

REFLEXIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE. APORTES PARA UNA POLÍTICA DEL ÁREA

En el programa de la fuerza política gobernante y en diversos documentos se plantea la educación para el desarrollo y la cultura ciudadana y la mejora sustancial de la calidad de la enseñanza para la construcción de un país productivo y justo, que apunte al desarrollo humano, la construcción de ciudadanía, la formación permanente, la cultura y la innovación. Se señala que debe apostarse a la formación y profesionalización docente., así como se declara imperiosa la construcción de un sistema nacional de educación acorde a estos objetivos. Para ello se promoverá la participación, la descentralización y la autonomía recobrando la esencialidad del carácter público de la educación.

No hay transformación educativa que no esté ligada al mejoramiento del personal docente en todos los niveles y a su formación, ya que en definitiva el ejecutor de los cambios es el docente. No hay transformación educativa sin transformación y cambio en la formación de los docentes.

En ese marco es que realizamos las siguientes reflexiones que suponemos puedan aportar a la construcción de una política de formación docente, en especial en el área de la formación de profesores para la enseñanza media. En ese sentido nuestras reflexiones versan, sobre algunas cuestiones que podrían ser de utilidad en dicha política.

Estas reflexiones se sustentan sobre la base de dos principios que, a nuestro juicio, tendrán que tenerse en cuenta y orientar un proceso complejo pautado por dificultades de diverso orden.

1.-Desde el nivel político Participación lo más amplia posible de todos los actores vinculados a la enseñanza (docentes, estudiantes y egresados), de los órganos representativos como las ATD, las autoridades de todos los órganos de gobierno de la enseñanza y las asociaciones gremiales etc. en las instancias que tengan que ver con la nueva Ley de Educación. Esta participación se deberá instrumentar de manera de garantizar la representación de sectores sociales y técnicos. Habilitar espacios permanentes para un diálogo fecundo entre todos para garantizar un verdadero proceso democrático en la construcción y delineamiento de las políticas y las acciones correspondientes.

2.- Desde el nivel técnico. La cultura de la evaluación institucional, y la investigación deben ocupar un lugar preponderante como procesos sistemáticos que apunten a identificar factores académicos o de otro orden que afectan de modo positivo o negativo el desempeño de las instituciones de enseñanza, y como forma de consolidar estrategias capaces de producir insumos a la hora de diseñar las políticas educativas que apunten a los cambios que se desean, en especial para consolidar las bases de un “sistema nacional de educación”.

De muchas investigaciones se hace imposible deducir determinados criterios de política docente *“Muchas veces se hacen diagnósticos e investigaciones educativos para justificar determinadas decisiones tomadas previamente. En estos casos “las ciencias de la educación” son utilizadas como un recurso legitimador de decisiones. Mucha investigación, calificada justamente de “tecnocrática”, cumple con esta función ideológica”* (TENTI FANFANI, 2005:279).

Un ejemplo de investigación no precisamente, en el sentido apuntado es la investigación realizada por este autor ya que la misma no está subordinada a ningún programa específico ni predeterminado de reforma¹.

“Si bien no se trata de tomar las opiniones y actitudes manifestadas por los docentes como “mandatos” acerca de lo que hay que hacer en el campo político, la información acerca del comportamiento de ciertas variables objetivas y subjetivas constituye un dato a tener en cuenta para garantizar la eficacia y viabilidad de las intervenciones que se decidan implementar”

Me permito presentar algunas indicaciones de manera somera de política que “*encuentran alguna sustentación y evidencia en los datos sistematizados*” en esta investigación.

- a) *“El primer supuesto: toda política docente debe ser integral. Se debe contemplar intervenciones articuladas en por lo menos tres dimensiones: en el reclutamiento y la formación inicial y permanente, en las condiciones de trabajo (división del trabajo pedagógico, carrera, contexto institucional del trabajo ,etc.) y en el sistema de estímulos y recompensas materiales y simbólicas (salario y reconocimiento social)”*
- b) *“La formación docente inicial y continua debe tomar en cuenta las demandas que los docentes expresan, tanto en términos de contenidos, como de estrategias pedagógicas, instituciones responsables de la formación e incentivos”.*
- c) *“Los programas de formación docente deberán tener en cuenta un dato fundamental: gran parte del conocimiento que usan los docentes para resolver su problemas cotidianos en las aulas tiene un origen en la experiencia. Sin embargo no existen dispositivos institucionales que favorezcan la producción, sistematización, valoración y difusión de este conocimiento básico en el cuerpo docente sino que por lo general, en los programas de formación tienden a predominar los contenidos vulgarmente denominados teóricos, que presentan una alta probabilidad de estar alejados de los problemas que los actores tienen que resolver en forma cotidiana en sus propios contextos de trabajo”.*

La política docente debería constituirse en un capítulo fundamental de cualquier política educativa progresista

¹ Me refiero a *“La Condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay”* publicado recientemente por Siglo XXI editores Argentina y que presenta una serie de datos sistematizados acerca de la condición docente en cuatro países de América del Sur y fueron producidos en el marco de un programa de investigación sobre “La profesionalización de los docentes” desarrollado en el IIPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación- Unesco) en su sede regional de Buenos Aires, a partir del año 2000.

Sobre la valoración de estas consideraciones abordaremos someramente los siguientes problemas:

- Espacio Institucional del Sistema de Formación Docente en el entramado general de la Educación Pública
- La Evaluación de Planes y Programas. La Evaluación Institucional (modelo participativo y formativo)
- Algunas propuestas posibles de transformación en la formación de grado: departamentalización, flexibilidad curricular, ciclos y sistema de créditos.
- La Investigación en Educación .
- Formación de Formadores. El problema de , la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes de los Institutos de Formación Docente. Hacia la construcción de una didáctica del nivel superior.

1.-Espacio Institucional del Sistema de Formación Docente en el entramado general de la Educación Pública

1.1.-En ese sentido nos parece importante la determinación del espacio institucional que ocupará el Sistema de Formación Docente en su conjunto en el entramado general de la educación pública. Una alternativa posible es la construcción y defensa de un radio específico de educación terciaria superior con autonomía y cogobierno en la esfera de acción de la ANEP, (me refiero a la creación de un Consejo Desconcentrado).

1.2.-Otra alternativa puede ser la asunción de un compromiso más amplio y con una visión del conjunto del sistema educativo estableciendo vínculos con la Universidad de la República para la formación de los docentes.(tema complejo y que deberá estudiarse muy cuidadosamente. Ver el PLEDUR en especial el PI “Proyectos Conjuntos con ANEP, este proyecto tiene un programa denominado “ Apoyo a la Formación Docente de ANEP)

A nuestro juicio parece razonable la primera alternativa que mencionamos, atendiendo las razones históricas de creación y desarrollo de la formación docente en nuestro país independiente de la Universidad. Ello no significa descartar las posibilidad de explorar formas de relacionamiento con la UdelaR, en una marco amplio y sustentado en la construcción de un currículo flexible, en especial en lo que atañe a la formación continua de los docentes y al desarrollo de posgrados.

1.3.-Distinta es la postura que plantea el pedagogo Miguel Soler, al sostener la conveniencia de volver a dejar en manos de los entes desconcentrados la formación de sus docentes. Señala: *“no resulta conveniente concentrar la responsabilidad de la formación de todo el personal docente, que es de muy variados tipos y niveles, en una dirección dependiente de un órgano superior (Codicen). Me inclino a favor de que cada una de las tres ramas (primaria, secundaria y técnico profesional) asuman la responsabilidad de formar y perfeccionar a su personal”* (SOLER, Miguel:2005). Más adelante cuando describe algunas características posibles de esta formación y con referencia a la titulación apunta: *“Habría que decidir si ese título es de nivel superior y si cabe su homologación por la Universidad de la República, tema que puede admitir diversas soluciones. Pero en todo caso, mi opinión es que estos cursos de formación inicial estarán mejor ubicados en los entes desconcentrados que en la Universidad”*

En cuanto a la formación de docentes para la enseñanza media, en la coyuntura actual consideramos de peculiar importancia el establecimiento de mecanismos de coordinación y

articulación de las diferentes formas institucionalizadas que coexisten hoy en nuestro país (IPA, INET, IFD y CERP). En este sentido, parece prudente iniciar un proceso gradual de **unificación** (no necesariamente esto implica uniformizar, igualar) ya que esta tipología de instituciones responde a inicios históricos distintos y a realidades contextuales diversas, que en un proceso de transformación deberá tenerse en cuenta. Visualizamos aquí un problema complejo a resolver. Conformar un sistema integrado por las diferentes instituciones implica un proceso gradual, erizado de dificultades y pautado por los diversos aspectos y problemas de distinto tipo y grado de complejidad que se presentan. (Planes de estudio, escalafón docente, situación de los estudiantes, problemas de gestión etc.).

La formación de los docentes en todas las áreas implica también la necesidad de fuertes articulaciones con los sub-sistemas desconcentrados, en especial para la Enseñanza Media con Enseñanza Secundaria y con la Educación Técnica. Estas articulaciones o coordinaciones deberán reflejarse tanto en lo curricular como en la administración de los sistemas para evitar fragmentaciones en el mismo y que, por lo general, repercuten en la calidad de los logros educativos.

2.- La Evaluación de Planes y Programas. La Evaluación Institucional (modelo participativo y formativo)

En sentido amplio la Evaluación se hace indispensable a la hora de repensar la organización de los sistemas de formación. La Evaluación Institucional aparece como paso previo a la modificación de las estructuras de formación consolidadas. La EI es un proceso sistemático que apunta a identificar factores académicos que afectan de modo positivo o negativo el desempeño de la institución en correspondencia con sus objetivos primordiales. Se desarrolla mediante un proceso de investigación analítica encaminado a determinar objetivamente en qué medida la relevancia de las metas definidas, los medios humanos y materiales disponibles, las actividades realizadas y los resultados obtenidos por la institución se encuentran en correspondencia con los fines y objetivos que se han planteado.

La EI genera información significativa, se realizan análisis diagnóstico, se elaboran juicios valorativos y se definen recomendaciones y medidas para la superación académica. En el proceso de la Evaluación Institucional deberán construirse matrices específicas con las correspondientes dimensiones a evaluar, las diferentes variables vinculadas a las dimensiones y los indicadores.

Una de las dimensiones que deberá ser contemplada en una matriz de evaluación es el Plan de Estudio, en especial al Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media. Esta evaluación del plan de estudio se sustenta en distintos enfoques teóricos, axiológicos y metodológicos sobre el propio plan de estudio y sobre el propósito de la evaluación. Hay algunos enfoques que se basan sobre la sola recopilación y acopio de datos e información (muchas de las veces de orden cuantitativo exclusivamente); otros aceptan la misma como la valoración sistemática de objetos, sujetos y programas que tiene especial importancia para los cambios y las decisiones en la institución. (GLAZMAN, 2001:150) define la evaluación del plan de estudio “*como una forma de valorar la idoneidad y pertinencia de dicho plan para los requerimientos de la formación esbozados en el perfil del egresado*” Esta misma autora indica que la autoevaluación de un programa de docencia aborda tres componentes que operan como elementos necesarios en la formación, los cuales al

entrecruzarse, constituyen la evaluación global: a) el perfil del egresado, definido por cada institución permite precisar los fines pretendidos por un programa de docencia conforme a los ámbitos sociales profesionales y académicos; b) el plan de estudio representa un medio para acceder al perfil del egresado; con la autoevaluación del plan de estudio se busca establecer su idoneidad a fin de satisfacer las necesidades académicas y profesionales definidas por él; c) los procesos educativos, cuya autoevaluación es una forma de comprender la operación de los planes de estudio en el aula.

Rechazamos el modelo tecnicista y eficientista de la evaluación y hacemos hincapié en las premisas de un modelo participativo y formativo

Las instituciones de formación docente, en especial el IPA son organizaciones complejas, la comunidad académica es muchas veces cambiante, heterogénea, su cultura es de intercambio, comunicación y búsqueda de entendimientos y acuerdos. En esa comunidad se comprende que la objetividad es relativa, los significados son históricos y subjetivos, los valores son producidos y jerarquizados en los distintos grupos, las culturas son plurales, las situaciones educativas son sistemas abiertos de intercambio y procesos de comunicación. En consiguiente, tienen gran importancia los procesos de largo plazo, los significados no siempre manifiestos y visibles, los cambios y las situaciones imprevistas.

Estos centros no constituyen una realidad fija y acabada, son espacios en construcción y deberán serlo de responsabilidad colectiva en un proceso de producción permanente e intersubjetivo. Los docentes son sujetos en intercambio y por lo tanto los principales agentes de la evaluación institucional y los interesados prioritariamente en sus procesos y resultados, para ellos la evaluación debe tener un carácter democrático. El diseño y las metodologías de evaluación, en esa perspectiva, deben ser flexibles, adaptables y suficientemente abiertas para acoger técnicas y presupuestos variados, que puedan dar cuenta de la complejidad de la institución, del fenómeno educativo, de las especificidad concreta de la institución y de sus misiones y compromisos públicos.. En este sentido la Evaluación Institucional es una producción colectiva de una obra en constante construcción. Las ideas de proceso, socialización, movimiento, transformación tienen ahí gran valor y relevancia. Son estos aspectos los que aseguran la significación formativa de esa evaluación ².

En este sentido la autoevaluación integral de las instituciones de enseñanza se concibe como un dispositivo de formación del profesorado, en tanto se potencie el diálogo y el desarrollo de una relación crítica, colaborativa y constructiva entre el programa de evaluación y los actores

En síntesis mejorar la calidad de la organización y del currículo mediante la incorporación de enfoques y modelos de autoevaluación institucional que detecten dificultades y problemas y generen acciones de mejoramiento permanente.

De esa manera el planeamiento estratégico de la institución– cualquiera sea la metodología adoptada – consiste en un enfoque para la gestión institucional, donde el planificar no es tarea de algunos técnicos y expertos sino un proceso autogestionado y participativo de construcción de estrategias para el cambio planificado. Los planes tengan las características

² Algunas de estas ideas las hemos tomado del trabajo de DIAS SOBRINHO, José. (1997). *La Evaluación Institucional en el contexto Latinoamericano*” Conferencia , Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, mimeo

que tengan, deben contar con la participación, fundamentalmente de los docentes y estudiantes. Si los mismos no están implicados y no cumplen un papel preponderante en el diseño de estos planes seguramente se estará poniendo en riesgo el éxito del esfuerzo planificador.

3.- Flexibilidad curricular, ciclos, sistema de créditos. Departamentalización.

A la hora de pensar los procesos de transformación curricular en el área de la formación docente podemos señalar un amplia gama de posibilidades, en ese sentido dos tendencias que me parece conveniente explicitar: a) modificaciones en el currículo prescripto, sin mayores cambios de los fundamentos o de las estructuras básicas indicando un nuevo orden de correlativas; b) procesos de puesta en marcha de un nuevo diseño que en su desarrollo van generando modificaciones, sea de contenidos o de formas metódicas dispuestas para su enseñanza; nuevas formas de evaluar, etc., En su forma más amplia, parten de decisiones institucionales basadas en una nueva política curricular, que disponen un cambio de concepciones, diseño y puesta en práctica de un nuevo curriculum.

En este sentido pensamos que explicitar algunas tendencias actuales en la estructuración de un currículo para la enseñanza terciaria superior puede ser de utilidad, en especial cuando estamos tomando como referente el IPA

La departamentalización y la flexibilización y articulación curricular pueden considerarse como dos propuestas de transformación. Una contribuye a la coordinación académica y puede desarrollar, además de la función de docencia, la investigación en un campo de conocimiento determinado. Generalmente en el departamento se concentran los docentes e investigadores de diversos niveles y categorías que provienen de un campo disciplinar determinado. En general en la literatura sobre la departamentalización es frecuente encontrar posturas favorables y posturas críticas. Para algunos el departamento significa la capacidad de incrementar procesos de investigación, promover la interdisciplinariedad y flexibilizar el currículo, para otros su naturaleza no resuelve los múltiples problemas estructurales de la educación superior. En una institución superior de formación docente el desarrollo de la didáctica y en especial la investigación en didáctica de la disciplina puede encontrar un ambiente propicio en el proceso de departamentalización

El tema de la flexibilidad curricular puede aparejar ventajas, en sintonía con las políticas de formación y desarrollo que ha emprendido la UdelAR (Ver Plan de Desarrollo Estratégico- PLEDUR- para el quinquenio 2006 2010) y tener en cuenta a la hora de diseñar un nuevo curriculum para la formación docente las posibilidades de un relacionamiento con la misma contemplando de esa manera las trayectorias múltiples de los alumnos que se forman. Este concepto en el ámbito de la educación superior irrumpe con fuerza en las últimas décadas con un alcance semántico muy amplio.

“La flexibilidad en la educación superior, en cualquiera de sus expresiones o realizaciones, significa, ante todo, la generación de interdependencias entre sus funciones y las necesidades de la sociedad; entre los procesos académicos y curriculares; una mayor articulación en la formación entre la investigación y la proyección social; el incremento de la autonomía en el aprendizaje; la ampliación y diversificación de ofertas; la democratización de las oportunidades de acceso y de rutas de formación. Así mismo, implica mayor articulación o integración de las unidades y agentes responsables de la

dirección y gestión de todos estos procesos. En este sentido exige, igualmente, acciones de concertación política y académica alrededor de compromisos establecidos y de tareas de innovación y cambio propuestas.” (DÍAZ, 2000:31). La Conferencia Mundial de París (UNESCO,1998) la sitúa como una de las llaves de las transformaciones de la educación superior (Informe final, pág.4):

*“La educación superior debe cambiar profundamente haciéndose orgánicamente **flexible**, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, sus modos y formas de organizar sus estudios (...) y poner al día los conocimientos y las competencias, para actualizar, reconvertir y mejorar la cultura general de la sociedad y de los individuos”.*

Desde el punto de vista conceptual, sin embargo, la flexibilidad no alude a un contenido en sí mismo, sino a una forma de relación que *“supone el debilitamiento de los límites, las demarcaciones y las diferencias” entre los componentes de un sistema, por lo que puede servir a muy diversos propósitos institucionales” (Ibid:37).*

En lo que refiere al campo curricular, la noción de flexibilidad aparece empleada también en amplios sentidos y adopta una diversidad de significados.

“La noción de flexibilidad curricular o de currículo flexible se ha ido convirtiendo en una herramienta metodológica para otorgar un nuevo sentido a los diferentes aspectos que plantean las reformas académicas en la educación superior. Desde este punto de vista, la noción de flexibilidad curricular está asociada, como marco general, a reformas de la educación superior en aspectos tales como la reorganización académica, el rediseño de programas académicos y de sus planes de estudio, la transformación de los modelos de formación tradicional, la redefinición del tiempo de formación, una mayor asociación de la formación a las demandas del entorno laboral, etc.” (Orozco, 2000; Gibbons, 1998)³” (Ibid:62).

La idea de articulación curricular supone la posibilidad de organizar y reorganizar en tramos, fases o niveles la oferta curricular con la finalidad de alcanzar una efectiva movilidad estudiantil a través de tránsitos curriculares previstos a tal fin.

La idea de flexibilidad curricular supone brindar itinerarios curriculares que ofrezcan una mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación, incluyendo pasajes intra e inter carreras. Esto conlleva un incremento en los Planes de Estudios de la proporción de asignaturas electivas y optativas y una disminución de la proporción de asignaturas con correlatividad.

Una de las consecuencias de la flexibilidad curricular es la posibilidad de establecer ciclos, materias optativas y un sistema de créditos que tenga en cuenta el trabajo académico del estudiante estableciendo lo que se ha denominado tiempo presencial (TP) y tiempo independiente(TI).

Una política de flexibilidad curricular apunta a desestructurar la imagen “rígida” de las instituciones y ello implica el desarrollo de procesos de reflexión, reconceptualización de las

³ Orozco Fuentes, B. (2000): “Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista” . Gibbons, M.(1998): “Higher Education Relevance in the 21° Century”. Documento Conferencia Mundial de Educación Superior, UNESCO, París 1998.

estructuras vigentes y de sus procesos específicos y de las tensiones, contradicciones, conflictos afectivos y valores, a los cuales conducen muchas veces la reflexión y las propuestas de transformación e innovación. Se presupone una mayor integración de los actores en la ejecución de la política académica y la capacidad de respuesta a las propuestas de renovación.

Uno de los aspectos que debe contemplar un proceso de esta naturaleza puede ser el fortalecimiento de la investigación y de su articulación con la formación. Según BURTON CLARK (1997) la investigación y la formación deben integrar y servir la una a la otra

4.- La investigación

En ese sentido nos interesa plantear el tema de la investigación en educación, en especial señalar el acierto que supuso la creación del Centro de Estudios Pedagógicos “Antonio M. Grompone en la órbita del IPA por resolución N° 88 del Consejo Directivo Central con fecha 26/04/90 y que de alguna manera habrá que poner en marcha dotándolo de los recursos necesarios para su funcionamiento.

El cometido de *“contribuir a fortalecer la conciencia de los fundamentos científicos de todo proceso educativo, los que exigen una constante actitud de revisión metódica y de propuestas tendientes a mejorarlo”* y como señalara Grompone *“incitar al estudio de la enseñanza media en nuestro país”* y de proyectar los resultados de las investigaciones que se promuevan en acciones responsables y lúcidas, no dirigidas a la mera rutina o la mecánica ejecución de teorías y métodos elaborados con referencia a otros medios, sino apoyadas en la cuidadosa consideración de nuestra propia realidad.

Este centro tiene como cometidos: a) promover estudios e investigaciones en el dominio de las Ciencias de la Educación, orientadas especialmente al conocimiento de la realidad educacional, psicológica y sociológica de la educación media con vistas a promover las mejoras, renovación y la calidad del proceso educativo; b) impulsar estudios referentes a las distintas especialidades que integran el currículo de la formación docente con vistas a una mejor aplicación de sus contenidos en la enseñanza de las respectivas asignaturas en educación secundaria y técnico profesional;

c) estimular la investigación didáctica aplicada a las diversas especialidades del currículo, a fin de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los requerimientos de las respectivas disciplinas y a los niveles de desarrollo del adolescente y adulto; d) difundir los resultados de dichos estudios e investigaciones.

Posiblemente habría que repensar algunos de sus cometidos y la estructura y organización prevista, y quizás su ubicación dentro del sistema de formación docente. Una alternativa posible es el desarrollo de este centro articulado o integrado al área de perfeccionamiento docente y en estrecha vinculación con los programas de posgrado que se diseñarán (Instituto Nacional de Docencia).

5.- Formación de Formadores

Una dimensión a tener en cuenta en todo programa de docencia de nivel terciario superior es la formación de los formadores en el marco de la educación continua y del desarrollo profesional del docente. ¿Cómo se forman los docentes que dictan clases en los institutos?. Generalmente estos institutos se nutren de profesores que provienen del campo de magisterio o de la enseñanza media. Son escasos aquellos que tienen una formación universitaria en el campo disciplinar y pedagógico-didáctico de nivel superior.

Un nivel de educación superior en la docencia de estos institutos requiere el dominio de conocimientos y estrategias propias de la enseñanza superior. Es frecuente que en la

enseñanza de las disciplinas, en muchos de estos Institutos predomine la premisa de que aquel que sabe , sabe enseñar. El dominio de una disciplina no garantiza una enseñanza de nivel terciario. Generalmente se produce el hecho que los docentes terminan reproduciendo, más o menos explícitamente, el modelo pedagógico con el que fueron a su vez formados, esto trae como consecuencia que *“la mayoría de los profesores no hace una reflexión rigurosa sobre sus prácticas y, como producto acabado de los procesos que los formaron, repiten los mismos rituales pedagógicos que vivió”* (DA CUNHA:1997) fenómeno que las últimas investigaciones han demostrado. En este sentido la literatura pedagógica más reciente rescata la necesidad de que los docentes sean capaces de pensar sus propias prácticas de enseñanza como una condición indispensable para proyectar intervenciones educativas susceptibles de adecuar y transformar conscientemente las formas heredadas de enseñanza.

Creemos que el nivel terciario superior que debe presidir la docencia en estos institutos deberá mejorarse mediante la construcción de dispositivos de formación estructurados de tal manera de contribuir a que los docentes sean capaces de construir intervenciones educativas innovadoras que promuevan el aprendizaje como construcción de conocimiento a través de caminos proyectados y realizados, que consideren las condiciones de ejercicio de la enseñanza en todos sus aspectos y que mantengan un alerta sobre aquellos elementos rutinarios, irreflexivos o impuestos que necesariamente puedan formar parte de esas condiciones.

Entendemos que las estrategias de enseñanza de nivel superior se construyen. No hay opciones metodológicas valida para diferentes campos de conocimientos. Ello implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción de estrategias deviene fruto de un acto singularmente creativo y de articulación entre:

- la lógica disciplinar
- las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos
- las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas se cruzan.

Algunos autores hablan de la necesidad de una articulación dialéctica de los diferentes estructurantes del método didáctico considerando cada uno de ellos y sus interrelaciones con los demás, sin querer negar cada uno de ellos. Este es uno de los grandes desafío de la didáctica del nivel superior.

En este marco entendemos que la formación y el perfeccionamiento de los docentes formadores de docentes no se agota en procesos de capacitación. Nos parece apropiado diseñar dispositivos de formación novedosos y construir alternativas originales que conduzcan a la creación de conocimiento pedagógico y didáctico de nivel superior en el marco de un nuevo modo o forma de producción del conocimiento, como señala GIBBONS, 1997:7) y *“que funciona dentro de un contexto de aplicación en que los problemas no se hallan encuadrados dentro de una estructura disciplinar sino que es transdisciplinar. El nuevo modo de producción del conocimiento afecta no sólo a qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los*

mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce” Esta nueva forma supone una estrecha colaboración entre muchos actores lo cual es más responsable y reflexivo socialmente.

Este conocimiento es producido por los actores y la innovación y el cambio que generan se dan en el ámbito del trabajo y no fuera de él. Son los profesores los principales actores y por ende los que deberán producir estrategias de trabajo innovadoras y funcionales al contexto institucional y a las nuevas demandas provenientes de la sociedad.

Es posible establecer dispositivos de formación sustentados en la convicción de que es necesario e ineludible realizar trayectorias de investigación y de reflexión sobre las prácticas de manera que el desarrollo profesional del docente resulte de una reflexión endógena y no de una imposición. Se asegura así la viabilidad y la pertinencia de las acciones al eliminar las resistencias naturales al cambio de prácticas históricamente consolidadas.

Estos dispositivos deben reconocer que los docentes son los protagonistas principales del procesos de cambio e innovación en las configuraciones didácticas de nivel superior y de creación del conocimiento pedagógico derivado de este proceso.

La didáctica de nivel superior, es en la formación de los docentes , una de las asignaturas que más que con su prescriptiva, con el enfoque que adopte, con los planteos que genere, puede contribuir a suscitar una modificación en el quehacer de los docentes de los centros de formación. Presentada como un conjunto de instrumentos no cuestionables, como una perspectiva de rígida prescripción, genera actitudes acríticas, introduce en una variante tecnológica.

Si en lugar de ello se presenta no como un lugar de absolutas certezas sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes, puede generar una actividad creadora, no enajenante y mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno. Si los docentes pudieran plantearse así que su formación no la instituye de una vez para siempre como docente, sino que serlo es un proceso de construcción permanente – como lo es también el de constitución del campo disciplinar que enseña – podría con su accionar y con la reflexión crítica sobre el mismo, colaborar en la construcción de ese problemático – y por ahora inasible – objeto de la didáctica del nivel superior.⁴

⁴ Algunas de estas ideas fueron tomadas del trabajo de BARCO, Susana (1989) *Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica*. En Revista Argentina de Educación. Año VIII, N° 12 Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP. CODICEN (1990) *Instituto de Profesores “Artigas”. Centro de Estudios Pedagógicos Antonio M. Grompone. Creación y Cometidos. Testimonios Relacionados con su Gestión*

BARCO, Susana (1989) *Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica*. En Revista Argentina de Educación. Año VIII, N° 12 Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires

CLARK, Burton R (1997). *Las universidad modernas: espacios de investigación y docencia*. México: UNAM

DA CUNHA, Ma Isabel (1997) *Aula universitaria: inovacao e pesquisa* en LEITE Y MOROSININI (Orgs) “Universidad Futurante”.Papirus, Campinas.

DÍAZ VILLA, Mario (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*, Instituto Colombiano para el Desarrollo y el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

GIBBONS, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Pomares-Corredor. Barcelona

GLAZMAN, Raquel (2001). *Evaluación y exclusión en la Enseñanza Universitaria*. Paidós. México.

SOLER, Miguel (2005). *Pensando en la Futura Ley de Educación de Uruguay (Reflexiones, propuestas, interrogantes)*. Mimeo

TENTI FANFANI, Emilio (2005). *La condición Docente. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*. Informe Final, Paris.

Héctor Perera

Montevideo, junio 2005