

El Diario Académico: Una estrategia para la formación de docentes reflexivos.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2000). *El Diario Académico: Una estrategia para la formación de docentes reflexivos*. Revista Perfiles Educativos, XXV (100), 56-68.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/46>

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



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>.



Perfiles Educativos
Universidad Nacional Autónoma de México
perfiles@servidor.unam.mx
ISSN (Versión impresa): 0185-2698
MÉXICO

2003
Pablo Daniel Vain
EL DIARIO ACADÉMICO: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE
DOCENTES REFLEXIVOS
Perfiles Educativos, año/vol. XXV, número 100
Universidad Nacional Autónoma de México
México, D.F., México
pp. 56-78

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

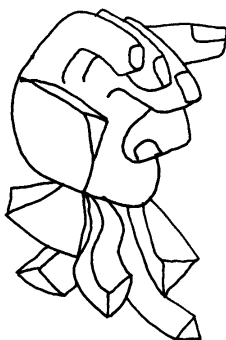
Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos

PABLO DANIEL VAIN*



La articulación entre teoría y práctica en los currículos universitarios sigue siendo tema de debate, especialmente cuando la formación de profesionales está pensada desde el concepto de profesional reflexivo. Sostenemos que la formación profesional en la universidad no debería apuntar al desarrollo de la racionalidad técnica, sino que ha de ayudar a los estudiantes a enfrentar las zonas indeterminadas de la práctica. Ello supone una capacidad situacional para el desarrollo de habilidades específicas muy diferentes a las que tradicionalmente se intentan enseñar en las universidades. El presente trabajo presenta una experiencia innovadora cuyo propósito central ha sido actuar en ese espacio de articulación teoría-práctica, desde la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos. Se trata del diario académico y su aplicación en la enseñanza superior y de posgrado.

The articulation between theory and practice in university study programs is still a subject of debate, especially when the training of professionals is based on the notion of a reflective professional. We argue that professional training in the university should not be meant to develop the technical rationality, but rather to help the students to tackle with the indeterminate areas of practice. This means to give them a situational sense that could help them to develop specific abilities that do not necessarily match with what is traditionally taught in the universities.

The purpose of this article is to present an innovative experience whose main objective has been to act within this articulation space between theory and practice, from the perspective of the reflective professional training. It has to do with the academic diary and its implementation in higher and postgraduate education.

Profesional reflexivo / Formación profesional / Enseñanza superior / Diario académico
Reflective professional / Professional training / Higher education / Academic diary

EL PROBLEMA Y SU CONTEXTO

La crisis de confianza en la formación profesional

Un insistente malestar ronda los espacios en los que trabajamos habitualmente, en la formación, actualización o perfeccionamiento de los profesores universitarios. El malestar toma cuerpo y se traduce en preguntas tales como: ¿es adecuada la inserción de nuestros graduados en el campo profesional?, ¿poseen ellos las competencias necesarias para resolver los problemas que les presenta la práctica?, ¿son capaces de producir prácticas transformadoras o sólo reproducen las tradicionales?, ¿están preparados para enfrentar la incertidumbre que hoy les depara la profesión?, ¿logran hacer frente a los escenarios cambiantes que les propone la sociedad? Los formadores dudamos de los efectos de la formación.

Pero el malestar no se reduce sólo a los profesores. Los propios graduados universitarios relatan que mucho de lo aprendido en la universidad no les resultó de utilidad para abordar los problemas que se les plantearon en el desempeño de su papel profesional. Y a esto se suman las críticas de los empleadores acerca de diversos aspectos de la formación de los egresados, que han tenido oportunidad de ingresar al campo laboral. Es preciso admitir, entonces, que existe una crisis de confianza respecto a los profesionales que se forman en la universidad.

Por ello, nos parece central dirigir nuestra mirada a esos procesos formativos

con la idea de encontrar núcleos críticos que requieran ser transformados.

Celman (1994), en un interesante trabajo, destaca una serie de dificultades que se hacen evidentes en la educación superior, al intentar dar tratamiento a la tensión teoría-práctica. Entre ellas podemos enunciar la enseñanza verbal de prácticas que suponen acciones, las generalizaciones sobre cuestiones que demandarán intervenciones singulares, las dificultades para evaluar si los alumnos alcanzarán la competencia para actuar frente a una situación compleja, y el lugar de la práctica como aplicación de lo teórico. Esta autora habla de tensión teoría-práctica, término que suscribiremos, en cuanto que la compleja construcción de las relaciones entre las prácticas y las teorías en las que éstas deberían sustentarse, constituyen –en las instituciones de educación superior– un campo de tensiones que frecuentemente no se ha resuelto del modo más efectivo o menos traumático.

Por su parte, Donald Schön nos llama la atención sobre la necesidad de replantear la epistemología de la práctica. Según este autor, ante los problemas que presenta la práctica, los profesionales apelan a la racionalidad técnica, la cual “defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos” (1992, p. 21). Pero luego, el propio Schön se encarga de subrayar las limitaciones de la racionalidad técnica, en cuanto no posibilita la resolución de problemas tales como las situaciones de incertidumbre, el tratamiento de lo singular o la toma de decisiones axiológicas.

En sus análisis, Villaroel (1995) considera el sistema de enseñanza universitaria como un proceso comunicacional y se

* Docente e Investigador de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Director del Programa de Posgrado en Educación Superior (PPGES) de la Universidad Nacional de Misiones.
vain@unam.edu.ar

pregunta: ¿Forma profesionales capaces de disentir, crear, cambiar o simplemente la enseñanza es pensada como transmisión? Transmisión en el sentido de alguien que da a otro algo, que se supone que éste no tiene. Esto implicaría –según la idea del autor mencionado– concebir la enseñanza como un proceso comunica-

cional reducido a emitir-recibir mensajes. Pero, ¿es así como se crean las condiciones para que el estudiante se apropie del conocimiento?

Si reconsideramos los aportes de estos tres autores podríamos describir, sintéticamente, un modelo dominante en la enseñanza universitaria:

¿Qué se enseña?	Los principios de la racionalidad técnica.
¿Cómo se enseña?	Mediante la enseñanza verbal de prácticas que suponen acciones. En un proceso comunicacional reducido a emitir-recibir mensajes.
¿En qué contexto?	En un contexto de divorcio entre teorías y prácticas.

Pero este modelo dominante en la enseñanza universitaria es el que ha producido, y sigue produciendo, un tipo de formación que hoy se encuentra altamente cuestionada.

Las limitaciones de la racionalidad técnica

Creemos que uno de los problemas para considerar es el modo en que funciona el denominado principio de la racionalidad técnica. Éste se estructura a partir de la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos. Los supuestos sobre los cuales se asienta dicho principio serían los siguientes:

- Todos los problemas que presenta la práctica pueden ser identificados con facilidad y precisión.

- La simplicidad para la delimitación de problemas los hace susceptibles de ser clasificados.
- La relación entre problemas y soluciones es, generalmente, lineal y causal.
- La posibilidad de clasificar conjuntos de problemas y de soluciones hace viable establecer patrones de solución por tipos de problemas.

Pero el propio Schön nos alerta acerca de que la imposibilidad de establecer relaciones mecánicas entre problemas y soluciones se debe a que los practicantes no se encuentran en su tarea cotidiana con los problemas tipo, propuestos en los manuales o tratados habitualmente en las clases de la universidad, sino que suelen enfrentarse con las llamadas –por este autor– *zonas indeterminadas de la práctica*. Estas zonas grises implican la resolución de conflictos como la ponderación de deci-

siones alternativas frente a 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, etc. La posibilidad de actuar, de manera competente, ante este conjunto de zonas indeterminadas no se encuentra en las reglas de la racionalidad técnica, en cuanto implica el desarrollo de una capacidad situacional y del pensamiento reflexivo. Ésa es la distancia que se establece entre un aprendiz y un practicante competente. Cómo generar una zona de construcción del conocimiento (Newman *et al.*, 1991) entre ambos, es una de las claves en la formación de profesionales reflexivos.

El contexto de construcción de la práctica

La práctica profesional y específicamente la práctica docente –que nos ocupa– debe interpretarse como referida a la acción, al acto, al hacer. Sin embargo, esto que puede parecer muy sencillo no lo es tanto. Es que el hacer no es simplemente la actividad; se hace en función de teorías o, si se prefiere, de sistemas de disposiciones que orientan las prácticas. Pero éstas no están dadas, tampoco son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual, sino que se construyen a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas. En este sentido coincidimos con Kemmis (en Carr, 1990), quien propone

que las prácticas educativas son social, histórica y políticamente construidas.

Entonces surge una nueva pregunta: ¿qué tipo de prácticas profesionales ayudamos a formar en la universidad? Y al decir que estas prácticas se construyen desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político debemos detenernos a reflexionar sobre las implicaciones que tiene esta afirmación en la práctica docente universitaria.

Al señalar que la práctica se construye desde lo *singular* estamos proponiendo que ésta se estructura desde la significación que posee para cada actor. Cabe preguntarse: ¿cada uno de nuestros alumnos universitarios otorga a sus prácticas el mismo significado? Uno de los obstáculos es la diferencia entre la estructura cognitiva del alumno y la estructura de la ciencia; es decir, lo que Litwin (1993) denomina *doble estructura*. Por una parte, está la ciencia con su lógica, que permite pensar las prácticas desde ciertas categorías y, por la otra, el modo en que cada alumno puede pensar la realidad. Uno de los desafíos de la enseñanza universitaria es, precisamente, promover un acercamiento entre ambas lógicas.

Respecto a la construcción *social* es posible decir que las prácticas son también interpretadas por los otros. Éste no es un dato menor, pues el sentido que cada sujeto otorga a sus prácticas difiere del asignado por los otros a partir de “sus propios marcos de referencia idiosincráticos” (Kemmis, en Carr, 1991, p. 16). Los alumnos que llegan a la universidad provienen de segmentos culturales diversos que no interpretan las prácticas de un mismo modo. Tampoco sus primeros pasos en la institución los hacen de la manera en que la cultura académica lo propone. Debe darse todo un proceso de socialización para que los nuevos estu-

diantes adquieran el sentido que poseen las prácticas universitarias.

Pero las prácticas se estructuran, también, *históricamente*. De ese modo debe situarse a la profesión como un campo académico de carreras y especialidades, que se ha ido configurando en el tiempo, como un grupo de especialistas que reivindican para sí el dominio de ciertos saberes y normas, sistematizados en instituciones (universidad) mediante una cierta acción pedagógica (planes de estudio), según lo caracterizan Tenti Fanfani y Gómez Campo (1989).

Finalmente, hemos postulado que las prácticas profesionales –al igual que el resto de las prácticas sociales– se definen desde lo *político*. Y, en este sentido, no debemos obviar que el espacio profesional está estructurado por posiciones que ocupan ciertos actores, y que la ocupación de los mismos implica una lucha y, por lo tanto, una estructura de poder (Tenti Fanfani y Gómez Campo, 1989); pero tampoco cabe omitir que la universidad es una institución multicultural, en la cual coexisten diversas culturas organizacionales, entre ellas la del poder (Pérez Lindo, 1995). Como puede verse, la práctica profesional que se da en las universidades está inserta en una red de múltiples significaciones.

La innovación curricular:
aspectos teórico-metodológicos

En este trabajo presentaremos una innovación curricular que hemos denominado diario académico, y que pensamos contribuye a la formación de profesionales reflexivos, específicamente en el espacio de la articulación teoría-práctica. Entendemos por innovación curricular a un “elemento de ruptura de las formas tradi-

cionales de la cátedra universitaria, tanto en su organización como en la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Lucarelli *et al.*, 1991).

La formación de docentes reflexivos

Cuando analizamos las limitaciones de la racionalidad técnica, enunciamos que la alternativa en la que se inscribe la experiencia innovadora, que presentaremos a continuación, es la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos. Resulta pertinente explicitar ahora por qué hablamos de docentes reflexivos. Partimos del concepto formulado por Schön de profesionales reflexivos y del modo en que el Programa de Formación Docente Primaria de la Universidad de Wisconsin define a un docente reflexivo. Zeichner y Liston dicen que dicho programa hace hincapié

en la preparación de docentes que deseen y puedan reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como sobre los condicionamientos y estímulos materiales e ideológicos planteados en el aula, la escuela y los contextos sociales en los que trabajan (citados en Alliaud, y Duschatzky, 1992).

Desde esta perspectiva, nos interesa apuntar a la formación de docentes que, lejos de quedar atrapados en la racionalidad técnica (Schön), puedan situarse críticamente frente a los desafíos que le propone el hacer de su profesión.

¿Que es un diario académico?

También llamado *journal*, es una técnica de registro y reflexión que cada alumno realizará durante el desarrollo de un curso o de un periodo prolongando del mismo.

Para ello irá registrando, al estilo de un diario personal, hechos y situaciones o recopilando noticias aparecidas en los medios de comunicación que le permitan efectuar reflexiones a partir de los aspectos teóricos que se irán desarrollando en la asignatura.

Cabe señalar que el diario académico no es un portafolio, en el sentido en que Lee Shulman y sus colaboradores de la Universidad de Stanford definen este instrumento, aunque estas técnicas bien podrían complementarse. Al respecto trataremos de señalar sus semejanzas y diferencias. Shulman define el portafolio como

la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que ha recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación (citado en Lyons, 1999).

En este sentido, el portafolio implica un registro sostenido y de larga duración, mientras que el diario puede desarrollarse en espacios temporales más limitados. Pero, además, mientras que en el portafolio el acento está colocado en el registro y la reflexión sobre la propia práctica, el diario admite otro conjunto de materiales

surgidos de la realidad (tanto de la actividad preprofesional como de la vida cotidiana) que pueden ser sometidos al análisis crítico y reflexivo, como el caso de los recortes de periódicos, programas de radio y televisión, páginas *web*, etcétera.

Descripción

La innovación que analizaremos implicó dos ámbitos de concreción diferentes. Por una parte, la experiencia realizada durante el desarrollo de la asignatura Pedagogía General del Profesorado en Educación Especial, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (UNAM) (Misiones, Argentina), en los años académicos 1996-1997, y, por otra, la implantación de la asignatura Introducción a la Docencia Universitaria, de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Ingeniería de la misma Universidad, en el periodo 1997-1999.

Como realizaremos un análisis crítico de las experiencias mencionadas, cabe presentar algunos datos para contextualizarlas. A partir de aquí denominaremos Caso 1 a la aplicación en Pedagogía General y Caso 2 a la implantación de Introducción a la Docencia Universitaria. Los datos descriptivos son los siguientes:

Carrera	Profesorado en Educación Especial	Maestría en Docencia Universitaria
Asignatura	Pedagogía General	Introducción a la Docencia Universitaria
Nivel	Grado	Posgrado

Año	Primero	Primero
Matrícula	168 alumnos	82 alumnos
Equipo docente	Un profesor titular Un jefe de prácticas	Un profesor titular
Periodo	1996-1997	1997-1999

En virtud de estas diferencias, la propuesta se estructuró de modo diferente. Las principales características se describirán en cada caso.

Análisis e interpretación

En el siguiente apartado, y con el fin de analizar los hallazgos más interesantes de esta innovación, iremos exponiendo fragmentos sugerentes de los diarios académicos e interpretaremos su significado. Previamente, describiremos la modalidad que se adoptó en cada caso, presentando los objetivos y la metodología particulares de cada caso.

Caso 1

Objetivos

Que los alumnos:

- Inicien la práctica de la observación a partir de referentes científicos y no del sentido común.
- Registren de un modo elemental sus observaciones.
- Realicen reflexiones acerca del material recogido y lo relacionen con los conceptos teóricos del marco conceptual de la asignatura.

- Comuniquen, verbalmente y por escrito, sus producciones.

Metodología

Cada alumno irá registrando, por escrito y en el estilo literario de un diario personal, los hechos de la vida cotidiana y las informaciones emitidas por los medios masivos de comunicación relativos a la educación, que llamen su atención. Esta práctica se extenderá durante todo el año académico. En cada caso asentará el día y la hora del registro, una breve descripción del hecho o información y una breve reflexión sobre lo registrado. Luego, en varias sesiones de prácticas, los alumnos leerán párrafos de sus diarios, y a partir de esa lectura se debatirán los temas y se harán señalamientos sobre las reflexiones.

Posadas, 14 de octubre de 1996.

Conversando con un chico que va a 6o. grado de una escuela de Posadas, me comentaba que la maestra le dijo a la clase: "Escuchen, todo lo que el compañero va a decir yo ya lo sé, así que atiendan porque ustedes son los que no saben, yo sí sé...".

Escuchándolo atentamente me puse a pensar en todo lo que se trató en la clase de Pedagogía sobre la cuestión de la autoridad del docente, de esa educación bancaria que aún

hoy está fuertemente instalada. De pensar que sólo el maestro sabe y que el niño es simplemente una vasija que hay que llenar de conocimiento y nada más que eso...

En este asiento del diario, podemos observar cómo un estudiante de primer año de la universidad logra registrar lo escuchado a un escolar y luego analizar, a partir de la categoría “educación bancaria” planteada por Paulo Freire, el relato del niño. Esta categoría de análisis (educación bancaria) se inscribe en el tratamiento de uno de los ejes temáticos de la asignatura, que aborda la cuestión de las relaciones de poder en la educación.

En otro diario leemos:

Posadas, 10 de noviembre de 1996
Luego de haber mirado en el Canal 7 del Paraguay una serie llamada *Doctora Quin. La mujer que cura* pensé en el tema que se trató y me invitó a reflexionar. El tema fue la disciplina escolar.

La historia comienza cuando la maestra llega al pueblo y se reúnen en la iglesia para presentarla. Ya en la escuela trata a los alumnos de una manera muy brusca... Pasando el tiempo la doctora comenzó a recibir niños con golpes en diferentes partes del cuerpo...

La historia continúa, pero quiero detenerme aquí, lo que me pregunto es ¿por qué los niños no decían que eran castigos de la maestra?

En este caso (aunque el texto sigue) vemos cómo el alumno logra parcialmente lo que busca el diario como propuesta. Comienza a observar a partir de referentes científicos y no del sentido común, realiza un registro elemental de sus observaciones y reflexiona, aunque no alcanza a relacionar esta reflexión con los conceptos teóricos del marco conceptual de la asignatura.

Una alumna inserta en su diario académ-

mico un artículo publicado por el diario *Clarín* bajo el título: “A los chicos que ocupan les lavarán la boca en una escuela”. En el mismo se relata la protesta realizada por un grupo de padres de alumnos de primer grado de una escuela de la provincia de La Pampa cuyas “normas de convivencia” establecían –entre otras– las siguientes “conductas esperables” y los correspondientes castigos ante su eventual incumplimiento:

- No decir malas palabras: Firmar el cuaderno de disciplina.
- No molestar: Pararlo en un rincón del aula.
- No ensuciar. [Hacerlo]Limpiar lo que ensucia.
- No escupir. Lavarle la boca con jabón...
- No tirar el pan: Que lo coma aunque lo hubiera tirado...

Luego la alumna escribió:

Cuando leí este recorte no lo podía creer, pensé que sería una broma o algo así. Cuando comprobé que se trataba de la verdad pensé en lo que tratamos en el [curso] teórico de Pedagogía sobre que la base del control que realiza el poder está en vigilar y castigar, como dice Foucault. Lo que pasa en esta escuela de La Pampa es un ejemplo claro...

En este caso es una noticia la que promueve la reflexión. La estudiante enuncia una relación entre la situación relatada en el periódico y la perspectiva de Foucault analizada en la asignatura, aunque lo hace en forma limitada, ya que su asiento se reduce a plantear la relación, pero no a abordarla de manera analítica. Igualmente, es un interesante comienzo el hecho de establecer relaciones entre fragmentos de la realidad y categorías analíticas.

En otra página del mismo diario leemos:

Posadas, 11 de junio de 1997.

Cuando la ministra de Educación habló por televisión culpando a las provincias por los bajos salarios de los docentes me pareció una burla, ya analizamos en los [ejercicios] prácticos de esta asignatura la Ley Federal de Educación y vemos cómo la parte de financiamiento no se cumple para nada.

Así me parece que se hará verdad lo que dice Tenti Fanfani con respecto a que: “El empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública nacional, es decir con un deterioro de la cantidad y calidad de los recursos que estructuran la oferta educativa...”.

En este último asiento puede verse de qué manera los datos tomados de otra fuente (una nota de televisión) posibilitan reflexionar sobre categorías analizadas en clase e, incluso, triangular la situación con dos referencias teóricas distintas (la Ley Federal de Educación y un artículo de Emilio Tenti Fanfani).

Caso 2

Objetivos

Que los participantes:

- Desarrollen y sistematicen la observación de su propia práctica docente universitaria a partir de referentes científicos.
- Registren sus observaciones.
- Realicen reflexiones acerca del material recogido y lo relacionen con los conceptos teóricos del marco conceptual de la asignatura.
- Comuniquen sus producciones.

Metodología

Cada estudiante irá registrando, por escrito y en el estilo literario de un diario personal, los hechos de su práctica docente universitaria que llamen su atención. Esta práctica se extenderá durante todo el primer cuatrimestre del año académico 1997. En cada caso asentará el día y la hora del registro, una breve descripción del hecho y una reflexión sintética sobre lo registrado. En este caso, los estudiantes de posgrado pudieron (esto fue optativo) efectuar una entrega parcial y recibir una respuesta con análisis por otra parte del profesor, lo que les permitió orientarse en la tarea. Como, además, la asignatura contempló tutorías en las cuales los alumnos de la maestría podían efectuar consultas sobre los diferentes trabajos que debían completar para la acreditación (uno de ellos era el diario), quienes presentaron sus diarios en la primera entrega tuvieron la oportunidad de discutir con el docente de la asignatura, en el espacio de las tutorías, las consideraciones efectuadas sobre lo producido hasta el momento.

A continuación describiremos algunas situaciones que resultan interesantes.

Situación A

Una docente de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales analiza una clase práctica de una asignatura; en varios pasajes relaciona la situación con un texto sobre la tensión teoría-práctica de S. Celman. Al efectuar la devolución del diario se plantea en el informe lo siguiente:

Estoy de acuerdo con intentar relacionar conocimientos, teorías y principios, y a éstos con situaciones problemáticas pero... ¿cómo pensás vos que podría lograrse esto?, ¿qué pue-

den aportarte las lecturas de Celman o Schön para pensarlo?

Mediante esa intervención se busca, por una parte, que se amplíe el horizonte de análisis con los aportes de ciertos autores abordados y, por otra, se promueve una reflexión sobre cuál podría ser una modalidad alternativa para lograr que sus alumnos relacionen teorías con situaciones problemáticas.

Situación B

Una profesora de la Facultad de Ciencias Económicas relata que al introducir nuevas técnicas para la presentación de los integrantes del grupo y de la asignatura surgen ciertas resistencias. En mi respuesta le planteo:

Me alegra que se hayan propuesto cambiar perspectivas de trabajo. Por otra parte, la descripción es clara y aparecen algunas consideraciones interesantes, pero me parece que podrías intensificar más el trabajo reflexionando sobre las experiencias en relación con los ejes temáticos de Introducción a la Docencia Universitaria. Por ejemplo: ¿cómo interpretar el susto de algunos alumnos frente a una propuesta diferente y sus respuestas dirigidas a contar con un docente que no sólo les brinde un trato técnico?, ¿cómo leer esto desde el concepto de vínculo dependiente de Bohoslavsky?

En este caso se orientó a la autora del diario a relacionar sus experiencias pedagógicas e intentos innovadores con algunas categorías teóricas; la expectativa fue que pudiera efectuar una lectura de sus prácticas a partir de ciertas líneas teóricas.

Situación C

Una docente de la Facultad de Ciencias Forestales relata su experiencia cuando

—docente de Biología— se enfrentó con el texto de Adriana Puiggrós, *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*, y dice:

me desesperé y lo abandoné, no entendía absolutamente nada, experimenté bronca por tener que estar leyendo ese material, que no tenía ninguna relación con lo que leo habitualmente [...] ¿Fue una ruptura?, ¿qué sucede cuando un alumno entra a la universidad y en muy poco tiempo tiene que habituarse a manejar otro lenguaje?, ¿respetamos los tiempos de cada uno?

En mi respuesta apunto lo siguiente:

Coincido totalmente con tu reflexión acerca de lo que le pasa a un alumno cuando debe apropiarse de un determinado tipo de lenguaje. Creo que podrías trabajar más esta idea a partir de lo que Villaroel plantea respecto al horizonte lingüístico (código comunicacional-código científico). En cuanto a la idea de ruptura, no creo que se trate de una ruptura epistemológica, ya que éstas se producen cuando alguien piensa en contra de lo previsto en un paradigma (Kuhn) o —como sostiene Bachelard— cuando habla del espíritu científico como “errores rectificadas” o del pensar científico como un pensar “en contra de un conocimiento anterior”. Estas rupturas se refieren a cortes en la continuidad del conocimiento, a discontinuidades en su construcción; no a lo que le pasa a un sujeto determinado frente a un nuevo sistema de códigos.

En esta nueva situación aparecen nuevos elementos. La autora del diario desarrolla una reflexión sobre los problemas de los estudiantes novatos con los textos, que se dispara de su propia dificultad como estudiante de posgrado al tener que enfrentar un texto que no provenía de su

campo disciplinar. Intenta introducir en ese análisis una serie de categorías teóricas. La intervención se estructuró en dos direcciones: ampliar el horizonte teórico (sugiriendo otros aportes) y revisar categorías cuyo uso era inapropiado.

Siguiendo las reflexiones sobre el Caso 2, podemos observar cómo la mayoría de los asientos en los diarios se organizaban alrededor de situaciones en las que los docentes universitarios que cursaban la maestría:

- relacionaron sus experiencias pedagógicas con algunas categorías teóricas;
- relataron innovaciones en sus prácticas, realizadas a partir de su tránsito por la asignatura Introducción a la Docencia Universitaria.
- articularon su propia experiencia como estudiantes de posgrado con situaciones similares de sus alumnos de grado.

En todos los casos se produjeron interesantes situaciones de lo que Schön denomina *reflexión sobre la acción*. Mientras tanto, posteriormente, los docentes pudieron utilizar nuevas categorías de conocimiento que fueron adquiriendo en el desarrollo de la maestría, para interpretar sus propias prácticas docentes.

Es interesante agregar que fueron muy frecuentes los casos del segundo tipo, y esto tuvo un aprovechamiento adicional, que hizo posible al docente responsable conocer ciertos impactos que produjo el desarrollo de la asignatura en las prácticas de los participantes. Daremos un ejemplo sobre esta cuestión. En el primer Seminario-Taller de la asignatura Introducción a la Docencia Universitaria se realizó una discusión en pequeños grupos sobre el programa de la asignatura; esta práctica resultó novedosa para gran parte de los participantes, tal como lo expresaron en

la evaluación de ese primer seminario. Tiempo después, varios de ellos relataban que habían realizado la misma experiencia con sus alumnos de posgrado y efectuaron diversas reflexiones sobre ello en sus diarios académicos. Este análisis ha permitido superar uno de los obstáculos mencionados por Celman en su análisis de la tensión teoría-práctica. Se trata de las dificultades para evaluar si los alumnos alcanzarán la competencia para actuar frente a una situación compleja (Celman, 1994).

En otros casos, este cambio fue todavía más profundo. Por ejemplo, un profesor de la Facultad de Ingeniería relata —a través de varios asientos del diario— cómo modificó la manera de desarrollar las prácticas de la asignatura a su cargo. En uno de los asientos dice:

Luego de una semana [...] he observado con satisfacción con qué responsabilidad han resuelto llevarlo a cabo. Hoy solamente asistí al aula por si alguien necesitaba realizar una consulta. Me encontré con la grata sorpresa de que los integrantes de los tres grupos estaban estudiando sus temas, algunos analizando en grupos los conceptos teóricos del análisis de Nyquist [...] los otros enfrascados en poder solucionar el tema de la graficación de las funciones en función de la frecuencia. Lo que más me llamó la atención es que todos habían recopilado abundante información sobre los temas. Incluso había libros cuya existencia yo desconocía en la biblioteca de la Facultad [...] Desconozco si aprenderán todos los temas, pero con seguridad sabrán bastante más que si yo los hubiera dictado en la forma tradicional de teoría y práctica.

Este relato y sus reflexiones sobre un primer intento de modificar la práctica docente no sólo posibilita evaluar el im-

pacto del desarrollo de algunos espacios curriculares de esta carrera de posgrado, sino que contribuyó a promover nuevos abordajes a partir de propuestas que se hicieron, tendientes a seguir pensando estos intentos a partir de otros conceptos teóricos del marco conceptual de la asignatura.

Otro elemento para considerar en el análisis de ambos casos (1 y 2) son los objetivos referidos a que los estudiantes comuniquen sus producciones. Cabe señalar que aunque estas carreras difieren en su nivel (grado y posgrado), ambas tienen un aspecto común: la formación docente. Por ello, la introducción de ese objetivo cobra sentido en cuanto que la práctica docente implica –en cualquier nivel– el desarrollo de competencias comunicativas. A esto se suma, en el caso de los alumnos de grado, la necesidad de apropiarse de modalidades de la comunicación universitaria, y en el caso de los alumnos de posgrado, la construcción de formas de comunicación propias del nivel cuaternario, específicamente en la elaboración de textos científicos y académicos, que luego se vinculará al proceso de redacción de la tesis. Este contexto hace que la forma de presentación de las producciones (textos de estilo coloquial en tránsito a textos académicos) no sea un dato menor, en cuanto apunta al desarrollo de ciertas competencias lingüísticas, inherentes al futuro papel profesional.

REFLEXIONES FINALES

Como decíamos al principio de este trabajo, la adecuada resolución de la tensión teoría-práctica constituye una asignatura pendiente en la enseñanza universitaria. Existen, sin duda, interesantes experiencias innovadoras que apuntan a ello, pero su grado de generalización es insuficiente.

Por otra parte, no existen recetas, aunque el conocer las innovaciones desarrolladas por otros puede ayudar. Éste es el propósito de presentar nuestro trabajo sobre el diario académico, como un aporte más a la solución de un problema complejo, ya que coincidimos con Tenti Fanfani en que: “Los problemas complejos no hay más remedio que abordarlos con sistemas conceptuales complejos” (1994) y con sistemas de prácticas complejas.

Sin embargo, y teniendo claro que se trata de una más de las muchas alternativas posibles, creemos viable puntualizar los aportes de esta innovación curricular a la formación de docentes reflexivos, en cuanto contribuye a que los docentes (en formación o en proceso de perfeccionamiento) logren:

- Articular teoría y práctica en la formación docente, a partir del registro y análisis de situaciones concretas.
- Desarrollar en sus prácticas la conciencia de los efectos que éstas producen y de evaluar las implicaciones de las mismas.
- Contextuar sus prácticas en los complejos escenarios en los que éstas se insertan, partiendo del escenario mayor que es la sociedad global, hasta llegar al microescenario que es el aula.
- Tomar conciencia de las implicaciones éticas y políticas de su práctica pedagógica.
- Desplegar una capacidad para resolver tipos de cuestiones que se plantean en zonas indeterminadas de la práctica.
- Aplicar soluciones específicas a problemáticas singulares.
- Establecer un tipo de vínculo cooperativo, en el cual tanto el aprendiz como el enseñante se solidarizan para lograr la apropiación del conocimiento.

REFERENCIAS

- ALLIAUD, A. y L. Duschatzky (comps.) (1992), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CARR, W. (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes.
- CELMAN, S. (1994), "La tensión teoría-práctica en la educación superior", en *Revista IICE*, año III, núm. 5, Buenos Aires.
- LITWIN, E. (1993), "Apuntes del curso Didáctica en la Universidad", mimeo., *Posadas, Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, Universidad Nacional de Misiones.
- LYONS, N. (1999), *El uso del portafolios*, Buenos Aires, Amorrortu.
- LUCARELLI, E. et al. (1991), "Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria: un proyecto en acción", en *Cuadernos de Investigación*, IICE, núm. 9, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/UBA.
- NEWMAN, D., P. Griffin y M. Cole (1991), *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, Morata.
- PÉREZ Lindo, A. (1995), "Gestión universitaria: diagnóstico y alternativas", ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional La universidad como objeto de Investigación, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. (1993), *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*, Buenos Aires, Paidós.
- SCHÖN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós.
- TENTI Fanfani, E. (1994), en C. Torres (comp.), *Sociología de la educación (Corrientes contemporáneas)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TENTI Fanfani, E. y V. Gómez Campo (1989), *Universidad y profesiones*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- VAIN, P. (2002), *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*, Buenos Aires, Ediciones Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).
- VILLAROEL, C. (1995), "La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento", en *Educación Superior y Sociedad*, vol. 6, núm. 1, Caracas, OREALC-UNESCO.