

UN MODELO DE FORMACION PEDAGOGICA A DISTANCIA PARA LA DOCENCIA UNIVERSITARIA ARGENTINA*

Prof. M.^a Alicia Villagra de Burgos
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán (Argentina)

I. REFLEXIONES INTRODUCTORIAS

En Argentina, hasta el momento (el movimiento de evaluación de la calidad de la enseñanza superior generará repercusiones), la formación pedagógica no se articula con Políticas de Educación Superior ni contamos con un programa nacional al respecto. De allí que las iniciativas sobre este tipo de capacitación respondan a inquietudes de grupos de profesionales que trabajamos en las distintas universidades nacionales.

Por este motivo el tratamiento de esta problemática se enmarca en un contundente punto de partida: *la Universidad Estatal Argentina —de hecho la UNT— inexplicablemente no ha institucionalizado la obligatoriedad de la formación pedagógica, ni se ha hecho cargo de la formación docente en forma sistemática.*

* Este trabajo es una adaptación de una conferencia dictada en las Jornadas sobre «Formación del Profesorado Universitario», organizadas por el Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED, los días 8 y 9 de marzo de 1994. Madrid. España.

Sobre el particular, Susana Barco de Surghi¹, en oportunidad de una conferencia dictada en Tucumán, expresaba que todo docente, en cualquier nivel de enseñanza, opera con tres saberes básicos: **Saber** (conocimiento de la disciplina que enseña), **saber hacer** (tiene que ver con el cómo mediatiza la transmisión de ese conocimiento) y el **saber ser** (como reconocimiento de su identidad y como claridad de los fines y significación de su accionar). Si bien aclara que «parece obvia la complementariedad de estos saberes», considera que el **saber hacer** ha signado los últimos cuarenta y tantos años en nuestro país. Esta afirmación, cierta para los otros niveles de enseñanza, no resulta tan precisa para la universidad, donde casi por tradición, **saber** una asignatura garantizaba el **saber cómo** enseñarla, repercutiendo en el **saber ser**, saber que en este ámbito «se muestra confuso aún desde la definición de la propia institución»,

Se pregunta entonces ¿qué entiende esta institución por docencia y cómo supone que alguien se capacite para ella? Válido interrogante. Si ella (paradójicamente) otorga títulos de profesor en diversas facultades —en Tucumán en la Facultad de Filosofía y Letras—, pero no lo requiere en su propio seno, ni lo suple por una capacitación *ad hoc*, legítima en el ámbito académico la circulación de hipótesis tales como: que la docencia es una vocación basada sólo en cualidades personales, que saber una asignatura basta para saber enseñarla, que el ser docente se aprende por empatía, imitación o por simple reproducción de usos y costumbres propios de la Universidad.

Se configura así un espacio ambiguo, construido a partir de la falta de reconocimiento de la especificidad de la docencia y de la necesaria preparación para la misma.

¿Cómo se refleja esta «realidad» en el ámbito de las unidades académicas?

II. EFECTOS DE LA FALTA DE RECONOCIMIENTO DE LA ESPECIFICIDAD DE LA DOCENCIA SUPERIOR

A) Primacía de una perspectiva individualista-voluntarista de formación

Por la despreocupación institucional aludida, se observa la primacía de una perspectiva individualista-voluntarista, que deposita en cada docente o equipo de cátedra la responsabilidad del cambio.

¹ BARCO DE SURGHI, S.: «El trabajo docente universitario: una perspectiva desde sus conflictos». Jornadas de Orientación Vocacional. UNT. Tucumán, 1991.

Se percibe una **sobrestimación** del potencial de los docentes como agentes de transformación y una **subestimación** del compromiso que le compete a la institución en lo que respecta a apoyos y estrategias organizativas para la factibilidad de propuestas de innovación.

B) Alto porcentaje de docentes con escasa o nula formación pedagógica

Esta situación, entre otras razones, se debe a:

- La reducida oferta de acciones de capacitación.
- La subvaloración de la necesidad de formación pedagógica por parte de los propios profesionales. Este hecho se refuerza aún más por condiciones contextuales desmoralizantes. Las prácticas docentes se ejercen en condiciones materiales casi denigrantes, retribuidas con un salario tan poco digno, que contribuyen a una devaluación de la imagen pública de la docencia y a su percepción como ocupación económicamente complementaria.

C) Crisis de estilos de enseñanza tradicionales frente a la masificación

La incorporación masiva de estudiantes procedentes de diferentes tipos de establecimientos y con experiencias previas de alto grado de heterogeneidad, exige nuevas formas de enseñanza. Los esquemas clásicos se tornan inoperantes y delatan una alarmante ignorancia pedagógica para abordar y contener este hecho con estrategias metodológicas innovadoras.

Como la masificación tiende a acentuar la rutinización, despersonalización y la burocratización institucional, la falta de una adecuada formación pedagógica agudiza esta tendencia incidiendo en el deterioro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Ante estos efectos, cabe entonces preguntarse: ¿Cómo actuar desde un organismo técnico-docente para contrarrestarlos?

Centrémosnos seguidamente en esta cuestión.

III. ¿POR QUE LA FORMACION PEDAGOGICA COMO ACCION INELUDIBLE?

Como respuesta a este interrogante, plantearé cómo y por qué, a partir

de experiencias de formación pedagógicas presenciales, el equipo interdisciplinario que integramos pedagogos, psicólogos y sociólogos, diseña e implementa (1989-90 y 1992-93) un modelo a distancia, con el que ya se capacitaron alrededor de 450 docentes del NOA (Noroeste argentino). Valga, pues, una reseña:

Nuestro organismo, actual Instituto Coordinador de Programas de Capacitación e inicialmente Centro de Pedagogía Universitaria, es una creación del actual período democrático.

Desde que surge en 1984, tuvo como finalidad la revisión permanente del modelo universitario vigente, su revitalización y la restauración de estilos participativos de funcionamiento institucional, por ende, el estímulo y elaboración de proyectos que fomenten la construcción de una universidad alternativa.

Como el actor social sujeto y objeto del cambio es por excelencia el docente, durante el primer año de trabajo emprendimos conjuntamente jornadas de reflexión sobre la problemática universitaria global, de revisión de planes y programas de estudio. Se identificaron causales, posibles soluciones y se jerarquizaron líneas de acción.

Surgen así las Comisiones Curriculares, las demandas de asesoramiento desde múltiples niveles y estamentos, la programación de seminarios sobre problemas relevantes y los grupos de reflexión sobre procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este clima de replanteos, la formación pedagógica no sólo es sentida como necesaria, sino que es requerida. Su pospuesto o casi ignorado papel, se redimensiona al interior de la comunidad universitaria y va imponiéndose como tarea central de nuestro Instituto.

A partir de 1985, iniciamos un sistema TALLERISTA de formación. Entendemos por Taller una estrategia lúdico-metafórica de trabajo, que supone el interjuego de diversas técnicas (role-playing, juegos verbales, collages, dramatizaciones, gráfico-proyectivas, entre otras) en el contexto de una situación grupal, bajo la coordinación de miembros de nuestro equipo.

Exige programar jornadas semanales intensivas (30 horas en seis sesiones) en las que participan opcionalmente 35-40 docentes de una misma Facultad.

Los ejes temáticos se «detonan» con una técnica (elegida según los contenidos) que involucra «vivencialmente» a los docentes, creando un espacio de sensibilización propicio para la reconceptualización de lo tratado.

Las problemáticas seleccionadas abordan el mutuo condicionamiento aula-institución-sociedad; rescatan a un docente no sólo inmerso en lo

microeducativo —único espacio que le asigna el didactismo—, sino comprometido en proyectos curriculares de mayor alcance, en producir nuevos saberes y en transferir ciencia, tecnología y cultura al tejido social contribuyendo a su transformación.

Con este modelo recorrimos durante cuatro años todas las Facultades de la UNT y otras universidades de la región.

Aprendimos de y con los participantes a sondear el ejercicio de la docencia en toda la gama disciplinaria, impregnándonos de su cotidianidad y desocultando sus notas comunes, sus rasgos diferenciales.

Así, desde nuestra tarea, detectamos globalmente las siguientes categorías de actitudes docentes:

1. Críticos: Los que desean capacitarse y lo requieren explícitamente. Se autocuestionan el ejercicio de rol y reconocen que necesitan mejorar. Por lo general, son los «mejores» docentes. No desertan.

2. Acríticos: No sienten la necesidad de capacitarse, porque se aferran a estereotipos, a rutinas que le otorgan una ficticia seguridad y autosuficiencia. Se caracterizan por una cierta miopía o ceguera para visualizar problemas. ¿No pueden o no quieren verlos?

3. Escépticos: Los que expresan ¿para qué capacitarse? No le encuentran sentido mientras no cambien las condiciones contextuales. Hasta que esto suceda, esperan un tiempo indefinido y se dejan ganar por la inercia y la pasividad.

(Si 2 y 3 asisten a experiencias de capacitación, suelen abandonar).

4. Incrédulos: Han quedado marcados por experiencias frustrantes de capacitación. Suelen rotularlas de inoperantes, aburridas y muy directivas. Si revierten su idea, no desertan; más aún, trabajan muy motivados.

5. Ingenuos: Apuestan a la capacitación como a una instancia mágica. La perciben como una «liquidación» de soluciones inmediatas, sencillas y categorizables. Postura idealista y equivocada que concentra el mayor número de potenciales desertores.

La constatación de estas categorías nos plantearon un irrenunciable propósito tripartito:

Un desafío: Profesionalizar un mayor número de docentes.

Un compromiso: Continuar trabajando dentro de una línea **antitecnocrática**.

Un dilema: Diseñar un **nuevo modelo** de capacitación.

¿Por qué profesionalizar?

Para:

- **Superar la improvisación docente:** El ejercicio del rol como práctica empírica, intuitiva, del sentido común y que conduce, consciente o inconscientemente, a la reproducción de modelos tradicionales.
- **Postular la rigurosidad de una formación científico-técnica sobre educación superior,** jerarquizándola en relación a la otorgada a la del campo disciplinario específico.
- **Propender a un «ensanchamiento» de las funciones clásicas del profesor;** más allá del aula, hacia la institución y la sociedad. Integrar lo micro y el macroeducativo propiciando una mayor conciencia y responsabilidad social.
- **Resignificar su alcance como tarea «semiprofesional».** Modificar su imagen de residual, secundaria o complementaria, revalorizando el tiempo de dedicación que requiere tanto el formarse en ella como ejercerla.

¿Por qué desde una línea antitecnocrática?

Para:

- Superar las «marcas» del didactismo en el docente. La perspectiva tecnocrática, al transformar en sinónimos formación pedagógica con adquisición de técnicas de enseñanza, dejó como huella tangible:

Un docente:

- Buscador de recetas «exitistas».
- Que circunscribe su actuación a los confines del aula.
- Obsesionado por los resultados sin considerar sus condiciones de producción.
- Acrítico y reproductivista.

Se intenta avanzar sobre un «reduccionismo pedagogizante» y continuar la línea de formación pedagógica del Tallerismo, que considera inherente una base multidisciplinaria en la reflexión del hecho educativo, e integra aportes de la psicología, sociología, política, economía, antropología, epistemología, entre otras disciplinas.

¿Por qué con un nuevo modelo?

Para:

— Solucionar obstáculos surgidos en la implementación de los Talleres Presenciales y ampliar la cobertura de docentes. *¿Cuáles obstáculos?:*

1. Los participantes manifestaron una queja generalizada: 30 horas semanales era «poco tiempo para tanta movilización». Cuando se lograba un clima óptimo, estas experiencias finalizaban. Sobraban ganas, faltaban horas.
2. La experiencia motivaba a una profundización temática que exigía un apoyo bibliográfico y reclamaba un espacio inexistente de lectura compartida y discutida con pares y coordinadores.
3. Las jornadas intensivas generaban obstáculos de orden académico-administrativo en las Facultades. El cambio de ritmo no siempre era aceptado por todos los miembros de la institución, suscitándose inconvenientes.
4. La escasa disponibilidad horaria de los docentes. Los participantes debían solicitar licencias en otras ocupaciones. Recordemos que la docencia no constituye la principal fuente de ingreso de la mayoría de los docentes argentinos.
5. Por el carácter opcional, el cupo reducido por el estilo metodológico adoptado, resultaron en proporción **pocos** docentes capacitados, con **muchas** iniciativas, en relación a **tantos** problemas de calidad en la enseñanza superior.

Los obstáculos apuntados sólo se resolverían si se ampliaran considerablemente los tiempos de cursado, si no se exigiera la presencia diaria del docente en un mismo lugar y si se le permitiera tomar decisiones personales en relación al cuánto, cuándo y dónde estudiar, requisitos sólo logrables con la adopción de un **modelo a distancia**.

Destacamos como significativo: No se decidió como una alternativa entre otras, sino se impuso como la única. Es un ejemplo cómo con esta modalidad se puede interpretar y resolver situaciones ante las cuales no existe ninguna otra posibilidad en una universidad presencial.

IV. HACIA EL DISEÑO DEL MODELO A DISTANCIA

¿Cómo integrar lo ya logrado en los Talleres, lo que aprendimos como

equipo sobre Formación Pedagógica y plasmarlo en un modelo a distancia?

Como siempre: escuchando la voz de los docentes e intentando recuperar con otros códigos la atmósfera de una capacitación ya probada.

Dicen los docentes: Al iniciar experiencias de Pedagogía

Universitaria siempre recogimos las siguientes quejas como resistencia del colectivo docente a la capacitación y a los capacitadores:

- a) «Los cursos a que asistí son demasiado teóricos, ajenos a la realidad de las cátedras y a los problemas que vivimos a diario. No se acercan a lo que sucede en las Facultades.»
- b) «Faltan momentos para intercambiar puntos de vista, y cuando se dan, los “cortan”. En realidad no se hace lo que se dice; la participación, más que un hecho vivido, es una palabra “sermoneada” por los pedagogos.»
- c) «No nos dan tiempo para discutir a fondo con docentes de otras carreras. No sé si realmente a ellos les pasa lo mismo que a nosotros.»
- d) «Me molesta que los “dictantes” me digan casi con suficiencia lo que tengo que hacer, cuando ni siquiera saben bien ni imaginan lo que hago.»

Como oposición a sus quejas, definimos primeramente los **supuestos** de Formación Pedagógica que sustentarían el curso y luego seleccionamos los **componentes** básicos del modelo, que a nuestro parecer, traducían más ajustadamente el alcance y sentido de dichos supuestos.

De esta forma fue construyéndose el esqueleto del proyecto.

Como respuesta a la opinión a)

Supuesto:

Tome como eje estructurante el *análisis de la propia práctica*.

Que desde un distanciamiento crítico, el docente pueda de-construirla y re-construirla, a través de una actitud indagatoria e investigativa.

En razón de esta disponibilidad, *inscripción opcional* para todo docente en ejercicio. La obligatoriedad genera fuertes resistencias motivacionales que impiden concebir la propia actuación como objeto de estudio.

Componentes:

Módulo introductorio: De prealimentación o diagnóstico. A través de variadas situaciones —reales o imaginarias—, sondeo inicial entre los participantes de sus vivencias, necesidades y percepciones básicas relativas al ejercicio docente. Operará como «materia prima» para realimentar el programa en todas sus fases; se advierte el carácter «flexible» del modelo, en tanto abierto a reajustes en las matrices ya previstas para cada problemática.

Cuadernillos de Lectura y de Actividades: Con planteos movilizador y desestructurantes, que fomenten un exhaustivo «chequeo» del ejercicio del rol en nuestro contexto.

Exige estructurar el **material bibliográfico** con un enfoque pluralista, que encare cuestiones de relevancia para un docente de una universidad estatal, argentina y latinoamericana y **actividades** de tipo semiestructurado, que apelando a signos lingüísticos e icónicos estimulen respuestas originales, reflexibles y no repetitivas de los contenidos dados.

Como respuesta a la opinión b)

Supuesto:

Lejos de un análisis de la tarea asumido en soledad por el docente, que esta revisión configure un **autodiagnóstico colectivo-grupal**, elaborado con sus pares, a los efectos que pueda:

- Identificar su propio estilo de actuación.
- Reconocerse y diferenciarse fundamentadamente en el de sus colegas.

De allí que requiera una metodología altamente participativa.

Componentes:

Jerarquizar instancias grupales:

— **Talleres presenciales:** Transferir nuestra experiencia de talleristas en encuentros periódicos con docentes que según día, hora y lugar libremente elegidos, integren comisiones estables a lo largo de dos cuatrimestres de cursada.

Co-coordinación a cargo de miembros del equipo técnico de dos estilos de talleres:

Talleres de apertura: como «disparadores» que inciten al estudio de una nueva unidad temática.

Talleres de cierre: como «posibilitadores» de la integración y afianzamiento de lo aprendido, una vez analizado el Cuadernillo de Lectura y elaborado el de Actividades correspondiente.

— **Grupos autogestionarios:** Subgrupos obligatorios de trabajo conformados espontáneamente en cada comisión para la resolución de actividades grupales. Responden a una normativa consensuada entre sus miembros, adoptando una dinámica grupal autónoma.

Como respuesta a la opinión c)

Supuesto:

Que otorgue especial *relevancia a la heterogeneidad de experiencias personales en la docencia.*

Componentes:

Estrategias grupales (Comisiones y equipos autogestionarios) *constituidos por docentes de distintas categorías, especialidades disciplinares, unidades académicas y antigüedad en el ejercicio docente.*

Como respuesta a la opinión d)

Supuesto:

Que tome el autodiagnóstico como punto de partida para propuestas superadoras de las falencias detectadas y *apueste a una lógica de la creación* (docente como generador de alternativas de transformación) y no a una lógica aplicación (implantación de nuestros diseños o aspiraciones de innovación).

Componentes:

Durante el cursado: *actividades individuales y grupales que desafíen al docente como «inventor» de líneas de acción renovadoras y factibles.*

Cierre del curso: Trabajo final como propuesta de reprogramación de asignatura, como elevación de proyecto a Comisiones Curriculares o profundización crítica sobre una problemática tratada en el curso.

Ahora bien, estos supuestos y componentes básicos serían meras aspiraciones declarativas de no fundarse en CONCEPCIONES de COMUNICACION, de CONOCIMIENTO y de APRENDIZAJE, acordes a la intencionalidad que los anima.

Nos referimos brevemente a las mismas:

Concepción de comunicación:

Lejos de pretender mensajes emitidos como isomórficos a los recibidos (esquema shannoniano), se los estructura para ser contrastados con la realidad universitaria latinoamericana-argentina-local y con las experiencias personales de los asistentes. Es decir, sujetos a refutación, ratificación, ampliación y/o corrección.

Se trata de una concepción que valora la competencia productiva de los docentes, que lo reconoce como «negociador de significados» al interactuar con el/los textos en su contexto de recepción.

Concepción epistemológica:

¿Cómo capacitar al docente para que su práctica se transforme en un espacio no sólo de transmisión, sino de problematización, producción y reconstrucción de saberes?

Intentando la puesta en acto de un **MODELO PROCESUAL** de conocimiento, que no lo concibe como entidad cerrada, como «lo ya dado y para siempre», sino también como producto de un proceso constructivo que lo torna cambiante y con características de provisoriedad.

Concepción de aprendizaje:

Nos adherimos a los planteos de la línea **COGNITIVA** de corte **ESTRUCTURAL**, que sostiene que el hombre, en su permanente intercambio con el medio social y cultural, utiliza sus estructuras cognitivas como instrumentos de lectura e interpretación, operando como un activo constructor de significaciones.

Acorde a Vigotsky, que denomina Zona de Desarrollo Próximo al espacio de las negociaciones sociales acerca de los significados, revalorizamos, como ya lo apuntamos, **lo grupal**, privilegiando momentos en el que los docentes puedan apropiarse de las comprensiones del/os otro/s.

La integración de estas concepciones se sintetiza en el principio que subyace y sostiene a todo el modelo:

El de AUTOSOCIOCONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO.

Aprender desde la propia historia personal, con y desde otros colegas, recreando y construyendo significados que se potencian y enriquecen por