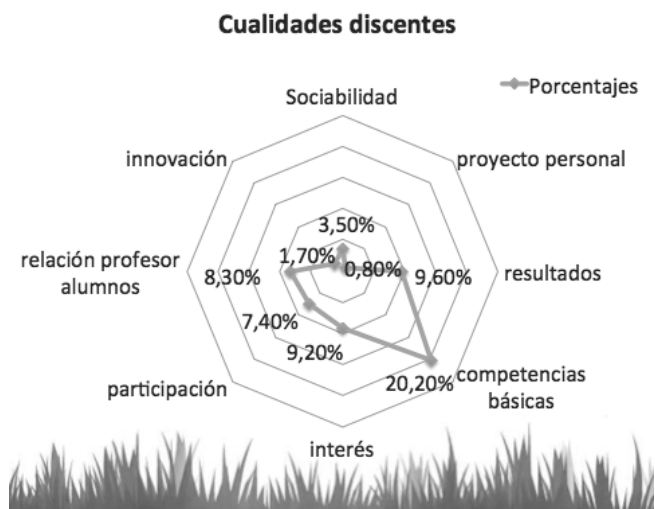


Gráfico 2: Frecuencia de las menciones a cualidades discentes de los alumnos brillantes

Con respecto a las cualidades discentes, la distribución de las aportaciones en las categorías, se distribuye de una forma desigual. Hay una característica básica y central que se refiere al dominio de las *competencias básicas* (20,20% de las referencias) y solo a mucha distancia aparecen los buenos *resultados académicos* (9,6%), el *interés* (9,2%), la *relación profesor-alumno* (8,3%) y la *participación* (7,40). Aparecen algunas otras menciones pero a título puramente residual: sociabilidad, innovación, proyecto personal.

Por último, a lo que piensan los profesores de sus estudiantes se ha referido, también Ken Bain (2007) en su obra *“Lo que hacen los mejores profesores de universidad”*. En pocos lugares se ha expresado con mayor claridad lo que son (deberían ser) los buenos estudiantes. Es decir, cuál es el modelo de “buen estudiante” que los docentes llevamos en nuestra mente. En el capítulo denominado *“¿Qué esperan de sus estudiantes?”*, Bain recoge las aportaciones de los profesores a los que entrevistó. Ellos (los buenos profesores) esperan que sus estudiantes (los buenos estudiantes) demuestren:

“... la capacidad de comprender, de usar evidencias para sacar conclusiones, de plantear preguntas importantes y de interpretar el propio razonamiento. En la mayoría de las disciplinas, eso implica dar importancia a la comprensión, el razonamiento y las percepciones brillantes por encima de la memoria, el orden, la puntualidad o la pulcritud. Las faltas de ortografía, el tamaño de los márgenes o de los tipos y el estilo de las notas a pie de página y las bibliografías son triviales comparados con el poder de poner el pensamiento por escrito; la comprensión conceptual de la química es más importante que recordar detalles concretos; la capacidad de razonar sobre el propio pensamiento-reflexionar metacognitivamente- y de corregirlo sobre la marcha es mucho más valiosa que

recordar cualquier nombre, fecha o número. La capacidad de entender los principios de resolución de problemas de cálculo y de aplicar esos principios y conceptos razonando de forma crítica un problema sobrepasa cualquier habilidad para conseguir la respuesta correcta a cualquier pregunta” (pp.109).

Ya se había referido a ello el informe Bricall como desideratum no solo del profesorado sino de la universidad como institución:

“(La Universidad) inculca en el estudiante una actitud mental que considera más importante la valoración crítica de los hechos y de los valores que los dogmas, y que mantiene que una asimilación de principios esenciales es más valiosa que la acumulación de información o la adquisición de destrezas y técnicas. La Universidad espera que al final de sus cursos sus estudiantes no sean sólo capaces de comprender el alcance y la significación de lo que ya se conoce dentro de su propio campo, sino que sean receptivos a lo que es nuevo, muestren interés por descubrirlo, muestren la habilidad para enfrentarse y –sobre todo- sean capaces de trabajar de forma autónoma con confianza” (Bricall, 2000, p. 105).

Una idea parecida nos expusieron a nosotros (Trillo, Zabalza Cerdeiriña y Parada, 2014) 41 profesores eméritos de diversas universidades. Ellos y ellas, desde la atalaya de su dilatada y relevante experiencia, refrendan esa visión del estudiante: *“la misión de la universidad -dicen- es una labor de formación personal (intelectual y emocional, también moral, que es cívica y política), no sólo de información (conceptual y tecnológica) y menos aún de preparación (técnica) para adecuarse a las exigencias coyunturales de la empleabilidad”* (p.164). En definitiva, no es sino volver sobre la idea freiriana de que *“estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas”* (Freire, 1994. p. 32).

Los buenos estudiantes desde la perspectiva de los propios estudiantes

Quisiéramos concluir este trabajo con la aportación que los propios estudiantes nos ofrecieron sobre su idea de lo que supone ser un buen estudiante. Iniciamos el trabajo compartiendo profesores y estudiantes de un “máster en procesos de formación” la lectura de otra obra de Ken Bain (2014), ésta titulada “Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad”. La tarea que les encomendamos es que identificasen en la obra aquellas características de los buenos estudiantes que podían ser consideradas como competencias y que las ubicasen en las tres grandes dimensiones de “Saber de”, “Saber hacer” y “Saber ser”. Ellos tenían que describir cada una de esas competencias y autoevaluarse en cada una de ellas. Lo que presentamos es una síntesis de sus aportaciones: aquellas en las que hay una mayor coincidencia de contenido aunque no las denominen igual. Tampoco importó que no las ubicasen en las mismas categorías o que no fuesen muy precisos en su definición (nos interesó lo que les evoca, no su dominio conceptual y semántico). Cabe añadir que, según sus propios comentarios, su valoración de la experiencia fue muy positiva, pues les ayudó sobremedida a reflexionar sobre sí mismos.

La siguiente tabla recoge la deconstrucción que los estudiantes del máster hicieron del texto de Ken Bain.

SABER DE
<ul style="list-style-type: none"> -Análisis. Identificar informaciones relevantes, establecer relaciones causales. -Síntesis. Integrar informaciones relevantes, proyectarlas hacia el futuro. -Abstracción. Identificar lo que es esencial, extrapolarlo a otro ámbito. -Interdisciplinariedad. Relacionar conocimientos de diversas áreas de conocimiento.
SABER HACER
<ul style="list-style-type: none"> -Pensamiento y razonamiento crítico: Cuestiona la información que recibe. Gusto por el debate, al que somete sus propias ideas. Capacidad para argumentar y justificar planteamientos. -Creatividad. Capacidad para generar ideas originales o hacer combinaciones novedosas, para aplicarlas a nuevas situaciones, para tomar iniciativas, para improvisar. -Resolución de problemas y toma de decisiones. Pondera alternativas y asume los riesgos. -Metacognición. Capacidad autocrítica. -Comunicación. Capacidad para, en diversos lenguajes, expresarse y comprender mensajes. -Gestión de conflictos. -Autogestión. Planificación y gestión del trabajo. Identifica objetivos. Establece prioridades. Evita desviarse. Controla el tiempo y se marca plazos diariamente. Utiliza eficazmente los recursos disponibles.
SABER SER Y ESTAR
<ul style="list-style-type: none"> -Autoconcepto y autoevaluación. Conciencia de sí, conocedor de sus puntos fuertes y débiles. -Responsabilidad. Autorregulación: automotivación (identifica sus intereses u objetivos) y autocontrol (se esfuerza y orienta a conseguirlos). -Flexibilidad. Capacidad de adaptación (no de mera acomodación) a las circunstancias. -Resiliencia. Tolerancia al fracaso. Saber ver el lado positivo de las cosas. Sentido del humor para desdramatizar una situación y capacidad para reírse de uno mismo. -Afán de superación. Constancia. Esfuerzo -Cooperación. Capacidad para trabajar con otros: cumple sus obligaciones, anima a los demás. -Habilidades sociales. Cortesía, empatía, respeto, tolerancia) -Compromiso ético personal. Se rige por principios y valores (justicia, libertad, solidaridad, humildad, ...)

Reflexión final

En cualquier caso, debe quedar claro que bajo ningún concepto se puede confundir lo que hemos presentado con una pretenciosa e ilusa taxonomía que aspira a identificar “comportamientos discretos, simples y sumativos”. Como ya dijimos, nuestra visión de la experiencia universitaria de los estudiantes nos lleva a considerar que la formación y el aprendizaje no es la suma mecánica de habilidades específicas y simples puesto que, a la hora de aplicarlas a la acción, la reflexividad resulta inexcusable. La buena formación no reside sólo en la actuación de cada individuo (condición obvia) sino en la riqueza cultural de cada contexto y en la capacidad para participar de la vida social a través de relaciones interpersonales. Los buenos estudiantes resultan de la

complementación de un ajustado desarrollo emocional, un positivo rendimiento académico y un consciente compromiso ético.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bain, K. (2014). *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*. Valencia: PUV.
- Biggs, J.B. (1987a). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J.B. (1987b). *Study Process Questionnaire (SPQ)*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Bolívar, A. (2005). *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24 (10), pp. 93-123.
- Bricall, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Escudero Muñoz, J.M. (1999). De la calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 77-84.
- Flavell, J.H., Green, F.L., y Flavell, E.R. (1995): Young children's knowledge about thinking. En *Monographs of the society for research in child development*, 60 (1) (Serial No.243).
- Freire, P. (1994). *La escuela se llama vida*. Sao Paulo: Ática, 1985; 8. Edición. (1994)
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Harré, H. & Langenhove, R., L. (1999) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 1999
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher education*, 18, 135-328
- Kuh, G.D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17, 66.
- Marañón, G. (1929-1939): *Obras Completas*, III, 66-67. Citado por Gutierrez, F. (1997, p.111).
- Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, R.M. y Esteban Bara, F. (2002): La Universidad como Espacio de aprendizaje ético. En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 29, pp. 17-43.
- Mayhew, M.J; Rockenbach, A.N; Bowman, N.A; Seifert, T.A; Wolniak, G.C; Pascarella, E. T. y Terenzini, P.T. (2016): *How College Affects Students*. Vol. 3. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Méndez García, R. M^a: (2007): Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad. Tesis Doctoral Inédita.

- Méndez García, Rosa M^a y Trillo Alonso, F. (2010): El papel de la información universitaria en el proceso de formación de actitudes de los estudiantes hacia la universidad. En *Revista de Educación (MEC)*, 353,329-360.
- Miras, M. y Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Coll,C., Marchesi, A. y Palacios, J. (compiladores). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Rodicio, M^a L. (1993): El acceso a la Universidad en Galicia: Análisis de las disfuncionalidades de la prueba de selectividad y alternativas. Tesis Doctoral Inédita.
- Rodicio, M.L., Trillo, F. (1995): Avaliación da proba de selectividade da Universidade de Santiago de Compostela.Santiago de Compostela: ICE Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Guerra, M.A. (1999): 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. En *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2 (1). (<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>)
- Trillo, F. (2000 b): Evaluación de la calidad docente en la Universidad: el análisis de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela. En Zabalza, M.A.; Trillo, F. y Gewerc, A. (2000) (Coords): *Actas del I Congreso de Didáctica Universitaria: La calidad docente en la Universidad*. CD/Rom (ISBN: 84-699-4260-3). Universidad de Santiago de Compostela.
- Trillo, F. (2010): Estudiantes universitarios de calidad. En *Actas del VI Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. La opción por la interdisciplinariedad. El estudiante como protagonista*. CD/Rom. Pontificia Universidad Católica de Perú. Lima. ISBN: 978-612-4057-32-8
<http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/interna.php?view=actas>
- Trillo, F. y Méndez García, R.M. (2001): Los estudiantes y la Universidad: una cuestión de actitudes. En *Revista de Innovación Educativa*, 11, 175-188.
- Trillo Alonso, F., Zabalza Cerdeiriña, M^a. A. y Parada Gañete, A. (2015): La visión del profesorado emérito sobre los estudiantes: aprendiendo de los mayores. En *REDU (Revista de Docencia Universitaria)*, vol.13, nº 2, 143-169.
- Vilas, Y. (s/f). *Componente interactivo en la evaluación de la calidad de la docencia universitaria: estudio de la percepción que el profesorado manifiesta sobre los estudiantes*. Tesis doctoral en proceso. Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Zabalza, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zimmerman, B.J. (1994): Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. En Schunk, B. y Zimmerman, B.J. (Eds.): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 3-21.

Título: El Comité de Mejora: una experiencia colaborativa en Ingeniería¹

Anahí Mastache, Universidad de Buenos Aires
amastache@fi.uba.ar

Nora Goggi, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El Comité de Mejora Permanente de la Formación en Ciencias Básicas constituye un grupo de trabajo colaborativo integrado por profesores representantes de sus Departamentos, dedicado al análisis de los problemas y a la generación de propuestas de mejora para el tramo inicial de las carreras de Ingeniería. Surge en el año 2010 como respuesta a las preocupaciones por generar espacios participativos y democráticos a la vez que operativos que potencien las acciones en curso y generen nuevas de manera colaborativa y consensuada. Inspirado en los “grupos de mejora” o “círculos de calidad”, fue adquiriendo identidad propia. Por su modalidad de trabajo interdisciplinario, la libertad para encarar los problemas, el trabajo riguroso, colaborativo y basado en el consenso y el respeto de las diferencias, puede considerarse un dispositivo innovador en la Facultad que, además, se propone generar mejoras a través de la innovación.

En primer lugar, se presentan las preocupaciones de origen y el encuadre teórico de partida en relación con la formación profesional que se espera ofrezca la Facultad. A continuación, se fundamentan las razones que llevaron a encontrar en el Comité de Mejora una herramienta adecuada. Luego, se enumeran las actividades encaradas, antes de desplegar la dinámica del proceso del Comité en su conformación como grupo y en la superación de distintas dificultades. Posteriormente, analizamos las características que hacen del Comité un dispositivo innovador. Por último, damos cuenta de los resultados, limitaciones y desafíos más significativos.

Palabras claves

Universidad - Ingeniería – Ciencias Básicas – Enseñanza – Resolución de problemas - Comité de Mejora

Title: The Improvement Committee: A Collaborative Experience in Engineering

Abstract

The Permanent Improvement Committee of Training in Basic Sciences

¹ Los resultados presentados en este trabajo corresponden a la tarea desarrollada por las autoras en la Secretaría de Calidad Educativa de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires desde 2010. El Programa de referencia fue diseñado bajo la responsabilidad de la Ingeniera Silvia Isaurralde y con el asesoramiento pedagógico de la Dra. Anahí Mastache. Agradecemos a la Ingeniera Silvia Isaurralde por las posibilidades generadas para realizar la tarea con autonomía profesional, así como por su apoyo constante y sus sugerencias siempre agudas y pertinentes. Agradecemos también a todos los profesores que han participado de esta actividad a lo largo de los años, quienes en todos los casos han aportado con seriedad y responsabilidad al trabajo conjunto

constitutes a collaborative working group composed of teachers representing their Departments. It is dedicated to the analysis of problems and to the generation of proposals for improvement for the initial cycle of Engineering careers. It emerged in 2010 as a response to needs about generating participatory and democratic spaces as well as operational ones that would boost the current actions and generate new ones in a collaborative and consensual way. Inspired by "improvement groups" or "quality circles", it acquired its own identity. Because of its interdisciplinary approach, its freedom to face problems, the rigorous, collaborative work based on consensus and respect for differences, can be considered as an innovative device in the Faculty, which, in addition, it is proposed to generate improvements through innovation.

In the first place, we present the origin concerns and the theoretical starting frame in relation to the professional training that is expected to be offered by the Faculty. After that, we expose the reasons that led to consider the Improvement Committee as an appropriate tool. Then, the activities undertaken are listed before deploying the dynamics of the Committee's process in its formation as a group and in overcoming various difficulties. Subsequently, we analyze the characteristics that make the Committee an innovative device. Finally, we note the most significant results, limitations and challenges.

Key words

University - Engineering - Basic Sciences - Teaching - Problem Solving - Improvement Committee

1- Las preocupaciones de origen

La experiencia que da origen a este trabajo se viene realizando desde 2010 bajo la responsabilidad de la Secretaría de Calidad Educativa de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires.

La preocupación por encarar una política que sostenga un proceso sistemático de mejora permanente se halla en el origen de la implementación del área de Calidad Educativa en 2007. Entre las primeras actividades encaradas se encuentra la sistematización de los procesos de autoevaluación. De los resultados obtenidos, las problemáticas específicas en el tramo inicial de las carreras constituyen el punto de partida de la experiencia que se relata. Este tramo, conformado principalmente por asignaturas correspondientes a las Ciencias Básicas: matemática, física, química, computación y medios de representación (Ministerio de Educación, 2001), registra los valores más altos en deserción y en recursado de asignaturas.

Ello se vincularía, por un lado, con el nivel de dificultad que presenta para los estudiantes el ingreso a la universidad y la construcción del rol de estudiante universitario (Perrenoud, 1996). Por otro lado, muchas de las asignaturas iniciales requieren una alta dedicación al estudio, capacidades de pensamiento formal de alto nivel de abstracción y un uso apropiado de los conocimientos aprendidos en asignaturas previas. A lo ya mencionado, cabría añadir las dificultades derivadas de las condiciones de enseñanza: cursos habitualmente

más numerosos de lo deseable, altamente heterogéneos en cuanto a formación académica y características personales (habilidades cognitivas, estilos de aprendizaje, intereses, expectativas, dedicación, autoestima). Y todo ello en asignaturas que se presentan relativamente distantes de la actividad profesional para la cual los alumnos esperan formarse.

En otro orden de cosas, una sólida formación profesional supone el desarrollo de capacidades para desempeñarse de manera flexible en situaciones profesionales habitualmente complejas. En las ingenierías, se trata principalmente del desarrollo de la capacidad de resolución de problemas (Pólya, 1965; Perales Palacios, 2000), a partir de la articulación entre el pensamiento divergente (el “ingenio”) y el lógico-matemático (OECD, 2011; Cordero y otros, 2016), en un proceso que otorga un lugar destacado a la matematización y a la modelización teórica y empírica (Badiou, 2009; Lombardi, 2010). En consecuencia, las ciencias básicas ocupan un lugar central en este proceso (Mastache, 2017).

Una formación de este tipo sólo es posible a partir de una enseñanza que se proponga el desarrollo profesional y que genere actividades centradas en los aprendizajes, capaces de desarrollar la comprensión (Perkins, 1999) y de desplegar procesos que favorezcan la reflexión retrospectiva (Ritchard y Perkins, 2008), el conocimiento generador (Perkins, 1999) y el aprendizaje a partir de la experiencia (Bion, 1966). El desafío es pensar una enseñanza que favorezca el “aprendizaje pleno” (Perkins, 2010), que opere las mediaciones necesarias con el saber y el deseo de saber (Beillerot, Blanchard Laville y Mosconi, 1998), y que proponga experiencias formativas que se constituyan en oportunidades para el desarrollo de sujetos autónomos, autores de su aprendizaje y de su desarrollo profesional (Mastache, 2012).

Ello requiere de las ciencias básicas una enseñanza orientada a las necesidades de las ciencias de la ingeniería. La autoevaluación mostraba que, pese a los esfuerzos que se venían realizando, era necesario sostener un proceso de mejora tanto de las estrategias pedagógico-didácticas como de la articulación de estas materias iniciales con las carreras respectivas.

El Programa de Mejora a implementar debía tener en cuenta estas consideraciones así como los lineamientos políticos institucionales. Respecto de estos últimos, cabe señalar el compromiso de la Facultad con la mejora de la enseñanza de grado en términos de permanencia y titulación así como en lo que hace a la calidad de la formación profesional. Por otro lado, orientaron las decisiones un conjunto de criterios políticos generales: el trabajo a realizar debía, simultáneamente, reconocer y potenciar las acciones que se venían haciendo; buscar la mejora de cuestiones de orden organizativo pero también cultural y de modos de pensar acerca de la tarea docente en la Universidad; generar espacios participativos y democráticos a la vez que operativos; aportar a la sistematización e institucionalización de las mejoras propuestas; y constituir un conjunto articulado de líneas de acción que permitiera una respuesta integral a las diversas problemáticas detectadas a través de la implementación de acciones institucionales, curriculares y pedagógicas adecuadas.

En consecuencia, desde la Secretaría de Calidad Educativa se elaboró en 2009 un Programa de Mejora Permanente de la Formación en Ciencias Básicas, compuesto por un conjunto articulado de acciones. En este trabajo, nos centraremos en el Comité de Mejora.

2- Una respuesta: el Comité de Mejora

El Comité de Mejora Permanente de la Formación en Ciencias Básicas es, pues, parte integrante de un Programa más amplio que se encuadra en las políticas institucionales de calidad educativa.

El propósito y funcionamiento del Comité está inspirado en los “grupos de mejora” o “círculos de calidad” (Ishikawa, 1986; Karatsu, 1992; Deming, 1989; Deward, 1988) propios de los ámbitos ingenieriles. Los mismos se piensan como espacios de participación e involucramiento voluntario, sin jerarquías entre sus miembros, con la finalidad de estudiar los problemas que los sujetos tienen en su lugar de trabajo, proponer las soluciones y ponerlas en práctica, en un marco de ampliación de los propios horizontes y de cooperación con otros círculos.

Con estas experiencias en mente, se propuso que el Comité trabajara de manera sistemática en el análisis de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las asignaturas de las Ciencias Básicas, en la identificación de los problemas y de las acciones en marcha, y en la generación de propuestas de mejora. Al establecerle un propósito amplio, se le dejaba libertad para encarar los múltiples aspectos de la situación global en análisis.

El Comité está integrado por dos profesores regulares representantes de los Departamentos de Matemática, Física, Química y (más recientemente) Computación. Los Directores y Secretarios de estos Departamentos se consideran miembros naturales, así como la Secretaria de Calidad Educativa y el Secretario Académico, por lo cual pueden asistir a todas las reuniones que deseen. La coordinación está a cargo de la Secretaría de Calidad Educativa, a través de un equipo conformado por dos profesionales con estudios de grado y posgrado en educación y con formación en grupos; sus funciones comprenden el sostén instrumental y emocional de la tarea, incluyendo la realización de las minutas y la elaboración de los materiales de apoyo necesarios para un funcionamiento productivo de cada encuentro. Si bien el Comité depende de la Secretaría de Calidad Educativa, tiene autonomía para decidir los temas que encara y los productos que presenta como propuestas. Las reuniones se realizan quincenalmente durante todo el ciclo lectivo desde abril de 2010.

3- Las principales actividades encaradas

Damos cuenta a continuación muy brevemente del entretendido de actividades que se encararon en este tiempo.

En la línea del desarrollo curricular, los integrantes del Comité -acompañados por otros profesores de sus Departamentos- participaron de diversas reuniones de articulación.

Las reuniones de articulación con docentes del Ciclo Básico Común (CBC²) generaron la necesidad de considerar las especificidades de este tramo de las carreras: propósitos, organización, condiciones materiales, proyecto fundante y sus transformaciones a lo largo del tiempo, formación de base de los docentes, rasgos de la cultura de los estudiantes ingresantes y características de su

² El Ciclo Básico Común constituye el primer año de las carreras pero se desarrolla en una Unidad Académica independiente.

formación previa. Como resultado, se elaboraron propuestas de mejora para el CBC en relación con los contenidos mínimos, el régimen de evaluación, la organización de la cursada, con resultados altamente provechosos, no sólo por los cambios implementados en el CBC, sino también –y quizás principalmente– por el impacto que ello tuvo en el trabajo interno.

Al interior de las ciencias básicas, se analizaron (y modificaron) contenidos, cronogramas, propuestas de actividades, modalidades de evaluación, en reuniones periódicas tanto entre asignaturas de un mismo Departamento como entre materias de diferentes Departamentos. Los análisis y debates a que dieron lugar hicieron surgir cuestiones didácticas interesantes, vinculadas a los enfoques que subyacen a la selección, secuenciación y organización de los contenidos, a la relación entre la extensión del contenido y el tiempo real de cursada, a la discusión sobre los “contenidos básicos”, los que deben ser comunes y los que requieren ser diferenciados para distintas carreras.

La articulación con las ciencias de la ingeniería llevó a la revisión de los conocimientos de base requeridos por cada Carrera. Se realizaron reuniones con todas las Comisiones Curriculares con el propósito de obtener información referida al perfil profesional específico, al campo profesional, a los usos que de los aportes de las ciencias básicas hacen los estudiantes en las asignaturas del ciclo superior y, en consecuencia, respecto de los requerimientos de las carreras hacia las materias de ciencias básicas. Se realizaron también reuniones más específicas entre docentes de asignaturas básicas y de materias tecnológicas en las cuales se acordaron cambios puntuales para facilitar los aprendizajes de los estudiantes.

En relación con la mejora del desempeño académico de los estudiantes, se elaboró una propuesta de Régimen de cursada que contempla las especificidades propias de estos procesos en las primeras asignaturas. Además, muchas de las asignaturas de este primer tramo desarrollaron mejoras (presenciales y/o virtuales) en las actividades de enseñanza, en la identificación de los conocimientos previos faltantes, en la generación de apoyos específicos, en los procesos de evaluación.

En este sentido, merece destacarse el desarrollo de un taller de lectura de textos de matemática (Seminara y otros, 2013) y de otro de escritura para aprender matemática (Acero y otros, 2012). Ambos se proponen ayudar a los estudiantes a incluirse en las prácticas letradas desde la perspectiva de la “alfabetización académica” (Carlino, 2006, 2013), en función de dos propósitos centrales: enseñar a participar en los géneros propios de la matemática como campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él.

La formación de los docentes también fue objeto de preocupación: se generó una propuesta que fue elevada a la Secretaría Académica, a la vez que se implementaron acciones de formación de auxiliares.

Por otra parte, también se consolidaron relaciones entre las tareas desarrolladas por el Comité y las que se realizan en otras áreas de la Facultad: (a) con los responsables de tutorías y del Servicio de Orientación Vocacional y Educativa; (b) con los docentes de las asignaturas de Introducción a la Ingeniería; (c) con los responsables de algunos Proyectos Institucionales y del

Centro de Educación a Distancia. Estas actividades aportaron a una mayor sinergia entre las distintas acciones encaradas con vistas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el primer tramo de las carreras.

Cabe señalar que muchas de estas actividades siguen trabajándose en un proceso recursivo que requiere volver a mirar lo realizado a la luz de las modificaciones que se van generando con vistas a elaborar nuevas propuestas de mejora.

4.- Una mirada al proceso

Como sucede en todo grupo de trabajo, la tarea del Comité se vio enfrentada a diversas dificultades, en especial en los momentos iniciales.

Desde la coordinación, consideramos necesario ir creando desde el inicio dos condiciones: la constancia en la persecución de los propósitos y la implicación de los miembros en la tarea, de manera que el proceso mismo de trabajo permitiera ir generando las intervenciones necesarias para superar los obstáculos que usualmente amenazan la productividad en este tipo de grupos: la búsqueda de resultados inmediatos, los falsos comienzos, los ensayos inadecuados, la falacia de los “cero defectos”, la identificación del problema en los otros (Deming, 1989).

En una primera etapa, a las exigencias de la tarea explícita se sumaba la necesidad de ir conociéndonos y conformándonos como grupo de trabajo. Desde los inicios, la posibilidad de proponer cambios y de llevar al espacio de discusión y análisis que era el Comité la voz de los colegas constituyó un incentivo importante, generador rápidamente de compromisos sólidos. No obstante, las expectativas individuales estaban predominantemente centradas en la mirada de la propia asignatura y en una perspectiva de corto plazo. La heterogeneidad del grupo en cuanto a formación de base, experiencia docente, departamento de pertenencia, posturas respecto de la universidad y del rol docente, conocimientos didácticos, estilos docentes, modos de pensar y de comunicarse, aparecía -en esos comienzos- como un obstáculo para ponerse en el lugar del otro y desde allí comprender sus razonamientos. Como resultado inicial de este trabajo de conformación grupal, el primer impacto que señalan los profesores participantes fue el darse cuenta de lo mucho que tenían en común pese a las múltiples diversidades.

Desde la coordinación, hemos tenido permanentemente en cuenta la necesidad de sostener el eje en la tarea explícita y el trabajo paralelo sobre la tarea implícita con vistas a la remoción de los obstáculos que imposibilitan el abordaje de la primera (Pichon Rivière, 1983). En este sentido, la Secretaría de Calidad Educativa es visualizada como “garante” del trabajo del Comité, en el sentido de ser sostén del encuadre de trabajo y referente de las acciones de mejora. Este lugar se vincula con la implementación de una dinámica de trabajo que pone énfasis en el reconocimiento explícito del trabajo y la modalidad de participación de cada persona, en el respeto por todas las intervenciones, en el valor de los distintos puntos de vista y en la búsqueda de consensos a través de procesos de negociación centrados en la argumentación, en la aceptación de los tiempos que demanda cada problema, en el corrimiento de las diferencias políticas (en el sentido macro de lucha entre clases o partidos) hacia la mirada de lo político (que alude a la dimensión del ejercicio del poder sobre la propia tarea y sus

efectos, en el marco del antagonismo propio entre grupos en el seno de la institución) (Mendel, 1972).

Además de estas cuestiones propias de los grupos de trabajo, en nuestra Facultad (como en tantas otras instituciones argentinas) hemos debido enfrentar el descreimiento y la desconfianza heredadas de experiencias pasadas, junto a “la queja” entendida como expresión del acostumbamiento propio de una “cultura de la mortificación” (Ulloa, 2012). Este sintagma da cuenta de una particular cualidad de la cultura en muchas de las instituciones argentinas en los últimos años.

En esta cultura, el término mortificación no sólo remite a muerte, sino principalmente a mortecino, a apagado, a sujetos que no son hacedores de la cultura sino enrarecidas hechura de la misma, próximos a la posición del idiota que no sabe a qué atenerse. (...) Aquí el malestar de la cultura se ha trocado en cultura del malestar. (...) Entonces, lo que retrocede es la intimidación, esa resonancia íntima necesaria para que cuando alguien expresa algo válido, tal vez en relación a la situación, encuentre resonancia en el otro, un interés no necesariamente coincidente, puede ser en disidencia. Esa resonancia, cuando existe, promueve respuestas que van creando una producción de inteligencia lúcida y colectiva. Así es posible el debate de ideas. En cambio en la intimidación, quien legítimamente tiene algo que alertar, algo que denunciar, suele encontrarse con un desierto de oídos sordos, entonces es posible que su discurso se degrade al de un predicador que siempre dice lo mismo sin ninguna eficacia (Ulloa, 2005:4).

La desconfianza inicial se centraba en la dificultad para creer en la potencialidad del Comité para encarar las problemáticas identificadas; y también en el descreimiento respecto de la continuidad del sostén institucional que el trabajo requería. Se trató entonces de ir construyendo un espacio grupal que garantizara la posibilidad de pensar, de escuchar las disidencias y, desde ahí, que permitiera pasar de la queja a la acción, a la generación de propuestas, a sentirse no sólo hechura de la institución sino también hacedores de la misma. El aval institucional, junto a la propia dinámica del grupo (que favorecía el conocimiento mutuo a partir de sostener la periodicidad de las reuniones) y a los primeros reconocimientos externos, permitieron que la desconfianza fuera cediendo terreno. La construcción gradual de un espacio de confianza en el Comité como grupo de trabajo y en que las instancias políticas pueden sostener y no solo obstaculizar la tarea de los grupos, permitió el pasaje de la queja a la acción (Ulloa, 2012) y la recuperación del poder sobre el propio acto (Mendel, 1972) para generar propuestas de cambio de aquello que era motivo de la queja. Se inició así una etapa de alto involucramiento en la tarea a comienzos del segundo cuatrimestre de 2010.

En estos momentos, el eje común de los intercambios empezó a ser el abordaje sistemático de los problemas. Las dificultades comenzaron a centrarse entonces en la metodología de trabajo: costaba encontrar un orden en la discusión y se perdían buenas oportunidades para lograr acuerdos. El grupo empezaba a registrar un movimiento de oscilación entre la “desesperanza” (“por más que nos preocupemos, no podremos cambiar”) y el “optimismo” (“ya que

tenemos este espacio institucional, aprovechémoslo”). Poco a poco, comenzó a perfilarse una metodología de trabajo que se fue construyendo en el trabajo mismo. La producción de acuerdos metodológicos contribuyó a un tratamiento más riguroso y desde un enfoque más complejo (Morin, 1990) de los problemas en análisis: se incorporaron datos referidos a mayor cantidad de aspectos, se introdujeron reflexiones desde nuevas y diferentes perspectivas. Al mismo tiempo, se inició un proceso de descentramiento (de la propia asignatura/ Departamento) y un pasaje gradual de la tendencia a la “culpabilización” (del estudiante, del sistema educativo, de los cambios culturales) hacia el reconocimiento de las “propias zonas grises”, de los propios puntos débiles.

Se inició entonces una etapa en la cual se reconocieron diversos problemas que por su complejidad sólo podían abordarse en el marco del dispositivo grupal, en una dinámica recursiva (Morin, 1990), en la cual lo colectivo (el Comité) incidía en lo individual (cada docente), que a su vez retroactuaba en lo colectivo (el Departamento). El conocimiento particular e implícito de cada miembro se fue volviendo público y explícito. La comunicación directa, la documentación pública, la demostración, el disenso y el acuerdo fueron reconfigurando el propio conocimiento; a la vez que daba lugar a que los saberes de cada uno se combinaran entre sí, se procesaran en el grupo y se transfirieran a otros grupos -los docentes de la asignatura y del Departamento, el grupo-clase. Simultáneamente, se fue construyendo colectivamente un saber sobre el trabajo grupal; se desarrollaron habilidades y actitudes personales (escucha, tolerancia a la espera, respeto por la opinión del otro, argumentación, confrontación, creatividad), cuya adquisición permitió un trabajo más riguroso y a la vez más respetuoso de las ideas de todos para aceptarlas, adaptarlas, o bien descartarlas tras el análisis crítico. Este tipo de procesos constituye un mecanismo propio del aprendizaje grupal y representa una clave de la gestión del conocimiento (Alcover, 2002:290-291).

También debimos enfrentar (y continuamos haciéndolo) las dificultades provenientes de los desfases entre distintos tiempos (los que demandan las acciones compartidas, los tiempos políticos, los tiempos de los procesos e, incluso, los personales), entre distintas lógicas (las tareas de enseñanza, de orientación, los trámites administrativos), entre distintas culturas institucionales (propias de distintos sectores o grupos humanos). Los desfases entre unos y otros han requerido recurrir a diversas estrategias para evitar el desaliento o el fracaso de alguna propuesta; estrategias cuyo desarrollo excedería los límites de este trabajo.

Con el tiempo, el Comité se fue constituyendo en una “caja de resonancia” de dificultades y aciertos en el desarrollo de la enseñanza de las Ciencias Básicas, donde los integrantes del Comité se han convertido en voceros de las inquietudes de sus colegas.

El trabajo en el grupo se caracteriza cada vez más claramente por la auto-exigencia, los abordajes concienzudos y desde perspectivas variadas, sosteniendo varias líneas de análisis y aceptando las múltiples significaciones. La minuciosidad y el rigorismo intelectual constituyen un rasgo central que enriquece la producción.

Todo ello fue posible por el compromiso de los profesores, el sostén institucional dado por la Secretaria de Calidad Educativa y la formación de las

coordinadoras en coordinación de grupos desde una mirada que sostiene la complejidad de la situación y la multirreferencialidad teórica.

5- El Comité como dispositivo innovador

A los efectos de este trabajo, entendemos por innovación:

“...la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados” (...) “Así pues, una innovación es una mejora que se puede medir, que es el resultado de una elección y un desarrollo deliberados, que es duradera y no es probable que ocurra frecuentemente.” (Morrish, 1978:19)

En este sentido, el Comité es un dispositivo innovador en la Facultad, en la medida que introduce de manera deliberada una nueva lógica de trabajo en un grupo que se caracteriza por rasgos que no pre-existen en la historia de la Facultad, que se sostiene de manera duradera y que permite la obtención de mejoras, cambios y logros más difíciles de conseguir de maneras más tradicionales.

El Comité es un dispositivo innovador por sus características. Es un grupo sin jerarquías, con alto grado de autonomía en su funcionamiento, con tareas de análisis y propositivas, que trabaja de manera cooperativa desde el intercambio de ideas y la generación de consensos. No es un grupo de gestión, pero aporta a los grupos encargados de ella. No es un grupo Balint, pero toma elementos del mismo tales como el reconocimiento de la importancia de la trama vincular afectiva en la aparición, evolución y resolución de problemas institucionales, y la puesta en práctica de una metodología de trabajo interdisciplinario. No es un grupo cerrado; se abre a las articulaciones con otros grupos y unidades académicas, en función de los requerimientos que recibe de otros y del impacto que las propias propuestas producen en el contexto externo. Tiene un modo de trabajo semi-autogestivo, con una coordinación que promueve las condiciones para el trabajo: documenta, sintetiza, retroalimenta, opera mediaciones, registra las producciones, les da forma, las somete a la evaluación del grupo y tramita su presentación ante la instancia que corresponda. Es un grupo de profesores que trabaja de modo colaborativo y centrado en la tarea, con un modo de abordaje reflexivo de problemas colectivos que derivan de las condiciones que afectan al desempeño personal. Por eso, el trabajo del Comité no busca modificar la respuesta de un docente a una situación, sino las condiciones institucionales que hacen al problema colectivo. Esta manera de trabajar pareciera haber favorecido en todos los participantes, por un lado, un proceso de reflexión sobre las propias prácticas que se consolida en distintas acciones a nivel de cada curso o materia y, por otro lado, empezaría a generar una dinámica de participación responsable desde el rol institucional, en vínculos cooperativos variados con otros. Al mismo tiempo, y tal como sostiene Deming (1989) de los círculos de calidad, se trata de un grupo que busca mejorar las prácticas a través de la innovación.

En consecuencia, se vuelve un espacio propicio para el desarrollo de la creatividad: tanto en los modos de abordaje de los problemas como en las

propuestas generadas, que buscan el cuestionamiento de las “teorías en uso” y la superación de “rutinas defensivas” (Argyris, 1999). Si bien se propone explícitamente la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, apunta también a la modificación de las prácticas vinculadas con el análisis de los problemas, con la búsqueda de alternativas de solución, con los modos de trabajar en grupo, con el aprovechamiento del potencial de otros grupos, con la propia tarea. De ahí la importancia que adquiere el “criterio didáctico” con el que se abordan los problemas y se desarrollan las propuestas; entendiendo por criterio didáctico a una construcción compleja de saberes configurados por el conocimiento disciplinar, por la propia trayectoria docente, por saberes referidos al campo de la didáctica universitaria, pero también por los referidos al contexto institucional de desempeño y al trabajo respetuoso en el marco del grupo.

En consecuencia, el trabajo en/ del Comité pareciera promover que los distintos actores involucrados se apropien del poder sobre sus actos, tanto sobre el proceso como sobre los efectos del mismo (Mendel, 1996), lo cual ofrecería posibilidades para “autorizar-se”, en el sentido de volverse autor de su propia obra (Ardoino, 2005). Por otra parte, contribuiría a la formación de todos los que se vinculan al mismo, en tanto generaría una apertura de la mirada a las condiciones de la tarea y del contexto, lo cual revertiría a su vez sobre las propias prácticas docentes habilitando la implementación de innovaciones.

6- Logros y limitaciones

El reconocimiento de la tarea del Comité desde distintos actores institucionales es consecuencia no solo de la significatividad de sus acciones y resultados, sino también de la originalidad que supone su dinámica.

Un logro importante está dado por la misma creación y sostenimiento en el tiempo a través de distintas gestiones políticas de un colectivo docente que encara con seriedad la búsqueda de acciones de mejora. Y que lo hace a partir de la generación de consensos en el marco del respeto por las múltiples diferencias de perspectivas y posturas. Al mismo tiempo, esta modalidad de trabajo colectivo sobre la tarea común permitió ir develando y desnaturalizando algunas prácticas y, en consecuencia, facilitó el debilitamiento de algunas tensiones derivadas de posicionamientos diferentes (debidos a la formación de base, a la naturaleza del contenido que enseñan, a sus concepciones pedagógicas, a la pertenencia a grupos políticos o gremiales); y la consiguiente disminución del peso relativo de las lógicas propias de los agrupamientos pre-existentes y el simultáneo fortalecimiento del desarrollo de lógicas académicas en la discusión o generación de propuestas.

En este sentido, el Comité reforzó un componente identitario vinculado con la pertenencia a las Ciencias Básicas (y a la Facultad) y no sólo a un Departamento, a la vez que favoreció la construcción de redes de trabajo entre docentes de distintos Departamentos y con otros grupos institucionales, lo que ha permitido compartir preocupaciones y propuestas así como intercambiar experiencias exitosas y también puntos de dificultad.

La capacidad del Comité para usar un “razonamiento productivo” (Argyris, 1999:85-86) puso en evidencia que es posible salir de la queja y entrar en el hacer (Ulloa, 2005). Frente a la postura frecuentemente defensiva del “no se puede”, el Comité va dando lugar a la interrogación acerca de lo que es posible encarar, de los espacios / tareas en los cuales es posible tener capacidad de

incidencia.

Una limitación importante está dada por la lentitud que suponen algunos de estos procesos en una universidad masiva, en tanto la difusión de las reflexiones, propuestas y cambios no siempre es la adecuada. Este hecho nos ha llevado a generar acciones que complementan al Comité, como las reuniones ampliadas de docentes, o los grupos de trabajo a nivel de Departamento.

Sigue siendo una tarea permanente el lograr cada vez un reconocimiento mayor y más comprometido de la tarea del Comité de parte de los directores de Departamentos, del Consejo Directivo y de otras autoridades y miembros de la comunidad académica; en otras palabras, “volvemos más visibles”.

6- Conclusiones

Hemos intentado dar cuenta de una experiencia de trabajo que –creemos- resulta innovadora: el Comité de Mejora. Con este fin, hemos dado cuenta de manera casi esquemática de las preocupaciones y condiciones iniciales, de las características del Comité, de las principales acciones que desarrolló y de algunos rasgos centrales de su proceso. Por último, señalamos las razones por las cuales lo consideramos un dispositivo innovador, sus logros y sus limitaciones.

Esperamos haber podido transmitir en estas líneas nuestra convicción del valor del dispositivo.

A modo de conclusión, queremos dejar planteados dos grandes desafíos siempre vigentes: 1) enfrentar la resistencia de lo instituido (Lapassade, 1970) y el riesgo de burocratizar (Sartre, 2004) las propuestas instituyentes; y 2) sostener una dinámica que permita darle continuidad a los procesos de mejora –y al Comité mismo- aun frente a los cambios de gestión institucional, tal como ha sido posible en estos años.

Bibliografía

- Aceró, F.; Chorny, F. & Gabbanelli, S. (2012). *Proyecto: Taller de estudio de matemática a través de libros de textos*. Buenos Aires, Departamento de Matemática y Secretaría de Calidad Educativa, Facultad de Ingeniería, Universidad de Buenos Aires (inédito).
- Alcover, C. & Gil, F. (2002). Crear conocimiento colectivamente: aprendizaje organizacional y grupal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 18, nº 2-3, pp.259-301. Madrid, Colegio Oficial de Psicólogos.
- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos en la organización*. Barcelona, Granica.
- Badiou, A. (2009). *El concepto de modelo. Introducción a una epistemología materialista de las matemáticas*. Buenos Aires, La Bestia Equilátera.
- Beillerot, J.; Blanchard Laville, C. & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós.
- Bion, W. R. (1966). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires, Paidós.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, vol.18, Nro.57, pp.355-381.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Cordero, M.C.; Golovushkina, E.; González, M. & Rosso, M.L. (2016). *Hacia un mejoramiento de la experiencia de enseñanza y de aprendizaje: explorando las percepciones de los alumnos de ingeniería*. Bahía Blanca, IPECYT 16.
- Deming, W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid, Ediciones Díaz de Santos.
- Dewar, D. (1988). [A Serious Anomaly: TQC without Quality Circles](http://www.asq.org/qic/displayitem/index.pl?item=3396). *Annual Quality Congress, Dallas, TX 42 (0)*, pp.34–38. Disponible en <http://www.asq.org/qic/displayitem/index.pl?item=3396>. Fecha de última entrada: 26/03/2017.
- Ishikawa, K. (1986). *¿Qué es el control total de calidad?: la modalidad japonesa*. Bogotá, Norma.
- Karatsu, H.T.C. (1992). *La Sabiduría Japonesa*. Buenos Aires, Editorial Gestión 2000.
- Lapassade, G. (1970). *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa.
- Lombardi, O. (2010). Los modelos como mediadores entre teoría y realidad. En Galagovsky, L. (coord.). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Buenos Aires, Lugar.
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación*. Buenos Aires, Noveduc.
- Mastache, A. (2017). Formación profesional en ingeniería: el desarrollo del pensamiento ingenieril. *Revista Iberoamericana de Educación (en evaluación)*.
- Mendel, G. (1972). *Sociopsicoanálisis I. Acerca de la regresión de lo político al plano de lo psíquico*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-Novedades Educativas.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2001). *Resolución Ministerial 1232/01*.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Morrish, I. (1978) *Cambio e innovación en la enseñanza*. Madrid, Anaya.
- OECD. (2011). A Tuning-AHELO Conceptual Framework of Expected Desired/Learning Outcomes in Engineering, *OECD Education Working Papers*, No. 60, OECD Publishing.
- Perales Palacios, F.J. (2000). La resolución de problemas. En Perales Palacios, F.J. & Cañal de León, P. (coord.). *Didáctica de las ciencias experimentales: teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. Alcoy, Editorial Marfil, pp. 289-306.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires, Paidós.
- Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa.
- Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- Pichon Riviére, E. (1977). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Pólya, G. (1965). *Cómo Plantear y Resolver Problemas*. México, Editorial Trillas.
- Ritchard, R. & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, Volume 65, Number 5, Teaching Students to Think, pp. 57-61.

- Sartre, J.P. (1979). *Crítica de la razón dialéctica. Libros I y II*. Buenos Aires, Losada.
- Seminara, S.; Chorny, F.; Unger, C.; Mastache, A. & Gabbanelli, S. (2013). Taller: Aprender a estudiar de textos de matemática. *16ª Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires, Feria del Libro.
- Ulloa, F. (2005). Sociedad y crueldad. *Seminario Internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas*, organizado por el Área de Desarrollo Profesional Docente de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Huerta Grande, Córdoba, 5 al 8 de abril de 2005.
- Ulloa, F. (2012). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós.

Reseña de libro

Navarrete-Cazales, Z. y Navarro-Leal M.A. (Coords.) (2016). Globalización, internacionalización y educación comparada. México: Plaza y Valdés Editores / SOMECE.

David Frago Franco

Universidad Nacional Autónoma de México-
Facultad de Estudios Superiores Acatlán
dfragosofranco@yahoo.com.mx

Este libro lo encuentro sumamente interesante y fundamental en la formación de los pedagogos¹, ya que trabaja tres líneas que están interactuando en este momento en que vivimos y que nos muestran la complejidad de la vida humana y de las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos, las instituciones y sus propios contextos: la globalización, la internacionalización y la pedagogía comparada.

Al estar leyendo este texto y, en especial, la presentación que realizan los coordinadores Zaira Navarrete y Marco Aurelio Navarro y por la manera como está estructurado el libro, me hizo recordar una conferencia dictada en agosto de 2006, en el desarrollo de la V Biental Iberoamericana de Comunicación, celebrada en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, campus Lago de Guadalupe, por el antropólogo Erick McLuhan, hijo de Herbert Marshall McLuhan (el filósofo, estudioso de los medios de comunicación y gran visionario de la sociedad de la información, quien además acuñó el término “aldea global” en los años setenta, para explicar la interconexión humana a escala global, generada por los mismos medios. Su frase teórica “el medio es el mensaje” fue reconocida en todo el mundo). Asimismo, recuperar algunos planteamientos del libro Teoría de la Inteligencia Creativa. El descubrimiento personal de los valores, de Alfonso López Quintás.

Erick Mc Luhan (nacido en 1941, Comunicólogo y Literato, acuñó junto con su padre y con Neil Postman, el término “ecología de los medios” en 1967, además se ha dedicado al estudio científico de la relación entre comunicación, ecología,

¹ Agradezco al maestro Eduardo Chávez, Jefe de la Sección de Seminarios y Metodología y al programa de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México, la oportunidad de presentar este libro el 18 de noviembre de 2016 en las instalaciones de la FES-A, UNAM.

antropología y tecnología), nos da cuenta de una investigación que realizó en el ámbito de la antropología cultural, sobre el desarrollo de la sociedad occidental desde el siglo 16 antes de Cristo y hasta el siglo 21. En ella, busca descubrir las constantes de las transformaciones que ha vivido esta sociedad y encontrar las causas que han provocado tales cambios.

Encuentra que cada cuatro siglos ha habido un cambio profundo, estructural en la sociedad y la cultura, a veces debido a catástrofes naturales, otras por guerras, otras por héroes. A estos cambios los refiere como cambio de época y nos comenta que después del cambio el primer siglo es de asombro, admiración, incertidumbre, sorpresa, etcétera, ante el cambio. No sabemos lo que está pasando pero todo está cambiando y de manera exponencial. En el segundo siglo, viene un período de reflexión ante el cambio (sin embargo, los cambios se siguen produciendo). En este período hay grandes discusiones, se escribe mucho, se habla repetidamente con respecto a las transformaciones y las afectaciones que esto acarrea en la vida individual y colectiva de los sujetos. El tercer siglo son las consecuencias profundas de los cambios y empieza a gestarse un nuevo cambio. Entonces, deviene el cambio de época, en el cuarto siglo. Él ubica un cambio de época en el siglo XX, especialmente por las dos guerras mundiales que produjeron una transformación profunda en el mundo y en todas sus dimensiones. Ahora en el siglo XXI estamos viviendo el tiempo de la reflexión de lo que aconteció. Por eso, encontramos mucha literatura sobre los cambios profundos que se sucedieron.

De ahí que relacione, como los coordinadores de la publicación que nos convoca, a la globalización y a la internacionalización como un cambio de época, en el cual todo se ha modificado y sigue modificándose. Es un reacomodo de todas las estructuras y fuerzas que ha gestado la generación de nuevas posibilidades de relación, comprensión e innovación. Por supuesto, la herramienta teórico metodológica que ellos utilizan para la explicación de estos dos pilares del cambio y todas las consecuencias y complejidades que han generado es la Educación Comparada. Ella les permite en la mayoría de los artículos mostrar, vía la contrastación descriptiva y comprensiva, todo el entramado de relaciones que se dan entre sociedad, cultura y educación.

El segundo autor que refiero es Alfonso López Quintás; él trabaja el concepto

de integración (1999). El filósofo en el apartado de pensar con rigor, refiere a la importancia de las relaciones en la diferencia entre hecho y acontecimiento. Comenta que ambos deben estar integrados. “aprender a distinguir diversos elementos para integrarlos es una de las tareas más fecundas del arte de pensar con rigor” (p. 42). Plantea que la integración tiene tres niveles de desarrollo: primero como asociación, unión o yuxtaposición, donde las partes se reúnen por características comunes, sin embargo, esta unidad que conforman es muy débil; “es una forma de unión tangencial muy pobre” (ídem). Un segundo nivel es el de la relación, donde los procesos vinculatorios de las partes que intervienen en el desarrollo provocan unidad pero sin perder sus diferencias. Es una forma de integración mucho más fuerte, pero no intensa. Un tercer nivel es la integración como tal, donde las partes se mezclan y provocan unidad, pero pierden sus diferencias. “Es un modo de unidad intenso pero infecundo, porque impide ejercer un influjo mutuo” (ídem).

Formula, por lo tanto, López Quintás que “integrar es engranar dos realidades de modo tal que conserven su propio modo de ser y colaboren fecundamente a una misma tarea... Por ello, vincular realidades y actos que son distintos y de diverso rango para dar lugar a un conjunto lleno de sentido significa integrarlos” (ídem). De aquí que considere a la Educación Comparada como una forma de integración, de los diferentes en unidades que no pierden sus diferencias, pero que se reúnen en tanto sus semejanzas.

Al recuperar el texto, los coordinadores nos muestran un proceso de globalización, que precisamente busca la fusión de las economías, de la política, de la tecnología, la educación, la geografía, entre otras, de manera que se produzca una en el mundo y sobre ella caminen todas las partes, de forma homogénea y sin crítica. Es un proceso de integración con intenciones política y económica profundamente trabajadas.

Sin embargo, la internacionalización nos la presentan como una integración fuerte, donde al reconocer los vínculos de las partes y las posibilidades de unificación, siguen mostrando sus diferencias y sus semejanzas y sus aportaciones a la construcción de ese Uno. Aquí las intenciones tienen fines más comunicativos, de negociación y acuerdo.

Desde estos dos ejemplos es como yo traigo lo que el texto me presenta y me

hace pensar y reflexionar de él: cambio de época e integración.

Para presentar el libro voy a utilizar una metodología de interpretación que trabaja un proceso dialógico con el texto y que va desde él hacia mí y de mí hacia él. La metodología implica un primer paso donde expreso lo que el texto dice. Un segundo, que muestra lo que me dice. Y un tercero, lo que yo le digo al texto.

PRIMER PASO: Qué dice el texto.

El libro inicia con una presentación clarificadora sobre los tres conceptos referidos: globalización, internacionalización y Educación Comparada. Aquí los autores nos presentan de manera sintética el proceso de constitución, sus características, fines y posibles consecuencias de los tres procesos. En el ámbito de la globalización nos guían para comprender que ella tiene una intención económica profundamente marcada y que, a partir de ella, se estructuran las distintas dimensiones del contexto social, además de cómo influye en la construcción dominante de la cultura y la educación (p, 9).

La internacionalización la trabajan desde el punto de vista de las relaciones entre naciones y sus implicaciones en el comercio, la educación, la cultura, la economía, entre otras. (p 11)

A la Educación comparada la recuperan desde el renovado interés que tiene de comprender las relaciones entre sociedad y educación, y ahora entrecruzado por las vinculaciones con la globalización y la internacionalización. Por supuesto, esta disciplina nos la refieren con una visión dialéctica en función de los procesos de cooperación y competencia. Muchos son los temas que se trabajan en Educación Comparada, sin embargo, en la actualidad versan principalmente sobre la equidad, la igualdad y la calidad, que nos da cuenta de la posibilidad estructurante de la sociedad y su vinculación esencial con la educación, nos agregan (p. 13)

El libro se estructura así en su contenido con nuestros tres temas: globalización, internacionalización y educación comparada y se enriquecen con distintos artículos y ensayos que le dan un complemento versátil e indicativo a los temas tratados.

En la primera parte nos presentan la relación entre globalización y educación

superior, con tres capítulos que nos llevan por el plano de las competencias, el valor de la ciudadanía y la asociación entre institución educativa e industria metalúrgica, estableciendo tres vinculaciones esenciales:

El primer capítulo desarrollado por Liliana Olmos y Carlos Alberto Torres (pp. 23-50), como primera vinculación, trata la globalización y su relación con la educación de manera muy directa, estrechando los procesos de relación entre educación y trabajo en el ámbito de las competencias desde el acuerdo de Bolonia y sus implicaciones en la integración de la educación superior europea y sus derivaciones hacia América Latina. El problema del financiamiento y las condiciones impuestas por los organismos internacionales que conducen la construcción del currículum y la evaluación y la formación docente en el nivel superior.

Cabe hacer notar la figura que el autor utiliza para el desarrollo del tema: es una pelea (globalización-educación) en cuatro asaltos: donde el primero refiere a la agenda neoliberal y la inclinación a la privatización de los cometidos públicos del estado. El segundo asalto denuncia el tratamiento a la educación por parte de las cumbres de presidentes de América Latina e Iberoamérica y los desafíos y políticas que formulan los mandatarios. El tercero pone en tela de juicio la reforma a la educación superior bajo la sombra del acuerdo de Bolonia, la presencia europea y los organismos internacionales. Y el cuarto concluye en un empate (aunque me hubiera gustado que hubiera un ganador, por aquello de vencedor y vencido) entre las distintas fuerzas económicas y políticas que condicionan la educación superior y denuncia la poca creatividad que hemos tenido para reinventar la universidad.

El segundo capítulo y, como segunda vinculación, trata sobre la relación entre la universidad y los procesos de construcción de ciudadanía (pp.51- 66), en la cual Armando Alcántara Santuario parte de la historia del concepto de ciudadanía y luego lo lleva al plano de las relaciones entre socio-economía y sus implicaciones en la conformación de la cohesión social. Además, nos da cuenta del tratamiento que la educación universitaria debiera hacer de esta construcción y como trasladarla de un ámbito local y nacional hacia una esfera mundial, por supuesto, con responsabilidad y ética. Enfatiza la importancia de la escuela, principalmente la pública, en esta formación ya que imparte

conocimientos y valores básicos para la convivencia. Nos hace un recorrido de la conformación a nivel mundial de esta forma educativa, especialmente promovida por la ONU y la UNESCO. Concluye en la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior trabajen la dimensión ético-cívica orientada a la conformación de una sociedad democrática y justa.

El tercer capítulo y como tercera vinculación, Marco Aurelio Navarro Leal (pp.67-81), nos da cuenta de la relación entre sociedad, economía, industria de los hidrocarburos y la educación superior. Nos relata de forma analítica la conformación de esta industria en Estados Unidos y en México y cómo ha derivado en la conformación de Universidades que formen profesionales en esas áreas. Además subraya el proceso de las universidades estadounidenses de emigrar de la docencia a la investigación y nos relata con mucho agrado y, pese a los obstáculos de presupuesto y autonomía, cómo las universidades mexicanas han reaccionado ante las reformas de manera estratégica y han crecido tanto en el ámbito público como el privado. El autor concluye en la importancia de reconocer a la planeación de la formación de capital humano para el sector energético. La metodología comparada que trata el autor abre las posibilidades a pasar de la contrastación de universidades a la de estados, ubicados en una región específica y bajo un tópico concreto: los depósitos de gas.

La segunda parte del libro versa sobre el concepto de internacionalización y su relación con la educación superior. El primer artículo, escrito por Sylvie Didou Aupetit (pp. 85-105), nos muestra el papel que México ha tenido en la agenda de investigación sobre este tópico y enfatiza sobre el proceso que va de ser un receptor de ofertas de educación y ciencia hacia un rol de protagonista como impulsor de la cooperación internacional en los ámbitos de la educación superior y la ciencia y la tecnología. Además, remarca las oportunidades que tiene la educación superior en México, en la internacionalización de la ciencia y la tecnología y los retos que enfrentará durante este siglo.

Como conclusión, Sylvie Didou nos plantea que debe haber un paso de una internacionalización más impositiva a una proactiva, focalizada y concertada en torno a intereses mutuos, el desarrollo de los subsectores en la educación superior y la ciencia y la resolución de problemáticas estructurales en la

sociedad mexicana. Hay que repensar la internacionalización, traspasar sus límites de manera que colabore en el mejoramiento de las instituciones sociales y educativas. De aquí el papel primordial y responsable de los investigadores.

El segundo capítulo que nos presentan Ileana Rojas Moreno y Zaira Navarrete Cazales (pp. 106-130), nos plantea la vinculación entre los procesos socio-históricos de internacionalización, externalización y globalización, donde ante la dinámica mundial, el último dinamiza las relaciones y provoca nuevas formas de organización económica, política y social. Estos conceptos son recuperados como categorías teóricas y propuestos para ser tratados por la educación comparada, aplicados al caso de la educación superior. A partir de la diferenciación de los conceptos local, nacional, internacional y global van explicando la conformación de los programas en modalidades no presenciales en educación superior en la UNAM, situados en el marco de los acuerdos de Sorbona y Bolonia.

El artículo de Manzanilla, Cordero y Dorantes (pp. 131-150), titulado Internacionalización de la educación en el Instituto Politécnico Nacional: la movilidad estudiantil en la Escuela Superior de Cómputo, nos plantea la presencia de esta institución educativa en la internacionalización, la cual se propone como uno de los objetivos fundamentales de la Universidad del Siglo XXI y que deberá tender hacia la correlación disciplinar interdisciplinaria y transdisciplinaria. Ella, pone de relieve la relación entre naciones, personas, culturas, instituciones y sistemas, a diferencia de la globalización que es flujo mundial. Recuperan el debate vigente de si la internacionalización de la educación superior es un catalizador, reactor o agente de la globalización. Los autores formulan una revisión del IPN y su trayectoria en este proceso, a partir de la movilidad estudiantil, la cual es un elemento estratégico y de apoyo para el desarrollo de las actividades de transmisión, generación y aplicación del conocimiento. Asimismo, identifican el valor en la movilidad para el desarrollo de aprendizajes profesionales, y el dominio de habilidades para el ordenamiento de la vida personal, la relación con los otros y la comunicación.

Otro tema interesante de esta segunda parte es "La visión supranacional de la autonomía de la gestión escolar: problematización de la escuela pública mexicana, de Amelia Molina y José A. Sáens (pp. 151-166). Los autores

trabajan el ámbito de la gestión escolar y su constricción por el condicionamiento supranacional que ejercen los organismos internacionales en la conformación de políticas públicas en educación básica y superior. Asimismo, denuncian los esfuerzos por promover acciones de privatización de las escuelas desde lo externo y lo interno. Para ello, la propuesta de autonomía institucional cobra un papel muy importante. El artículo los organiza en tres ejes: la delimitación de su objeto de estudio: la política supranacional y la autonomía de la gestión escolar. La descripción detallada de las políticas educativas supranacionales y la participación de los organismos internacionales en la construcción e instrumentación. Y, la aplicación al caso mexicano, donde contextualizan las políticas de Estado en nuestro país para la educación básica y cómo se interrelacionan con las supranacionales. La conclusión, es que esbozan la relación sociedad-Estado a partir de caracterizar a los nuevos actores sociales en la escuela pública y cómo ella ha permitido o no el acceso de mecanismos de privatización.

El último artículo de este apartado que escribe María Teresa de Sierra (167-188), nos presenta la manera como se han constituido las redes de conocimiento en México en el marco de la globalización e internacionalización del conocimiento, las funciones de las universidades y las políticas públicas en materia de ciencia y tecnología, lo que lleve a la construcción de un perfil de la organización, los profesores y los alumnos desde las propias culturas institucionales y académicas.

Toda esta oportunidad nos muestra el contexto histórico de competitividad en el que ha entrado la universidad y sus nuevos roles de pertinencia y responsabilidad social, así como el papel de la investigación y su tendencia a la transdisciplinariedad, que dé sentido a la generación de conocimiento y que proponga respuestas a las necesidades del sector productivo y de la misma sociedad.

El tercer apartado desarrolla la Educación Comparada desde los procesos de contrastación en varios niveles: internacional mundial, latinoamericano, la didáctica a nivel binacional, la carrera de pedagogía a nivel nacional, desde la UNAM y desde lo personal.

Esta secuencia de artículos en este apartado nos abre un panorama y una

manera diferente de comprender la Educación Comparada, porque plantea diferentes niveles de apertura y cerrazón a diferentes contextos, situación que rompe con el esquema tradicional de la educación comparada desde diferentes naciones.

Esta parte abre con la comparación entre cuatro países (Alemania, Japón, México y Turquía) que se embarcaron en reformas educativas, posiblemente promovidas por la presión y los resultados de investigaciones de la OCDE y PISA, de aquí el problema que se plantea Carlos Ornelas (pp. 189-203) en el sentido de analizar si los cambios en esos países tuvieron como principal condicionante a PISA; para ello plantea en su investigación un análisis histórico comparativo de dichos países y sus políticas educativas en relación con las reformas planteadas.

Norberto Fernández Lamarra (204-220) trabaja sobre la vinculación entre universidad, sociedad, políticas del conocimiento y futuro en Latinoamérica, desde una perspectiva comparada. Construye un camino en tres ejes de análisis: a) la universidad que América Latina hubiera tenido; b) La universidad que tiene; y c) la universidad – sociedad y la democratización. El autor concluye una serie de desafíos de política para la educación superior y propone la generación de una Nueva Universidad que responda a la Sociedad del Conocimiento.

A su vez, Cristian Perez Centeno (221-241) analiza la relación entre los procesos de democratización e inclusión educativa en América Latina en el Siglo XXI a partir de políticas públicas generadas exprofeso en educación básica. El método comparado lo lleva a encontrar que en lo que va del siglo hay una marcada democratización de los sistemas de educación en Latinoamérica. También hay una mejora relativa en los sectores con menor capital educativo, sin embargo, el avance en los indicadores socioeconómicos no ha conformado un cambio estructural en los niveles de desigualdad en la región.

Alejandro Pimienta y María Raquel Pulgarín (242-255) incursionan en una propuesta alternativa en educación comparada en el nivel de los procesos locales y los sujetos educativos, analizando la inserción de lo político en lo pedagógico, educativo y didáctico. Tienen el objetivo de ahondar en un estudio comparado de entender la diversidad local de los procesos didácticos, cómo se

constituye el sujeto de la didáctica y cómo incide el espacio mismo en esa discursividad hegemónica en distintos países. La conclusión es construir la alternativa de unicidad hegemónica donde los docentes conformen un discurso del espacio en el cual está su experiencia y lo articulen con su saber geográfico y didáctico. Es encontrar el para qué de la didáctica de la geografía: entender la incidencia del habitar el espacio y la constitución, desde él, del sujeto político.

Zaira Navarrete (pp. 256-271) aborda, desde esta perspectiva comparada, las circunstancias socio-históricas, políticas e institucionales de la fundación de la carrera de Pedagogía en la UNAM, la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad de Colima, desde el ámbito de relevancia político-educativa. Utiliza la comparación como estrategia analítica buscando encontrar semejanzas y diferencias que permitan entender desde la fuerza de las coincidencias, las diferencias que se encuentran en aquéllas y que permiten plantear la unidad. En este estudio las constantes son la relación con el normalismo y las tradiciones docentes. Así, construir una licenciatura en cualquier universidad, implica tomar en cuenta no sólo las intenciones institucionales, también a los actores (profesores, profesionales, mercado, campo profesional, alumnos) y el contexto en el cual surge y se desarrolla y que por la propia circunstancia histórica se vinculan de manera que dan la posibilidad de ir reconstruyendo.

Viridiana Castelazo (pp. 272-284) nos presenta un estudio comparativo donde analiza las discursividades políticas vinculadas con los dilemas curriculares que atañen a la reconfiguración de la Pedagogía como profesión, desde la intertextualidad de los actores, los cuales participan en su diseño, instrumentación, vivencia y evaluación y que marcan todos ellos los sentidos y significados de su propia construcción en la institución.

Ileana Rojas Moreno (pp. 285-298), nos relata su experiencia de encuentro y reencuentro con la Educación Comparada, a partir de su trayectoria profesional y como docente-investigadora. Nos muestra la manera cómo la ha apropiado y cómo ha generado proyectos de investigación que nutren a esa disciplina en el ámbito teórico-metodológico como en situaciones prácticas, desde los diferentes autores que son referentes importantes para esta construcción: Maurice (1989), Schriewer (1993). Con este autor ella se convence de

considerar a la Educación Comparada como un ámbito de búsqueda y construcción de conocimientos y es, a partir de esta reflexión, como elabora una serie de argumentos y posibilidades de investigación educativa muy importantes para el avance de esta disciplina, a la cual considera como “horizonte de lectura de temáticas de actualidad”.

El último apartado es un corolario de temas que cierran de manera muy audaz el desarrollo del libro. Los tópicos que trabajan son de interés para la comunidad académica internacional, además de estar incluidos en las agendas de organismos internacionales y en las revistas especializadas en la materia.

Así Angélica Buendía y Abril Acosta (pp. 299-328), nos muestran la situación crítica de los profesores de tiempo parcial o asignatura (situación que incluye a muchos de nuestros docentes de las universidades tanto públicas como privadas), nos llevan a reflexionar la figura emergente de estos docentes los cuales están contratados sin prestaciones, su permanencia es inestable, sus salarios son bajos, su trato laboral no es igualitario con los de planta, entre otras, sin embargo, ellos son los que sostienen la mayor parte de las instituciones de educación superior.

César Hernández Pérez (pp. 329-343), nos presenta un análisis de los programas de formación del profesorado (PROMEP) y su diferencia con el Sistema Nacional de Investigadores, a partir de la generación de programas compensatorios que buscan colaborar en aumentar el bajo salario que los docentes e investigadores reciben por parte de las instituciones. Es indispensable, dice, realizar una evaluación crítica de los aportes y limitaciones de estos programas e identificar qué tanto han colaborado en la mejora de las condiciones de trabajo de los profesores; además, reorientarlos hacia la formación como docente e/o investigador.

Otro tema interesante es el que nos presenta Gustavo Gregorutti (pp. 344-362) sobre la vinculación entre empleadores y egresados de escuelas pequeñas. El aumento acelerado de estas instituciones y la falta de control en su calidad vía los programas de acreditación, es un aspecto que preocupa, también el número de egresados que sacan al mercado, los cuales se enfrentan a los perfiles que los propios empleadores han generado para contratarlos. Estas diferencias de formación y prestigio entre las universidades de alto y bajo perfil, tienen sus

consecuencias en la forma como selectivamente captan estudiantes. Los desafíos que propone investigar son el entrenamiento ofrecido, la calidad y la validez de sus estudios. Finalmente, los contratadores manifiestan tres grandes tendencias al contratar: que el solicitante responda a un perfil determinado, buscan un empleado con actitud positiva, deseos de superación y de aprendizaje de la cultura empresarial para trabajar en equipo, y, finalmente, la contratación se hace selectiva en tanto el tipo de trabajo a cubrir.

El último ensayo es de Isaías Álvarez, Juan de Luna Flores y Maribel del Carmen Casas (pp. 363-376), en el cual reflexionan sobre el concepto de desarrollo humano y su inclusión en la universidad. Plantean que el desarrollo integral de un país no sólo es lo económico o político, sino en el desempeño holístico de un pueblo desde su cultura. Realizan un análisis de los conceptos de: crecimiento, autosuficiencia, interdependencia, autodeterminación, conocimiento como estrategia de transformación y desarrollo humano integral, que nos permiten este aprendizaje vinculatorio. Insisten, los autores, en una redefinición del término humanismo, que sale del ámbito económico y que mire al desarrollo, desde el aumento de oportunidades socioeconómicas o de las capacidades humanas. Los requisitos mínimos para este desarrollo humano lo centran en: disponibilidad de productos y una mejora material del nivel de vida; mayor esperanza de vida como signo de bienestar y sanidad y acceso a la educación como criterio de información y cultura.

Todos estos temas abordados nos dan cuenta de las realidades educativas que vivimos en el día a día y que nos preocupan y urgen a ocuparnos de ellas, si no de manera directa, por lo menos reflexionando y planteando algunas pistas de solución.

SEGUNDO PASO: Qué me dice el texto

Que tanto la globalización y la internacionalización son dos fenómenos que nos permiten comprender el mundo actual y su propia complejidad, aunque son distintos pero están vinculados.

Con respecto a la globalización:

1. Que la globalización es un fenómeno de nuestro tiempo que se mira desde diferentes perspectivas.

2. Que sus objetos de análisis han ido variando de los productos hacia el conocimiento y el aprendizaje.
3. Que su hegemonía se da principalmente por la generación y transformación de la información y la comunicación y por el transporte.
4. Que un producto de ella es el achicamiento del mundo.
5. Que es una acción a distancia, donde la acción de alguien en algún lugar produce efectos en otro lugar.
6. Que la comprensión de espacio y tiempo tiene una comprensión diferente ya que intensifica las interacciones entre los sujetos y las organizaciones.
7. Que promueve un cambio en un mundo donde las naciones y las personas cada vez están más vinculadas y mutuamente dependientes.
8. que desvanece lo público por la privatización.
9. Que ha producido cambios profundos en la educación, desde la forma de entender la formación, el currículum y las instituciones, hasta la manera como se concibe al sujeto y a la persona.
10. Que la visión de ciudadanía también se ha transformado, donde los derechos y obligaciones han cambiado y donde hay grandes violaciones a la dignidad de la persona.

Con respecto a la internacionalización:

1. Que tiene grandes diferencias con la globalización, aunque las une la vinculación con el mercado, los tratados y alianzas que buscan la integración.
2. Que su término refiere a las relaciones que se dan entre naciones, donde sus unidades de análisis son los estados nacionales.
3. Que la mirada de internacionalización es de competencia y competitividad a nivel internacional.
4. Que al competir y comparar se puede mirar y atender a los que no participan en la competitividad o generación de ganancia.
5. Que hay desigualdad de condiciones, estructuras y oportunidades cuando se compete, sin embargo da la posibilidad de crecimiento y desarrollo.

6. Que la internacionalización en el ámbito educativo nos permite recuperar e innovar las agendas de investigación con el fin de producir conocimientos en los ámbitos de la ciencia y la tecnología y que sirvan con fines de comprensión y para la toma de decisiones.
7. Permite atender aspectos distintos en función de los contextos nacionales y aporta para la consolidación de las comunidades epistémicas en ciencias de la educación.
8. Está en proceso de búsqueda de mejores vinculaciones entre la indagación y su contexto, que va de un modelo dominante hacia uno en el lugar y por la diversificación en su interior.
9. Comprender que la internacionalidad es un hecho y la internacionalización es un proceso.
10. Que la internacionalización es una categorización que da cuenta de las tendencias hacia la intensificación de los procesos globales de interacción, intercambio, interconexión y armonización transnacional de modelos y estructuras sociales.

Con respecto a la educación comparada:

1. Que en este siglo la EC está de moda y es el referente obligado para entender los contextos en donde se desarrolla el fenómeno educativo.
2. Analiza posibilidades y oportunidades, lo cual exige rigor científico en sus fundamentos teórico-metodológicos.
3. Implica los procesos de adaptación y transformación en las dinámicas del cambio constante en todos los órdenes, pero en especial en el educativo.
4. La comparación, a partir del análisis, nos devela las diferencias y las semejanzas y las relaciones que se establecen entre ellas para generar el cambio con sentido de innovación.
5. Es un recurso metodológico y una perspectiva de análisis (estructural, genético y evolutivo) que nos permite estudiar los fenómenos pedagógicos.
6. Tiene un papel trascendental en las transformaciones prácticas de los sistemas educativos.

7. La Educación Comparada estudia todo lo referente a la educación por medio de la perspectiva de la comparación, utilizando el método comparativo, donde comparar significa analizar dos o más unidades buscando sus relaciones a partir de sus semejanzas y diferencias que lleve a la contrastación y confrontación.
8. Que la EC puede comparar desde lo internacional, desde lo regional, lo nacional, lo local, o puede establecer la comparación desde la descripción o la explicación, puede comparar de forma contextual o de manera evolutiva.

TERCER PASO: Qué le digo al texto y a manera de conclusión

1. Que nos da la oportunidad de poder reconocer las amplias posibilidades de la educación comparada desde la perspectiva de la globalización y la internacionalización.
2. Que nos permite entender la diversidad del fenómeno educativo y descubrir sus posibilidades en la sociedad actual.
3. Que, como recurso metodológico, nos invita a seguir el camino de la comparación, capacidad muy importante en el desarrollo de la cognición y la afectividad en la relación del investigador con sus realidades.
4. Que la comparación antes que ser método, tendría que ser una actitud.
5. Que la finalidad de la comparación es la comprensión (es hacer dialogar a los diferentes en el sentido de entenderlos como unidad), la cual posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, la solución de problemas.

Referencias

- López, A. (1999). *Inteligencia Creativa. El descubrimiento personal de los valores*. Madrid: BAC.
- McLuhan, E. (2006). *The renaissance around us*. Revista: Razón y Palabra, Número 49, pp. 1-10.
www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/magis/Eric_McLuhan.pdf
- Navarrete, Z. y Navarro M.A. (coords.) (2016). *Globalización*,

internacionalización y educación comparada. México: Plaza y Valdés Editores.

Navarro, M.A. y Navarrete, Z. (coords.) (2015). Educación Comparada Internacional y Nacional. México: Plaza y Valdés Editores.

Usarralde, M.J. (2003). Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos. Madrid: Editorial La Muralla.

Vexliard, A. (1992). Pedagogía Comparada. Métodos y Problemas. Buenos Aires: Kapeluz.

Villalpando, J.M. (2011). Pedagogía Comparada (3ª. Ed.). México: Editorial Porrúa.

Gestión institucional y académica en las instituciones de educación superior de América Latina: problemas y desafíos. José Luis Almuiñas Rivero, comp [y otros]. -- 1a. ed. -- Managua: UNI, 2016.

Por Aníbal Godoy Ortiz

En el contexto de enorme complejidad que presentan las sociedades contemporáneas de América Latina y el Caribe, la mejora de la gestión de las instituciones de educación superior (IES) adquiere un rol central para que las mismas puedan cumplir sus funciones y afianzarse como pilares del desarrollo integral de nuestros países.

Es precisamente la gestión universitaria el tema principal de estudio de esta obra coordinada por José Luis Almuiñas Rivero (Universidad de La Habana, Cuba), presentada por Néstor A. Gallo Zeledón (Universidad Nacional de Ingeniería, Nicaragua) y cuya introducción fue realizada por Norberto Fernández Lamarra (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina). Es el fruto de un esfuerzo colectivo que consiste en una compilación de 21 artículos teóricos y empíricos de prestigiosos académicos pertenecientes a universidades públicas y privadas de varios países de América Latina: Argentina, Brasil, Cuba, Ecuador, México y Uruguay.

De lectura ágil, esta obra posibilita una visión comparada de distintas experiencias educativas que permiten identificar patrones comunes sin desconocer las especificidades propias de cada institución y país. Es una publicación de la Universidad Nacional de Ingeniería de Nicaragua que se desarrolló en el marco de la Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES), creada en el año 2009 por el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. RED-DEES tiene como propósito contribuir a la profesionalización de la gestión universitaria para que las instituciones puedan dar respuesta a las necesidades de la comunidad y de los países, y hoy está integrada por unas 50 IES de más de 10 países.

La gestión universitaria es el eje estructurador de los escritos, los cuales están agrupados en tres partes: la gestión institucional de las IES, de los procesos académicos y de la formación docente.

En la sección dedicada a la gestión institucional se incluyen los siguientes trabajos:

- En el primer artículo, Jorge R. Núñez Jover y Tamara Proenza Díaz (Universidad de La Habana) analizan la relación entre la universidad y el desarrollo local y territorial. Sostienen que la universidad debe asumir el desafío de la inclusión, la cohesión y el desarrollo sostenible, con énfasis en los sectores más desfavorecidos, a través de la producción, distribución y uso de las tecnologías y conocimientos disponibles. Posicionados en una perspectiva social del conocimiento y la innovación, muestran la experiencia de las IES cubanas agrupadas en la "Red de Gestión Universitaria del Conocimiento y la

Innovación para el Desarrollo” (GUCID) como contribución a la construcción del entramado: educación superior-conocimiento-ciencia-tecnología-innovación-sociedad.

- Seguidamente, Eberto P. Gutiérrez Morales, Román E. Soria Velasco, Eberto T. Gutiérrez de León, Jorge L. Alba Rojas (Universidad Estatal Amazónica, Ecuador) y Armando M. Boullosa Torrecilla (Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba) abordan las principales falencias identificadas en la implementación de la estrategia y presentan una propuesta de gestión integradora desarrollada entre 2012 y 2014 en la Facultad de Ciencias de la Tierra de la Universidad Estatal Amazónica, Ecuador. La gestión integradora supone relaciones verticales, horizontales y transversales basadas en el aprovechamiento de las fortalezas internas y las oportunidades externas de cada área, así como la integración de los diferentes procesos, con una adecuada planificación, organización, ejecución y control, que permitan la reducción de las debilidades internas y de las amenazas externas. Se tiene como pilares la concepción y ejecución, de forma holística y ubicua.

- En tercer lugar, Sergio Gómez Castanedo (U. de La Habana) y Raysa Ricardo Guibert (Instituto Superior de Arte, La Habana) se centran en las experiencias de cambio institucional y la génesis de la mismas, en el contexto de la sociedad del conocimiento y los reagrupamientos del modo de producción capitalista. El cambio educativo requiere para su éxito la aceptación por parte de los docentes, así como la adecuada interacción y deliberación entre los actores implicados.

- En el cuarto escrito, Dianni Rodríguez Varela, Lourdes A. de León Lafuente (Universidad de Cienfuegos, Cuba) junto con Judith Galarza López y José L. Almuniñas Rivero (U. de La Habana) exponen, recurriendo a un abordaje prospectivo, el proceso de planificación estratégica llevado a cabo en la U. de Cienfuegos.

-En quinto lugar, Luis A. Acosta Estrada y Paul F. Baldeón Egas (Universidad de Otavalo (UO), Ecuador), junto con Francisco A. Becerra Lois (U. Cienfuegos) presentan un sistema de información estratégica para la gestión universitaria puesto en marcha en la UO como herramienta de apoyo a la planificación, evaluación y toma de decisiones organizacional.

-En la sexta presentación, José Luis Almuniñas Rivero y Judith Galarza López destacan la importancia de la gestión de riesgos como instrumento integrante del proceso de planificación estratégica en las IES.

-En el séptimo artículo, Alexander González-Seijo, Roberto Muñoz González (Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba) e Idania Caballero Torres (Centro de Inmunología Molecular, Cuba) analizan y describen las herramientas proporcionadas por la mercadotecnia para el desarrollo de proyectos en las IES. Concluyen que los centros de investigación deben recurrir a análisis prospectivos de los ciclos de la ciencia y la innovación; así como profundizar en los estudios del contexto para facilitar tanto la planificación, gestión y búsqueda de inversionistas como la comercialización de

los productos o servicios.

-En el octavo trabajo, José Luis Almuiñas Rivero y Judith Galarza López, junto con Giselle Marrero Padrón (Escuela Latinoamericana de Medicina, Cuba) abordan la prospectiva y la evaluación como herramientas útiles para la gestión de las IES. Resaltan la importancia de la prospectiva en el desarrollo de procesos evaluativos.

-Para concluir esta primera parte, Ángel M. Aguilar Riveroll, Galo E. López Gamboa y Geovany Rodríguez Solís (Universidad Autónoma de Yucatán, México) exploran un tema central: la internacionalización de la educación superior. Destacan la movilidad de los profesores y el rol de los administradores educativos como fortalecedores de dicha internacionalización.

La parte orientada a la gestión de los procesos académicos comprende 8 escritos:

-En primer término, Solana González Pensado, Vanessa Lujambio, Sofía Ramos y José Passarini Delpratto (Universidad de la República, Uruguay) analizan un problema omnipresente en la Región: la desvinculación de los estudiantes universitarios, y presentan las políticas de apoyo y acompañamiento estudiantil en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República, Uruguay.

-En el siguiente capítulo, Máryuri García González (U. de La Habana), Alfredo García Rodríguez (Universidad de Pinar del Río, Cuba) y Renier H. Fernández García, abordan la importancia de la enseñanza por competencias y presentan un estudio de evaluación sobre la inclusión de las mismas para la formación de ingenieros forestales en Cuba y sus ventajas en la inserción laboral.

-Luego, Tamara Gutiérrez Baffil, Ernesto López Calichs y Martha Arroyo Carmona (U. de Pinar del Río, Cuba) exponen un modelo de gestión de los procesos universitarios en el Departamento de las Disciplinas de Idiomas de la Universidad de Pinar del Río.

-En la cuarta presentación, José Passarini Delpratto y Claudia Borlido Castro (U. de La República, Uruguay) junto con Enrique Iñigo Bajos (U. de la Habana) se centran en el seguimiento de los graduados, sin limitarse a los estudios de "éxito laboral", tratando de aprovechar los mecanismos de evaluación institucional y acreditación para promover una mejora en la formación de los profesionales y su inserción en el mundo laboral.

- En el quinto escrito, Yurien Lazo Fernández, Alfredo García Rodríguez (Universidad de Pinar del Río) y Máryuri García González presentan la experiencia de la labor educativa en las residencias estudiantiles universitarias cubanas, creadas con el fin de ofrecer iguales oportunidades a todos los que aspiran a cursar estudios de nivel superior.

- A continuación, Alejandro Carbonell Duménigo y Renier Esquivel García (Universidad de Sancti Spiritus), centran la atención en la experiencia de

formación posgraduada de directivos en la U. de Sancti Spíritus. Muestran los resultados favorables alcanzados por el programa de Maestría en Dirección y la evaluación del impacto de la capacitación, mediante el uso de la lógica difusa.

- Por su parte, Martín Aiello y Norberto Fernández Lamarra (UNTREF) analizan la innovación en las IES. Recuperan el legado de la Reforma Universitaria de 1918 e identifican posibles casos innovativos exitosos para hacer frente a los desafíos contemporáneos logrando excelencia académica y pertinencia social.

- Para concluir esta sección, Andrés Serantes Pardo (Universidad Ciego de Ávila, Cuba) y Rosa Aurora Rodríguez Caamaño (Universidad de Sotavento, México) estudian la formación por parte de las IES de los profesionales de educación física para que estos sean capaces de ofrecer a la población adulta mayor las vías y medios necesarios para que esta pueda mejorar su salud física y psíquica, haciendo de la vejez una etapa más placentera y autónoma.

Finalmente, están dedicados a la gestión de la formación docente los siguientes artículos:

- En el primer trabajo, Eldis Román Cao, Yariel Martínez Tuero y Asneydi Madrigal Castro (Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez", Cuba) analizan al profesor universitario y la pedagogía contemporánea. Los autores destacan el rol central de la Pedagogía como ciencia interviniente en la formación del docente universitario. Enfatizan la función pedagógica del profesor, la cual debe ser continua y no limitarse a la transmisión de conocimientos ni al dominio de la disciplina científica.

- El capítulo diecinueve presenta un trabajo cualitativo sobre la formación docente de los profesores en Educación Superior de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina. Los autores son Blanca A. Franzante; Carla Malugani y Stella Marclay (U. de Concepción del Uruguay).

- Solange M. Oliveira Magalhães y Ruth C. Cerqueira Ribeiro de Souza (Universidad Federal de Goiás, Brasil) abordan críticamente, en el marco de las reformas neoliberales y la adopción en la educación superior de criterios del sector empresarial, el actual modelo de gestión llamado "Nueva Gestión Pública (NGP)", su influencia en la producción de la educación, la formación docente y el conocimiento.

- Por último, Valentino Gaffuri Bedetta y Oscar Navós (Universidad Abierta Interamericana, Argentina) junto con Tomás Rodoreda (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), se plantean como interrogantes centrales a responder si es posible la formación en investigación en las universidades privadas; indagan sobre cómo se investiga en las IES privadas argentinas y si efectivamente se produce conocimiento en las áreas de las ciencias económicas.

A modo de resumen, entre las principales cuestiones abordadas desde el punto de vista de la gestión se mencionan: la contribución de las IES al desarrollo local; la planificación estratégica, la prospectiva y la evaluación universitarias; los sistemas de información universitarios; la gestión del riesgo; la gestión de

los procesos de internacionalización de la educación superior; el desgranamiento o la desvinculación de los estudiantes universitarios; la correspondencia entre la formación universitaria y el mundo del trabajo; la formación por competencias; la mercadotecnia y su aplicación a la gestión de proyectos en las IES; la gestión de la docencia de grado; la innovación y la formación de directivos y docentes.

De la lectura global del libro surge que las IES de América Latina están sujetas a diversas presiones, entre las cuales se mencionan: el acceso a la educación superior por parte de grupos sociales antes excluidos; las crecientes exigencias de rendición de cuentas ante la sociedad y el Estado; el afianzamiento de la denominada “sociedad del conocimiento”; la obsolescencia de los conocimientos en plazos de tiempo cada vez menores; el vertiginoso desarrollo de las telecomunicaciones; los cambios en las formas de generación y aplicación del conocimiento científico; el incremento de la demanda de formación de posgrado, entre muchos otros.

También se deben resaltar algunas características centrales del contexto económico que condicionan fuertemente a las IES tales como el avance de la globalización; las restricciones financieras a las que están sometidas las universidades; las transformaciones operadas los mercados de trabajo y en los sistemas de producción capitalista. Esto sin soslayar los profundos cambios culturales, epistemológicos, ambientales y demográficos (el envejecimiento poblacional en particular) de las sociedades contemporáneas.

Estas tensiones entre las IES y el medio obligan al mejoramiento permanente de la calidad de la gestión universitaria para lograr la pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad en la generación y transmisión del conocimiento científico y en la formación de profesionales éticos y competentes. En este sentido, los autores referencian la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI celebrada en París en 1998 que planteó: “Las IES deberán reforzar sus funciones críticas y progresistas, mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención” (UNESCO, 1998: 5).

Corresponde mencionar que el concepto de gestión es polisémico y esto es bien explicitado por los autores de esta obra. Sin embargo, existe consenso en cuanto a que la gestión universitaria requiere del diseño y la puesta en práctica de modelos y abordajes holísticos, participativos y sometidos a permanente revisión y autocrítica. Se deben superar algunas de las principales deficiencias de la gestión tradicional tales como: la separación entre planificadores y ejecutores; la falta de participación de todos los actores involucrados; la toma de decisiones a partir de inadecuada información cuali-cuantitativa; etc. Entre las debilidades a superar propias de las prácticas más clásicas también se mencionan la rigidez ante los cambios contextuales; el carácter reactivo frente a las demandas externas e internas; la no inclusión de la prospectiva; la disociación entre la formulación de los planes, la implementación y el control; la ausencia de consideración de las variables políticas y las luchas por el poder, entre otras.

En síntesis, esta obra constituye un valioso aporte a la literatura del campo de la gestión de la educación superior y seguramente contribuirá a reforzar el rol de las IES como impulsoras del desarrollo cultural, económico, político y social de nuestros países, los cuales se encuentran inmersos en contextos cada vez más demandantes y desafiantes.

Tal como señaló la Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe celebrada en Colombia: “Los desafíos y retos que debemos enfrentar son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman” (UNESCO, 2008: 2).

Reseña del libro “La investigación en la Universidad Privada Argentina”

Barsky, O; Corengia, A; Fliguer, J.; Michelini, G. (2016) *La investigación en la Universidad Privada Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CRUP.

Adriana Accinelli

“La investigación en la Universidad Privada Argentina” es el resultado del trabajo de sistematización de los antecedentes históricos que explican la conformación del sistema de investigación de las universidades privadas argentina, su desarrollo y caracterización actual. Esta tarea fue encomendada por el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP) a la comisión integrada por Osvaldo Barsky, Angela Corengia, José Fliguer y Gabriela Michelini.

La obra reúne los cinco Seminarios de Investigación realizados entre 1998 y 2015 por el CRUP y estudios académicos sobre la temática. El conjunto de los trabajos que conforman los distintos capítulos abordan la complejidad de la temática y la diversidad de las formas institucionales que adopta la actividad. Se analizan aspectos relevantes del proceso de incorporación de las universidades privadas en el sistema nacional de ciencia y tecnología hasta la incipiente consolidación de su posición como validadora de conocimiento en la última etapa.

En cada uno de los Seminarios de Investigación se presentó un informe técnico que relevaba el estado de la investigación en las universidades privadas al momento de su realización; luego de una caracterización general del sistema y análisis del contexto los ejes abordados fueron financiamiento, personal de investigación y producción científica. La elaboración sistemática de estos informes permitió ver el comportamiento del subsistema privado en el desarrollo de la función investigación. Los Seminarios se

convirtieron en importantes mecanismos de difusión y fortalecimiento de las experiencias de investigación en estas instituciones.

Un hito clave para el desarrollo de la investigación en las instituciones de gestión privada lo constituye la sanción de la LES 24521/95. Por una parte, se abre la posibilidad de recibir aportes del Estado para el financiamiento de actividades de investigación y, por otra parte, el establecimiento de mecanismos de evaluación y acreditación obligatorios (los primeros para las instituciones y los segundos para las carreras de grado de interés público y de los posgrados) y la creación del organismo responsable de aplicación, la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria. La acreditación de carreras de posgrado tuvo impacto en la oferta de carreras ya que fue necesario dar respuesta a indicadores de cumplimiento de actividades de investigación en todos los tipos de carrera (especializaciones, maestrías y doctorados) y en todos los campos disciplinares. Similar impacto tuvo la acreditación de carreras de grado incluidas en el Art. N° 43 de la LES. Asimismo fue un factor importante para su jerarquización el requerimiento de incorporar la función investigación en los planes de desarrollo de las instituciones que aún no tenían reconocimiento definitivo y en el diseño institucional de los proyectos de nuevas instituciones.

El conjunto de instituciones universitarias de gestión privada no conforma un sistema dada su heterogeneidad. Razones para ello se encuentran en los años transcurridos desde su creación, del perfil de especialización temática o diversidad de carreras y por las disciplinas predominantes en sus carreras. El modelo institucional de investigación presenta el mismo nivel de diversidad. Se distinguen en grandes trazos cuatro grupos: universidades de investigación, otras con actividades de investigación en crecimiento y consolidación, universidades con estrategias erráticas en la definición de políticas de investigación y un último grupo que asigna baja prioridad a los procesos de

investigación. Un dato que surge de los informes elaborados para los Seminarios es el carácter concentrado del sistema universitario privado para las actividades de investigación en términos de inversión, de recursos humanos afectados, del asentamiento de investigadores CONICET y de carreras. La distribución porcentual para cada uno de estas variables es asimétrica entre instituciones, concentrándose en unas pocas.

Tiene tratamiento en el libro un tema de relevancia que es la relación entre investigación y posgrado. Se señala el consenso existente en el Sistema de Educación Superior de nuestro país respecto a que la generación de conocimiento y la investigación es tanto insumo como producto del desarrollo del posgrado. Esto es válido tanto para las especializaciones como para las maestrías y doctorados para cuya finalización se requiere una producción de conocimiento con las características propias del área disciplinaria a la que pertenece la carrera. Esto trae al análisis el tipo de conocimiento generado y cuál es el conocimiento necesario que se produzca para el desarrollo económico y social. El cambio en la normativa para la acreditación de carreras de posgrado, la Res. M.E. N° 160/11 y su modificatoria introdujo una nueva modalidad de carrera, la maestría profesional. Este tipo de carrera, junto a las especializaciones, dio respuesta a la demanda social de formar los recursos humanos requeridos por el sistema productivo y la sociedad. Las nuevas modalidades de producción del conocimiento se encuentran vinculadas al crecimiento y mejora del sistema productivo y menos vinculado al modelo academicista. Estas formas de conocimiento fueron contempladas recientemente en el sistema científico nacional al validar el Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social. (PDTS) Se plantea la necesidad de consolidar y articular los sistemas de gestión de la investigación y el posgrado de las universidades privadas para afianzar la posición

en el sistema nacional de innovación de sus iniciativas de producción de conocimiento innovador y formación de recursos humanos.

Esto último adquiere significatividad también en relación con la sanción del Decreto PEN 1153/15 que crea el Programa de Categorización de Docentes Investigadores Universitarios, que tiene por objeto categorizar a los docentes investigadores de las universidades de gestión privada aplicando los criterios del Programa de Incentivos a los docentes investigadores de universidades nacionales. Si bien se incorpora en la modalidad de evaluación los PDTS hay que advertir la composición de los Comités Evaluadores, con procedencia del sistema científico nacional, los criterios son novedosos pero los evaluadores pueden traer el sesgo de procedencia y evaluar con criterios más tradicionales de carácter academicista y conservador.

La lectura de “La investigación en la Universidad Privada Argentina” permite tener un conocimiento del estado de la función de investigación con datos, indicadores, análisis cualitativos. Se abordan las dimensiones más relevantes para entender la dinámica del sistema que indudablemente se encuentra en crecimiento. Las experiencias institucionales y las reflexiones sobre temas claves para el desarrollo y consolidación de la investigación constituyen un valioso aporte para todos los actores involucrados para alcanzar niveles de calidad cada vez mayores en todas las funciones propias de la Universidad.

Reseña “Hacia una universidad inclusiva: nuevos escenarios y miradas”, Ana Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (coord.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2016

Dra. Paula Pogré
Investigadora Docente, IDH- UNGS

“La educación sólo es de calidad si es una educación para todos. No es verdad que una institución que después de recibir a cien alumnos produce por la vía de un prolongado proceso de selecciones a diez excelentes graduados, sea una universidad de excelencia (...) con la misma fuerza quiero sostener que una universidad no es de verdad una universidad para todos si no es, para todos, de la más alta calidad” (Eduardo Rinesi, 2015)¹

Hacia una universidad inclusiva, nuevos escenarios y miradas es un libro coordinado por Ana María Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga que presenta los resultados de la investigación “Estrategias institucionales y pedagógicas para aumentar la retención de los alumnos en las universidades del conurbano bonaerense”, financiado por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica- en el marco de los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (PICTO).

En el contexto de la ampliación del derecho a la educación esta obra confirma que si bien es importantísimo el avance que hemos logrado en el país para generar condiciones de continuidad en los estudios para el conjunto de la población, pero en particular para aquellos sectores para quienes la educación universitaria tradicionalmente no ha sido fundada al tratarse de un nivel con una fuerte tradición de selectividad, ni el ingreso irrestricto ni la gratuidad por si solas garantizan la inclusión en la educación superior.

Las líneas que recorren este trabajo, que analiza las estrategias institucionales y pedagógicas de cuatro universidades nacionales comprometidas con garantizar este derecho en el conurbano Bonaerense (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Tres de Febrero) evidencian que no alcanza con crear mejores condiciones para el acceso. Según los autores: “(...) son necesarias políticas específicas que

¹ Diario Página 12. “Entrevista a Eduardo Rinesi, autor de Filosofía (y) política de la Universidad. La universidad es un derecho”. Martes, 7 de julio de 2015. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-276534-2015-07-07.html>

respondan a la situación de la que parten los estudiantes provenientes de sectores que no han sido tradicionalmente incorporados a la educación superior. Más aún podría sostenerse que el ingreso directo cuando no es acompañado de estrategias que preparen a los estudiantes a los desafíos que plantea la educación universitaria constituye una modalidad de selección implícita fuertemente inequitativa” (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016, p. 11).

La elección de las universidades para la realización de este estudio no ha sido aleatoria; se han tomado cuatro situadas en el Conurbano Bonaerense, creadas con un mandato democratizador, de ampliación de oportunidades y ligadas a territorios signados por la desigualdad social, que han enfrentado desde su creación y han postulado en sus estatutos el desafío de construir un modelo institucional y pedagógico diferente a los mandatos tradicionales universitarios lo cual requiere –a juicio de los investigadores– de un ejercicio constante de reflexión y análisis de sus políticas y prácticas.

La investigación y por consiguiente este libro muestra a necesidad de fortalecer y mejorar políticas y prácticas para avanzar en la efectiva mejora de oportunidades para sus estudiantes revalorizando el concepto de diversidad que no se limita a tomar solo aquellas diferencias derivadas de las condiciones socio-económicas de los estudiantes sino que incluye cuestiones como la discapacidad, el género, los nuevos patrones culturales de los jóvenes, y las diferentes necesidades de los adultos que se acercan a las instituciones teniendo en cuenta el carácter dinámico y heterogéneo del estudiantado.

El libro, organizado en dos partes, plantea en su primera parte una descripción de las políticas institucionales y analiza sus dilemas. En los cuatro capítulos que la componen comienza por caracterizar a de los ingresantes de las cuatro universidades estudiadas en base a rasgos demográficos, nivel educativo de los padres, situación laboral, tipo de escuela secundaria de la cual provienen, y otros indicadores aportando una sistematización de las percepciones de docentes y coordinadores de los cursos de ingreso, así como las de los propios alumnos sobre sus disposiciones hacia el estudio, saberes y habilidades que traen de su formación secundaria, y características socio-culturales. Luego, tomando también las cuatro universidades discute las principales políticas y estrategias para promover la retención en el proceso de ingreso y el primer año de estudios enmarcándolas en las tendencias de políticas nacionales e identificando logros, dificultades y conflictos en su implementación. Recoge para ello la voz de coordinadores, docentes y estudiantes. El tercer capítulo describe las políticas de becas y

bienestar estudiantil que se han instrumentado en los últimos años a nivel nacional y en las cuatro instituciones estudiadas destacando, según las percepciones de coordinadores, docentes y estudiantes, el lugar marginal que dichas políticas tienen. Finalmente el cuarto capítulo de esta parte toma la cuestión de la articulación entre la universidad y el nivel secundario, analizando cómo las experiencias de la UNGS, la UNSAM y la UNTREF procuraron –a través de diferentes estrategias y con distintos resultados– mejorar la vinculación con escuelas medias de sus respectivas zonas de influencia.

La segunda parte del libro se articula en torno a la pregunta “¿Hacia prácticas pedagógicas más pertinentes?”. El primer capítulo de esta parte analiza los materiales curriculares utilizados en los cursos de ingreso de las cuatro universidades, incluyendo las valoraciones de coordinadores, profesores y estudiantes sobre la articulación de los materiales con las propuestas pedagógicas y curriculares y con las políticas de inclusión de las instituciones. El segundo aborda el caso del curso de ingreso de la UNGS y reconstruye –a partir de los testimonios de docentes y alumnos– el curriculum en acción, complementándolo con el análisis de documentos curriculares, con el objetivo de analizar cómo se ha buscado promover la retención sin disminuir la calidad de la propuesta pedagógica. El tercero discute los hallazgos de dos proyectos de investigación desarrollados durante los últimos años en la UNLa, uno en torno a las competencias de lectura y escritura de los aspirantes en materias del curso de ingreso, y el otro sobre la incidencia de las trayectorias escolares previas y del curso de ingreso en el desarrollo de las disposiciones de lectura y escritura en los ingresantes. Para cerrar esta parte cuarto capítulo de la sección aporta una reflexión sobre el proceso de transformación del curso de ingreso de la UNTREF que tuvo lugar a partir de que la universidad asume la preocupación por el acceso efectivo de los estudiantes y muestra cómo distintos tipos de información obtenida en el curso de ingreso puede ser utilizada en pos del objetivo de mejorar la retención, retroalimentar las prácticas institucionales, y evaluar en forma sostenida la gestión académica.

A lo largo de toda la obra se describen políticas y prácticas pero además, y fundamentalmente, éstas no son analizadas sólo desde la perspectiva de los investigadores; aparecen permeadas por las voces polifónicas de diversos actores que día a día las constituyen.

En un contexto en el que las universidades públicas parecen cuestionadas con discursos de una supuesta “eficiencia en el uso de los fondos públicos” esta obra que presenta los

desafíos de una manera clara, que no evita mostrar las dificultades que implica recrear las instituciones de educación superior, pero que también orienta hacia qué es importante atender es de imprescindible lectura para quienes estamos comprometidos con garantizar genuinamente el derecho a la educación superior.