

VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía (CIP 2018). Sociedad Española de Pedagogía (SEP) - NIFEDE Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, 2018.

Una mirada sobre la formación docente universitaria para el nuevo milenio.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2018). *Una mirada sobre la formación docente universitaria para el nuevo milenio. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía (CIP 2018). Sociedad Española de Pedagogía (SEP) - NIFEDE Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/33>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/odh>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Simposio: La profesión académica universitaria en el nuevo milenio: cambios, continuidades y desafíos

Una mirada sobre la formación docente universitaria para el nuevo milenio

Pablo Daniel Vain¹

Recordar que este Simposio coincide, con un momento en el cuál los docentes de la universidades públicas argentinas, nos encontramos de paro y con la posibilidad cierta de no iniciar el segundo cuatrimestre.

Y si bien, los motivos de esas medidas de fuerza no son el tema específico de mi participación, no puedo menos que recordar que:

- La paritaria nacional de los docentes universitarios está trabada, porque el Estado nacional ha ofertado sólo un 15% de aumento sin cláusula gatillo, en un escenario de inflación anual que supera el 32%.
- El presupuesto universitario 2018 para gastos no salariales de funcionamiento se ha venido sub-ejecutando, mediante la demora en las remesas de las partidas correspondientes.
- El CIN ha estimado que del presupuesto 2018 por 4.642 Millones de pesos para infraestructura universitaria, el 84,3% corresponde a obras con serios problemas de continuidad.²

Mi aporte, que en función de la temática del Simposio, va a girar en torno a:

Una mirada sobre la formación de docentes universitarios reflexivos

Aportando, en el inicio, algunas producciones sobre profesión académica que, a modo de contextualización, elaboramos para el proyecto "Biografías de profesores reflexivos, críticos e innovadores, en la Universidad de Málaga (España) y la Universidad Nacional de Misiones (Argentina)."

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH). UNaM - CONICET.

² Datos tomados de la DECLARACIÓN EN DEFENSA DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES PATAGÓNICAS de los Rectores de las Universidades Nacionales la Patagonia-San Juan Bosco, del Comahue, de la Patagonia Austral, de Río Negro y de Tierra del Fuego e Islas del Atlántico Sur.

1. Notas sobre las profesiones

En un libro publicado en 2009 y coordinado por Ana G. de Fanelli³ se hace un muy interesante recorrido de planteos teóricos, a partir de este interrogante:

Una primera cuestión a abordar en este capítulo es si las actividades de enseñanza e investigación que realizan cotidianamente los docentes universitarios conforman una "profesión", en el sentido tradicional del uso de este término en el ámbito académico. (García de Fanelli, 2009)

Me gustaría sumar al análisis del tema, algunas cuestiones derivadas de un interesante trabajo de Tenti Fanfani y Gómez Campo,⁴ - sobre las profesiones:

- Es importante señalar el desarrollo de las profesiones, como actividades que poseen una característica importante: la autonomía, conduce a la constitución de "comunidades" profesionales. (T. Fanfani y Gómez Campo, 1989: 26).
- Estas corporaciones operan como grupos de poder, cuyo propósito es reservar para sus miembros, el mayor nivel de monopolización posible del ejercicio de un saber especializado.
- el espacio profesional está estructurado por posiciones que ocupan ciertos actores, la ocupación de los mismos implica una lucha, y esta lucha supone una estructura de poder. (T. Fanfani y Gómez Campo, 1989: 30).
- la lucha de las incumbencias profesionales es el modo en que se delimita quienes poseen y quienes están excluidos de la posesión de ciertos bienes simbólicos, y por consiguiente quienes están legitimados para ejercer el monopolio de esos bienes.
- En ese marco, el dominio de las instituciones académicas es una estrategia importante para el poder de los grupos profesionales. (T. Fanfani y Gómez Campo, 1989: 35).

Algunos interrogantes que surgen a partir de aquí, serían:

¿Puede aplicarse a la profesión académica el concepto de autonomía, como conducente a la constitución de "comunidades" profesionales?

³ García de Fanelli, A. (2009). *La profesión académica en la Argentina*. Buenos Aires: CEDES.

⁴ Tenti Fanfani, E. y Gómez Campo, V. (1989: *Universidad y Profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

¿La cuestión de la autonomía y espacio profesional estructurado por posiciones es equivalente a la idea de "tribus académicas" planteada por Becher⁵ o como una "profesión fragmentada definida por Burton Clark" (Clark, 1991)⁶?

¿Cómo operan, en relación con el dominio de las instituciones académicas, las corporaciones para reservar a sus miembros, el mayor nivel de monopolización posible del ejercicio de un saber especializado? (Incumbencias profesionales)

2. La identidad compleja de la docencia universitaria

El primer obstáculo epistémico con el cual nos encontramos, ante la intención de pensar la profesión académica para el nuevo milenio, es la dificultad para delimitarla como objeto de estudio; dificultad que se deriva de la compleja construcción de su identidad.

¿La docencia universitaria puede considerarse una profesión?

Marta Souto (1996: 18) reformula este cuestionamiento planteando "La pregunta, nuevamente en el caso de los profesores universitarios es: ¿cuál es esta profesionalización? ¿Se trata de hablar de la profesión de origen, la de ingeniero, médico, abogado, etc. o se trata de incluir también la profesión docente? Y en este caso, hay una cosa importante que pensar que es la profesión docente universitaria como un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen, que son muy diversas."

Yo prefiero (Vain, 1998) "...entender a la docencia universitaria como una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo tensiones que implican a cuestiones tales como:

- el conocimiento,
- la educación,
- la ciencia,
- el arte,
- la verdad,
- la política,
- la ética,
- el trabajo,
- la profesión,

⁵ Becher, T. (2001). Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona, España: Gedisa.

⁶ Clark, B. (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica, México: Nueva Imagen.

- la enseñanza,
- la experticia,
- la técnica, la teoría,
- la práctica, etc.”

3. La construcción histórica de la identidad

Haciendo un racconto histórico del modo en que se configuró el rol docente universitario, podríamos señalar estos hitos:

- * Mondolfo reseña como “En la antigua Roma los discípulos del médico acompañaban al maestro en sus visitas a los enfermos. Tiempo después el colegio de médicos votaba la aceptación del nuevo médico, que de ese modo podía comenzar a ejercer.” (Mondolfo en Vain, 2011)
- * En los siglos XII y XIII nace en Occidente una nueva institución educativa: la universidad. (Kreimer, 2000). Las universidades medievales eran comunidades de los maestros y los estudiantes (universitas)⁷ que, aunque tenían como principal función la enseñanza, también se dedicaban a la investigación y producción del saber, generando vigorosos debates y polémicas. Haskins (en Mollis, 2005) explica que el propio nombre de “universidad remite a la asociación de maestros y estudiantes que llevan una vida común de aprendizaje.”
- * En el medioevo “Fuera de la universidad los grados académicos no daban derecho a ninguna práctica profesional en particular, aunque los grados podían facilitar el acceso a los cargos eclesiásticos elevados.” (Mollis, 2005)
- * “La palabra escrita –el libro- como única fuente de adquisición del conocimiento que inicia la fuerte tradición libresca de los estudios universitarios y el dogmatismo de sus interpretaciones, y la memorización- repetición como método para aprender dichos conocimientos.(Mollis, 1994: 185).
- * Kreimer (en Vain, 2011) sostiene que la universidad (a principios del siglo XIII.) se estructura en occidente como institución que otorga grados académicos o títulos de valor jurídico a sus discípulos o egresados. Nace así, el concepto de profesional, tal como se lo entiende en la actualidad, esto es: como un sujeto que posee un saber determinado, que está legitimado para ejercerlo y detenta un cierto monopolio para dicho ejercicio. (incumbencias profesionales).

⁷ La palabra universitas es un sustantivo de origen latino, que denota universalidad y del cual se deriva la palabra universidad. En el latín medieval era utilizado este vocablo, para definir cualquier comunidad considerada en su aspecto colectivo.

- * A principios del siglo XIX cuando tuvo lugar el gran cambio de la universidad medieval a la universidad moderna. Y en ese momento, en occidente pueden identificarse tres modelos.
 - a) Modelo Alemán (humboldtiano): El objetivo era formar personas con amplios conocimientos, no necesariamente relacionadas con las demandas de la sociedad o del mercado laboral. Un establecimiento de enseñanza superior, en tal sentido, debía dedicarse exclusivamente a la ciencia, dejando para otras instituciones (escuelas, institutos técnicos, etc.) la instrucción destinada al ejercicio o práctica de las profesiones.
Elton (2008:146) señala que la idea central de Humboldt (1810) era que “las universidades deben plantear la docencia siempre como si constara de problemas todavía no resueltos y por tanto, siempre en modo de investigación.”
 - b) Modelo Francés (napoleónico): tuvo por objetivo formar a los profesionales que necesitaba el Estado- nación burocrático recién organizado por la Francia.
 - c) Modelo anglosajón: es una herencia de la educación liberal anglosajona que la enseñanza universitaria ha de privilegiar la formación de la inteligencia y el saber crítico por el saber de las humanidades más que la formación profesional especializada. (Bolívar y Bolívar Ruano, 2014).
- * En Latinoamérica -con la Reforma de 1918- se observa que el movimiento reformista estuvo fuertemente ligado a la resistencia frente a la censura clerical, que se imponía en las universidades en las primeras décadas del siglo XX. Así, en el Manifiesto Liminar, los estudiantes señalaban: “Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas.”
- * Como señala Pierella, en las proclamas y las luchas protagonizadas por los reformistas: Se pretendía eliminar todo asiento de la autoridad sobre las bases del mando, la imposición y la “tiranía”, para hacerla recaer en el amor a la enseñanza y el cuidado, en el marco de un vínculo espiritual entre profesores y estudiantes. La universidad era proclamada por los reformistas como un ámbito de experiencia en sí misma, ya que éstos consideraban que el encuentro con verdaderos “maestros” sería un factor clave para dar contenido a dicha experiencia. (Pierella, 2014: 144).
- * Con la masificación de la universidad, esta atraviesa un proceso de escolarización (Vain, 2011) que produjo una nueva reconfiguración del rol docente, con excepción de universidades de élite, cuya principal actividad es la investigación, en el mejor estilo humboldtiano. En el campo de la universidad pública, uno de los efectos de la masificación/escolarización es el desplazamiento de la autopercep-

ción de los académicos al rol de trabajadores-docentes. Esto ocurre, especialmente en el tercer mundo y aparece muy bien descrito en el libro "El ocaso del Gurú. La profesión académica en el tercer mundo" coordinado por Altbach (2002).

- * A partir de la CRES 2008, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. 2009 y la CRES 2018, se afianza la idea de la educación superior como derecho; y en esa dirección a los académicos se nos suma un nuevo rol, como: agentes de la inclusión de los estudiantes en la universidad.

Este paneo socio-histórico posibilita observar:

- a) Que -como es obvio- la profesión académica ha sufrido importantes transformaciones y reconfiguraciones, en la medida en que las sociedades y los sistemas universitarios han ido cambiando, y...
- b) Que los cambios no han sido homogéneos y no han producido modelos únicos.

4. La formación de profesionales reflexivos y la profesión académica

Por muchos motivos, que exceden los límites de esta ponencia, entiendo que -en relación con la función de enseñanza, investigación y extensión- el rol de los académicos debería ser, al mismo tiempo:

- * Asumirse como profesionales reflexivos, y...
- * Contribuir a la formación de profesionales reflexivos.⁸

En este sentido, señalo -siguiendo a Schön- que un profesional reflexivo no puede formarse bajo los principios de la racionalidad técnica, entendida como: la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables del mismo modo en diversas situaciones y en diferentes contextos.

Sino como un profesional capaz de actuar en las zonas indeterminadas de la práctica.

⁸ Ver: Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós; los trabajos de Argyris y Schön sobre los conceptos de 'teoría profesada' y 'teoría al uso', el libro de Brockbank y McGill sobre aprendizaje reflexivo [en español: Brockbank, A. y McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.]. El trabajo sobre formación docente: Zeichner, K. y Liston, D. (1992) en Alliaud, A. y Duschatzky, L. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila. y producciones más recientes, como las de Perrenoud, P. (2002). Desarrollar la práctica reflexiva. GRAO. Madrid.

¿Qué suponen estas zonas indeterminadas de la práctica? Suponen zonas grises, implican la resolución de conflictos como:

- la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema.
- la definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos.
- la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas.
- la elección oportuna entre medios optativos.
- el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre,
- la valoración de la oportunidad apropiada para definir situaciones.
- la identificación de fuerzas impulsoras, resistentes y retardatarias que intervienen en los procesos,
- la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes.

5. ¿Cómo se forman los docentes universitarios críticos y reflexivos?

Como intento de responder esta pregunta y como consecuencia de haber sido becado para una estadía postdoctoral en la Universidad de Málaga, con el equipo de investigación que dirijo, desarrollamos el proyecto "Biografías de profesores reflexivos, críticos e innovadores, en la Universidad de Málaga (España) y la Universidad Nacional de Misiones (Argentina)."

En ese proyecto, partimos de estos supuestos:

- No se observa, en muchos casos, docentes universitarios que se pudiera caracterizar como "docentes críticos y reflexivos."
- Aunque se van implementando en las universidades, cursos y carreras de formación en docencia universitaria, aunque luego se percibe que no todos los que pasan por esas instancias de formación, son profesores innovadores, críticos y reflexivos.

Entonces ese estudio se caracterizó de este modo:

La intención de este proyecto es indagar en las biografías de profesores universitarios innovadores, críticos y reflexivos, intentando reconstruir, a partir de su relato, momentos significativos e "incidentes críticos" (Woods, 1993) de su historia personal, que permitan comprender porque sus prácticas son innovadoras y promueven la crítica y la reflexión.

Entre los principales hallazgos de esa investigación, podríamos señalar, que los docentes cuyas biografías elaboramos habían/an:

- formado parte de familias en las cuales había un ambiente de análisis y crítica sobre la realidad o alguno/a de sus miembros cultivaban esas prácticas.
- realizado en su infancia/adolescencia actividades educativas, sociales, culturales y/o deportivas que ponderaban el trabajo grupal (grupos eclesiales, boy-scouts, deportes, campamentos, etc.)
- participado en actividades artísticas y expresivas, especialmente colectivas como el teatro.
- desarrollado prácticas políticas a nivel partidario y/o sindical.
- vinculado con adultos significativos para sus vidas, que son/eran críticos, creativos, reflexivos, etc.
- atravesado experiencias personales y/o familiares que requirieron de acciones reflexivas, creativas y críticas para su resolución.
- recibido, cuando se iniciaron en la docencia, ayudas (formales o espontáneas) de docentes expertos con las características analizadas.

El interrogante que se plantea, a partir de estos hallazgos sería ¿cómo incorporar este tipo experiencias y andamiajes, en la formación de los docentes universitarios?