



Educação

ISSN: 0101-465X

reeduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul
Brasil

Perera, Héctor; Bertoni, Elba; Contera, Cristina
Modelos de formación docente en Uruguay. Estudio de tres casos
Educação, vol. XXVIII, núm. 3, setembro-dezembro, 2005, pp. 461-486
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805705>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Modelos de formación docente en Uruguay. Estudio de tres casos

Models of the teacher education in Uruguay. Study of three cases

HÉCTOR PERERA *
ELBA BERTONI **
CRISTINA CONTERA ***

RESUMEN – En este artículo se describen tres casos referidos a la formación docente en Uruguay. Se consideran dos niveles de análisis: el grado y la formación continua. La formación de grado abarca tanto la formación universitaria como no universitaria. El objetivo es describir y analizar los distintos modelos de formación, dotando de sentido la compleja trama tanto institucional como teórica - conceptual que sustenta las diferentes propuestas. Se estudia en cada caso los antecedentes, la propuesta curricular, los componentes teórico - conceptuales y el valor académico de los tres modelos de formación, con el objetivo de analizar su posible transformación y mejoramiento. Por último, se mencionan las alternativas de desarrollo institucional futuro, atendiendo el contexto y las posibilidades actuales de coordinación.

Descritores – Modelos de formación; formación continua; educación universitaria y no universitaria.

ABSTRACT – This article focus on teacher education within the three models developed in Uruguay, that could be or not to be take at the University. Two of then are considered as Higher Education and the third is tied with Continued Education. The paper describes and analyses the theoretical and institutional proposals that enbase the courses. Also it reflects on the curriculum and the transformation of the models at the long of time. Finally this paper looks at possibles alternatives that could be developed and improved this models in the future.

Key - words – Models of teacher education; continued education; higher education.

* Prof. Adjunto. del Proyecto “Formación Docente en el Área Social de la Udelar para la mejora de la calidad de la enseñanza de grado” ex docente de la Unidad Opción Docencia de la FHCE.

** Coordinadora Académica de la CSE - Udelar. Pro Rectorado de Enseñanza.

*** Prof. Adjunta. Coordinadora del Proyecto “Formación Docente en el Área Social de la Udelar para la mejora de la calidad de la enseñanza de grado” ex - profesora de Pedagogía en el IPA.

Artigo recebido em: julho/2005. Aprovado em: setembro/2005.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye un informe preliminar sobre la formación docente – tanto de grado como continua – en Uruguay. El objetivo es presentar elementos que posibiliten la identificación de los modelos de formación propuestos, que lógicamente responden a contextos e historias institucionales diferentes. Mientras la formación de grado no universitaria – exceptuando la formación de maestros de escuela primaria – se desarrolla en el país desde la década del 50 de forma sistemática, las iniciativas universitarias en esta materia son recientes y de alcance limitado. La formación continua de carácter universitario, que en este trabajo se aborda desde un caso específico, se encuentra en su primer quinquenio de implementación.

A pesar de la disparidad de circunstancias, contextos e historias que dan origen a las tres iniciativas, los modelos en los que se sustentan presentan algunos rasgos comunes y otros diferentes que vale la pena relevar. Este esfuerzo posibilitará un primer acercamiento al análisis de la posibilidad de llevar a cabo una convergencia de esfuerzos entre segmentos del sistema educativo nacional, actualmente totalmente descoordinados.

La hipótesis general que orienta el estudio responde a un determinado enfoque de la *formación docente* que se entiende significativo para la comprensión del fenómeno en el ámbito nacional. Las concepciones acerca de la relación *teoría - práctica* y del rol de la *investigación pedagógico - didáctica* en los modelos de formación propuestos reflejan las visiones que acerca de la docencia de nivel medio o superior, han construido los colectivos docentes a lo largo de la historia de las distintas instituciones en que se desarrollan.

Como parte de la hipótesis cabría destacar aspectos vinculados con peculiaridades del caso uruguayo:

- En primer lugar, en este país, el sistema educativo estatal ha jugado un rol protagónico en la constitución de la dirección intelectual y moral de la sociedad y la organización de la cultura nacional.
- En segundo lugar, el sistema educativo estatal uruguayo, se caracteriza por el desarrollo de la autonomía técnica de los entes de enseñanza y de diversas formas de participación institucional de los docentes, estudiantes y egresados en el gobierno de los mismos.
- En tercer lugar, la formación de los docentes tanto de grado como de postgrado o especialización, estuvo históricamente separada de la Universidad de la República. Recién en el año 1977 se crea un ámbito universita-

Educação

rio de formación de licenciados en Ciencias de la Educación, con el objetivo de formar en investigación educativa.

- En cuarto lugar, el desarrollo de iniciativas sistemáticas tanto de grado como de educación continua, en el espacio universitario, es relativamente reciente y de escaso impacto.

La situación esbozada plantea una serie muy amplia de interrogantes y de variables explicativas. Entre otras, pone en tela de juicio la posibilidad real de convergencia de intereses actualmente contrapuestos, en torno a la necesidad nacional no sólo de aunar esfuerzos en la construcción de escenarios plurales de formación de grado y continua de docentes de todos los niveles de la enseñanza, sino también en lo que respecta a la definición de marcos teóricos y conceptuales más o menos comunes para el campo de la formación de docentes en este país.

El trabajo se estructura en tres grandes secciones: la primera de ellas dedicada a la descripción de los modelos de formación de grado universitaria y no universitaria; en la segunda se presenta un caso de formación continua de docentes universitarios y por último se analizan los ejes por donde debería transitar la construcción de nuevos escenarios de formación acordes a las demandas planteadas en la actualidad, en el ámbito de la formación de docentes.

FORMACIÓN DE GRADO PARA LA DOCENCIA: LA OPCIÓN DOCENCIA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Antecedentes

A partir de 1985, una vez recuperada la institucionalidad democrática del País y la Universidad de la República su autonomía, nuestra antigua Facultad de Humanidades y Ciencias comenzó una serie de transformaciones tendientes a la necesaria adecuación a los nuevos tiempos y a las problemáticas sociales que le demandaban un mejor aprovechamiento de sus recursos materiales y humanos en el marco, nuevamente vigente, de la Ley Orgánica. De todos los servicios universitarios quizás este fue el que más cambios sufrió debido al mayor deterioro provocado durante el período de la intervención y por la incorporación, en esa etapa, de las Ciencias de la Educación (actualmente Área de las Ciencias de la Educación). Pero la modificación más visible, a nuestro modo de ver, quizás, fue la separación de las “Ciencias” de las “Humanidades” en dos servicios universitarios independientes: las actuales “Facultad de Ciencias” por un lado y “Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación” (FHCE) por otro.

Educação

La reorganización de la nueva FHCE no fue fácil, originó una fuerte discusión acerca de los fines de la institución, perfil de sus egresados, posible inserción laboral de los mismos y otros temas relacionados con la estructura académica que debía adoptar en el futuro. Es en este marco, de la ahora denominada FHCE, que se inscribe la creación de la Unidad Opción Docencia en forma independiente desde el punto de vista académico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación aunque fuertemente conectada por la naturaleza de los saberes que abordan. Le compete, entonces, a la Unidad Opción Docencia la responsabilidad de implementar la formación pedagógico - didáctica de los estudiantes avanzados de todas las licenciaturas, cursables en la Facultad, que hayan hecho esta opción.

Descripción de la propuesta curricular

La Opción Docencia se ubica en el Plan de Estudios, vigente a partir de 1991, como un transversal curricular. Los estudiantes que ingresan a las distintas especialidades (Licenciaturas en Letras, Antropología, Historia, Filosofía, Lingüística y Ciencias de la Educación) recién, después de un tramo común de formación, en el 6° semestre de la carrera elegida, pueden optar por la terminalidad investigación (lo tradicional) o docencia (lo novedoso).

Por primera vez en la historia del país, la Universidad se ocuparía de la formación en docencia de grado rompiendo con una tradición que establecía que la formación del profesorado, tanto de la Educación Primaria como Secundaria, era de competencia exclusiva de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). A partir de la puesta en práctica del Plan 1991, se tendrían dos bocas de salida del profesorado: egresados de los Institutos de Formación Docente (ANEP), de nivel terciario no universitario, y profesores licenciados egresados de la Universidad. En la actualidad la formación en docencia universitaria, limitada inicialmente a las carreras ofrecidas en la FHCE, amplía su oferta a todo estudiante universitario avanzado y a egresados que tengan interés en esta terminalidad.

La puesta en práctica de la Opción Docencia, como una alternativa posible en la carrera de licenciado, generó una expectativa que no siempre fue acompañada de una correcta información acerca de su impacto en la población estudiantil y a nivel de la comunidad. Por lo general, la información circulante se vinculó unilateralmente a los problemas de inserción de las prácticas en las instituciones dependientes de la ANEP. Este problema que no queremos obviar, originado en el inicio del Proyecto, derivó el enclave de la experiencia y el impacto social de la misma a otros ámbitos de práctica no explorados que, a la postre, resultaron de un potencial formativo insospechado. A una década de la experiencia de la Opción Docencia, de un camino recorrido no exento de dificultades, podemos decir que el seguimiento y evaluación continua del proceso nos muestra un posicionamiento

Educação

respetado y valorado tanto a la interna del servicio como a amplios sectores de la comunidad a la que se ha destinado gran parte de los esfuerzos del equipo de docentes responsables del servicio.

En la fundamentación de su estructura curricular se señala particularmente el concepto de docencia que debe orientar el proceso formativo del futuro profesional: “Se considera la docencia, en un sentido amplio, como una interacción intencionada, sistemática y metódica, realizada en espacios configurados para analizar, comunicar y difundir críticamente el conocimiento científico. En el sentido indicado la docencia engloba tanto la formación para cumplir actividades educativas dentro del sistema educativo (educación formal) como fuera del mismo (educación no formal). De tal modo, la peculiaridad de esta formación estriba en definir (diferenciándolas) situaciones de aprendizaje para distintos subgrupos de población”¹.

En perfecta coherencia con el Art. 2 de la Ley Orgánica de la Universidad a continuación agrega: “La Opción Docencia apunta a establecer la especificidad de la acción de los educadores en la práctica, esto es, el conjunto de las actividades, conocimientos, actitudes y valores que constituye la cotidianeidad de la educación en cualquiera de sus modalidades. En esta dirección, formar para la docencia supone analizar, conjunta y críticamente, las premisas sobre las cuales se basa el “razonamiento práctico” acerca de la educación en situaciones específicas, lo cual permite, más que determinar las decisiones, fundamentarlas”².

Para dar cumplimiento a estos objetivos se propuso un diseño curricular que se estructura en base a asignaturas que podríamos catalogarlas de apoyatura teórica a la formación y asignaturas teórico - prácticas constituyentes del eje articulador de la praxis docente.

En el primer grupo se encuentran las asignaturas: “Desarrollo Cognitivo del Adolescente y del Adulto”, “Realidad Educativa Nacional” y Psicología de las Instituciones. A través de estos distintos corpus teóricos se aborda el conocimiento acerca de la evolución de las estructuras cognitivas y las formas de aprender de los jóvenes, los modelos de estructura y funcionamiento de nuestro sistema educativo, la calidad de la enseñanza y la coordinación entre los distintos subsistemas de educación para analizar, en la última de las asignaturas mencionadas, las peculiaridades del currículo en relación con la institución en la que se desarrolla la acción docente y el contexto social en la que la misma opera. Se ha considerado que estos tres abordajes teóricos permiten al estudiante, futuro docente, comprender cómo aprende un sujeto en el contexto educativo institucional y cuál es el marco normativo, posibilidades y problemáticas del sistema educativo nacional.

En el eje teórico - práctico los dos Seminarios de Docencia ofrecen el ámbito apropiado para la reflexión en y sobre las prácticas docentes que realizan los estu-

Educação

diantes, el análisis de la comunicación pedagógica en contextos educativos formales y no formales, la intencionalidad del proceso educativo, los objetivos, criterios de selección de los contenidos del aprendizaje, los recursos didácticos, las estrategias de enseñanza y la evaluación. El capítulo referido a la identificación y análisis de los modelos didácticos, que se ponen en juego en los diferentes ámbitos e instituciones donde se desarrollan las prácticas, conforma el eje temático de mayor peso en la formación; permite al estudiante ubicar las diferentes concepciones pedagógicas que fundamentan las acciones en el aula y adherirse, con conocimiento de causa, a aquellas que considere más apropiadas a las situaciones concretas de enseñanza y en coherencia con sus principios teóricos.

Paralelamente al cursado de los Seminarios (7º y 8º semestres de la carrera) se realiza la Práctica Docente. Esta supone un ejercicio práctico de docencia en la disciplina correspondiente, adecuado a la especificidad de un espacio educativo formal, no formal e incluso informal en la medida que la situación particular lo habilite.

Análisis del modelo curricular de formación docente

Aquí debemos discriminar el currículum prescripto con su diseño particular y lo que luego se tradujo en una experiencia pensada y rediseñada sobre el desarrollo mismo del proceso de implementación de la propuesta y en función de las diferentes y complejas problemáticas que se dieron.

En relación al currículum prescripto contamos con algunos indicadores importantes. En primer lugar percibimos, con relativa claridad, el corte asignaturista de las seis terminalidades que ofrece el servicio al ingresante luego del cursado de un semestre básico común a todas las licenciaturas. A partir del segundo semestre de la carrera el estudiante comienza a cursar las asignaturas específicas de la disciplina por la que ha optado (Letras, Historia, Antropología, Filosofía, Lingüística o Ciencias de la Educación) con la posibilidad de personalizar su currículo a través de un sistema de “optativas” que, por lo general, están preestablecidas. Al finalizar el 5º semestre de una formación centrada en el conocimiento específico de la disciplina, tanto de sus aspectos conceptuales como metodológicos, el estudiante debe elegir el perfil deseado: investigador o docente. Aparece, aquí, una formación en docencia sobre la base de un fuerte dominio del saber disciplinar; “hay que saber la disciplina para poder enseñarla” parece ser el mensaje que se desprende del plan de estudios y que, de hecho, está en el imaginario de todos. De ahí que las asignaturas teóricas y, fundamentalmente, las del eje teórico - práctico que deberán cursar los que aspiran a ser docentes tendrán como objetivo central promover y delinear el perfil a partir del saber disciplinar. Como consecuencia, el problema que se plantea y que subyace a todas las decisiones tomadas en la im-

plementación de este Plan tienen que ver con cuestiones didácticas: ¿Dónde centrar la formación? ¿En una Didáctica general o en las didácticas específicas? Si optamos por esta última, ¿cómo trabajar las didácticas específicas con grupos multidisciplinarios y numerosos? ¿Dónde poner el acento, en la educación formal, en la no formal o en ambas? ¿Formar profesores para la enseñanza media o para la superior?

El desafío fue asumido por el equipo de docentes de la Unidad, en especial, por los profesores responsables del denominado eje teórico - práctico. El breve repaso de los principales aspectos que hicieron a la creación de la Opción Docencia y a su estructura curricular nos permite exponer la forma como se ha implementado para destacar, fundamentalmente, el proceso de análisis y reflexión permanentes acerca de las demandas institucionales por un lado y las provenientes de las necesidades educativas de la comunidad, bases imprescindibles para incluir un ajuste progresivo al proyecto inicial. Estos aspectos resultan clave en cualquier requerimiento de formar en docencia en la Universidad, los principios de la Ley Orgánica suponen atender equilibradamente los tres pilares que sustentan la Educación Superior: la investigación, la enseñanza y la extensión. Este requisito, insoslayable en cualquier emprendimiento o proyecto educativo, es un referente permanente en las acciones de fortalecimiento y crecimiento de la Unidad, tanto a la interna del servicio como en su relacionamiento con la sociedad.

Como ya hemos adelantado, se ha tomado como eje central de la Opción, alrededor del cual se articulan las otras asignaturas de carácter teórico, los Seminarios de Docencia I y II y la Práctica Docente. Acorde con los preceptos de un currículo en acción centrado en una práctica reflexiva se trata, en lo posible, de analizar las problemáticas educativas desde la complejidad y diversidad que proporcionan las experiencias de los estudiantes practicantes. En este sentido, se concibe el espacio de los Seminarios y el Taller de la Práctica como los más adecuados para la integración de los saberes de las asignaturas teóricas de la Opción y para la utilización de dichos saberes en la clarificación de las relaciones dialécticas en algunas cuestiones medulares del quehacer educativo como lo son: la planificación, la transposición didáctica, los procedimientos de enseñanza, el vínculo profesor - alumno, la función de la evaluación, la autoridad del docente, la autonomía del alumno, las cuestiones de poder implícitas en el enseñar, etc.

Mientras los procesos de enseñanza y aprendizaje, pensados como posibilidad en la planificación de los mismos, o como reflexión “a posteriori” de carácter evaluatorio, constituyen los referentes reales imprescindibles para el desarrollo del que hemos denominado eje teórico - práctico, el abordaje de las asignaturas teóricas tiende a considerar los diversos campos de análisis de las cuestiones educativas, intentando visualizar las relaciones de fundamentos y articulación entre las propuestas didácticas y los planos científico y filosófico.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 461 – 486, Set./Dez. 2005

A través de las tres asignaturas teóricas y los Seminarios el estudiante de Humanidades, en cualquiera de sus especialidades, aprehende el marco teórico mínimo imprescindible para el desarrollo de la práctica docente. El objetivo principal es: lograr que el estudiante perciba que su actividad se inscribe en un contexto más amplio y complejo que el del grupo clase en el cual hace su práctica. Proporcionar diversas perspectivas teóricas que tienen que ver con la forma de percibir la realidad, la sociedad, el hombre y el conocimiento, asegura una visión no distorsionada ni simplificada del quehacer educativo.

En relación a la implementación de la práctica docente, a comienzos de los años 90 y a nivel universitario, se tenía muy poca o nula conciencia de la importancia que para la enseñanza superior suponía la formación pedagógica de su cuerpo docente como tal. Prevalecía, en aquel entonces, la idea de que la investigación y la docencia o, más específicamente, la formación docente, son elementos independientes que han de manejarse por carriles separados. Predominaba y, aún predomina, la idea de que para enseñar en la Universidad los elementos didácticos y pedagógicos se hacen casi innecesarios, basta con la idoneidad del docente en los conocimientos disciplinares específicos para cumplir con la función requerida.

El equipo responsable de la Opción, en el corto período de la aplicación del Plan que inicialmente solo contemplaba la formación en docencia a nivel de grado, ha intentado revertir esta percepción incrementando la inclusión de los estudiantes en prácticas de nivel educativo terciario y específicamente en el universitario, a partir del convencimiento de que esa es una necesidad vital de la Universidad de la República y que ha sido tradicionalmente desatendida. Este ámbito alternativo para la experiencia docente, al del inicial y conflictivo enclave en la Enseñanza Media, se ve complementado por prácticas puntuales en la modalidad de proyectos educativos de carácter no formal que se articulan con los requerimientos de Extensión Universitaria y Actividades en el Medio. De esta manera los estudiantes abordan dos experiencias educativas: un curso de la especialidad en Educación Formal con un docente orientador pedagógico y la elaboración, ejecución y evaluación de un proyecto educativo de carácter no formal con corresponsabilidad como integrante de un equipo interdisciplinario conformado con compañeros provenientes de otras licenciaturas.

Es el objetivo propuesto por el colectivo docente para orientar la formación del profesorado:

FORMAR un docente capaz de ir más allá de las prácticas educativas tradicionales a través de su formación permanente, con capacidad para repensar la experiencia, para operar con fundamento sobre su propio trabajo introduciendo innovaciones, evaluándolas, confrontándolas con otras..., un profesional de la docencia que cuente con variados instrumentos teóricos y prácticos que le permitan

Educação

superar prácticas meramente intuitivas o reproductoras sin dejar de ejercer la vigilancia epistemológica de los contenidos que serán objeto de la transposición didáctica”³.

Esta intencionalidad pone en evidencia una formación profesional fundada, prioritariamente, en el aprendizaje de la práctica, a partir de las experiencias prácticas y en la capacidad de pensar sobre ellas. Este perfil de un docente reflexivo encuentra sustento, además, en las posibilidades reales de los aspirantes para reflexionar interdisciplinariamente sobre su quehacer en las aulas y adquirir la sabiduría necesaria para intervenir didácticamente en forma creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes de la realidad.

Particularidades y valor académico de la propuesta

Cualificación académica. El estudiante que opta por la docencia accede a ella con una cualificación académica importante lograda en los tres años previos de formación científica en la especialidad que posibilita, de entrada, un muy buen dominio del contenido de la enseñanza.

Fortaleza epistemológica. Posee la formación epistemológica que le permite comprender la estructura lógica de la disciplina, las formas de producción y el modo de acceder a los saberes específicos, aspectos que hacen posible un manejo actualizado del conocimiento en las aulas.

La interdisciplinariedad. El cursado de las asignaturas específicas de la Opción conlleva necesariamente un abordaje interdisciplinario de las cuestiones educativas. Los grupos se constituyen con estudiantes provenientes de las diferentes licenciaturas lo que habilita un abordaje de los contenidos programáticos desde distintas ópticas; la confrontación de diferentes modos de pensar la realidad enriquece el discurso pedagógico, sobre todo cuando se trata de puntos neurálgicos del quehacer educativo.

Autonomía y responsabilidad. La integración de equipos de trabajo, para abordar temáticas teóricas, para elaborar el proyecto educativo no formal (requisito de la asignatura Práctica Docente), la participación en funciones de cogobierno o actividades puntuales como “pasantes” generan espacios de responsabilidad compartida que enriquecen la formación personal y profesional.

Perfil profesional propio. La posibilidad de lograr un perfil profesional propio, a través de las denominadas asignaturas opcionales que se incluyen, generalmente, en los semestres más avanzados de la carrera abren nuevas y diferentes formas de enfoque de los contenidos de la enseñanza.

Educação

Publicaciones. El estudiante tiene la oportunidad de publicar los trabajos de pasaje de curso que los docentes consideran de buen nivel académico ya sea porque aportan contenidos de interés general (publicaciones en revistas de divulgación) o interés específico para sus pares (publicación de la FHCE en “Papeles de Trabajo”).

Evaluación. En relación a la aprobación de la Práctica Docente, que generalmente el estudiante la deja como asignatura final de la carrera, se implementa una evaluación de proceso a través de un registro documentado de todas las actividades cumplidas (proceso - folio) y exigidas como requisito en el Plan de trabajo de la asignatura: a) documentación correspondiente a las dos modalidades de práctica, formal y no formal, b) elaboración de “fichas” correspondientes a las actividades de taller y la evaluación escrita del profesor orientador pedagógico y de los docentes que realizan el seguimiento, orientación y observación del dictado de un mínimo de clases. En general los Seminarios se aprueban con trabajos de profundización teórica de una problemática relacionada con la experiencia práctica. Para las otras asignaturas de carácter teórico también se requiere un testimonio del aprovechamiento del curso como requisito para presentar el trabajo final que permitirá al estudiante aprobar el mismo (en estos casos la asistencia a clase no es obligatoria).

Educación permanente. En total coherencia con lo expresado en el Plan de Estudios se busca, en la implementación del mismo, formar un docente que pueda desempeñarse en diversos ámbitos educativos, que posea los instrumentos pedagógico - didácticos habilitantes para una mediación educativa innovadora orientada a la posibilidad de recrear los contenidos de la enseñanza con independencia de diseños externos. Por ello más que una formación docente terminal se piensa en una base teórico - práctica que permita la adecuación a los cambios permanentes en la sociedad, la cultura y en el conocimiento.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES NO UNIVERSITARIA: EL INSTITUTO DE PROFESORES “ARTIGAS”

Antecedentes

La evolución de la formación de los profesores para la enseñanza media en Uruguay se desarrolló de forma muy irregular hasta el año 1949, año en que se crea el Instituto de Profesores “Artigas” (de aquí en adelante IPA) a impulsos del Dr. Antonio Grompone. La exigencia de un título habilitante nunca ha sido un requisito para el ingreso a la docencia de este nivel, sin desmedro de que las autoridades tuvieran y tengan ciertas exigencias al hacer los nombramientos.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 461 – 486, Set./Dez. 2005

Podemos distinguir tres grandes etapas en el proceso que culmina con la creación del Instituto de Profesores:

Una primera etapa (1926 - 1927) donde se desarrollaron principalmente cursos aislados de pedagogía y se dictaron reglamentaciones con respecto al ingreso a los cargos, escasamente tenidas en cuenta. El objetivo de estos cursos era el perfeccionamiento del personal docente y la formación de profesores. Funcionaba como curso de vacaciones, con clases de Pedagogía y Metodología.

Una segunda etapa comprendida entre los años 1936 - 1945 donde los candidatos a profesores acompañaban a otros en calidad de docentes “agregados” ingresando posteriormente a la docencia. Los cursos de los profesores “Agregados” duraban dos años durante los cuales debía asistir a las clases de la asignatura donde se especializaría realizando además práctica docente. Para ingresar a esta instancia de formación el candidato debía poseer título universitario, ser bachiller o bien ser maestro de educación primaria.

Una tercera etapa que comienza en el año 1949 con la creación del IPA. Ese año se aprueba la Ley 11.285 del 2 de julio donde se establece la creación del IPA, en sustitución de la Sección Agregaturas. Este instituto funciona desde su inicio en la órbita del Consejo Nacional de Educación Secundaria (Ente autónomo de carácter docente) Inicia sus actividades a principios de 1951 bajo la dirección de su propulsor el Dr. Antonio Grompone (1893 - 1965) quien lo define como “(...) una Escuela Normal de Profesores de Enseñanza Media o Escuela de Profesores simplemente (...)” indicándose en su Reglamento que “(...) tendrá como cometido la formación técnica y pedagógica del personal de enseñanza secundaria) (GROMPONE, 1956).

Descripción de la propuesta curricular

Los componentes de la matriz fundacional del IPA pueden sintetizarse de la siguiente manera: una apuesta a la calidad, selección al ingreso y cupos limitados, alumnos de “tiempo completo”, clases teórico - prácticas presenciales y un fuerte compromiso con la realidad del país (Enseñanza - Secundaria - IPA, 1952).

Podían ingresar a este nivel de estudios los bachilleres (12 años de escolaridad previa) o maestros. En el artículo 2 del Reglamento del Plan de estudios se sostiene que: “Los estudios del Instituto, cuya duración mínima será de cuatro años, se realizarán en cursos de **enseñanza superior** (...)” De este modo, observamos que la formación docentes de los profesores aunque fuera de la Universidad, se auto-define desde sus inicios, como educación superior. Nivel que aún posee – si nos fijamos exclusivamente en los requisitos exigidos de cursado previo. Para la ciudadanía esto no resulta tan claro, dado el papel protagónico de la UdelaR y la alta

Educação

valoración del nivel universitario por parte de la población, lo que lleva a considerar de menor valía todo lo que no se encuentra bajo su estatuto. Esta circunstancia se refuerza en virtud del escaso o casi nulo reconocimiento que hace la UdelaR de las titulaciones obtenidas en ámbitos de educación superior no universitaria, como el IPA.

El ingreso – regulado por pruebas de admisión y cupos - exigía el cumplimiento previo de las siguientes pruebas de carácter eliminatorio: a) un examen sobre la asignatura cuya especialidad haya elegido el aspirante y b) demostrar suficiencia en el conocimiento de una lengua extranjera.

El tipo de cursos previstos en el Plan abarca las siguientes modalidades: teóricos, prácticos, seminarios, didácticas especiales y práctica docente. El objetivo de los seminarios previstos en el Plan era el de formar en la búsqueda y creación del conocimiento, habilitando para la investigación de temas educativos.

Las disciplinas en las que se podía obtener el diploma de Profesor eran las siguientes: Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Geografía, Idioma Español y Literatura, Matemática, Astronomía, Física y Química, Ciencias Biológicas, Cultura Cívica, Artes Plásticas, Cultura Musical, Idiomas Modernos.

La afinidad con el estilo de funcionamiento universitario con que nace el IPA, está expresamente señalada por la creación del órgano de cogobierno denominado Consejo Asesor y Consultivo (CAC) del año 1959. Este órgano estaba integrado por docentes, estudiantes y egresados. De esta manera, el IPA se convierte en el único espacio no universitario en cuyo gobierno intervienen los distintos órdenes (co - gobierno).

En la actualidad, se ha recuperado el estilo de funcionamiento inicial, - interrumpido durante los años de la dictadura militar de los años 1973 - 1984 - y se cuenta con un Plan de Estudios aprobado en el año 1986. Dicho Plan surge como consecuencia del trabajo de una Comisión de Reforma Curricular del “Instituto de Profesores Artigas” creada a instancias de las autoridades democráticamente designadas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)

Este nuevo Plan se integra por tres grandes módulos: Tronco común de asignaturas; Materias especiales; Didáctica y Práctica Docente.

El *tronco común* de asignaturas se integra por materias vinculadas a la formación pedagógica de los alumnos. La selección de contenidos curriculares se orienta por una lógica *asignaturista* cuya composición alude a las comúnmente denominadas *Ciencias de la Educación*: Psicología Evolutiva, Pedagogía, Sociología y Sociología de la Educación; Psicología del Aprendizaje, Historia de la Educación, Tecnología y Recursos didácticos, Evaluación, Legislación de la Enseñanza, Epistemología, Filosofía de la Educación.

Educação

Las materias especiales aluden a la formación disciplinar correspondiente a cada Especialidad y la Didáctica y Práctica están estrechamente vinculadas a dicha formación y la complementan.

Resulta interesante destacar el papel de la práctica docente en la formación. Dicha práctica se concibe como un factor relevante ya que posibilita una articulación entre los contenidos teóricos y la experiencia del aula. Con la participación del docente de práctica y el profesor de Didáctica, los alumnos comienzan a construir su propia forma de aproximarse a la actividad docente.

Las formas de evaluación de los aprendizajes, reguladas por la normativa vigente y los propios Planes de Estudio, promueve la construcción del conocimiento y no la mera repetición de los contenidos. Abundan las propuestas de corte monográfico y pequeñas investigaciones, que coexisten con formas tradicionales de evaluación aún no superadas.

Análisis del modelo curricular de formación docente y valor académico de la propuesta

La formación de los docentes para la enseñanza media, se ubica en el nivel de enseñanza superior no universitaria, y se estructura bajo un diseño curricular caracterizado por la yuxtaposición de asignaturas (generales y específicas) escasamente coordinadas entre sí.

El actual Plan de Estudios posee un diseño curricular asignaturista con materias distribuidas en dos grandes áreas del conocimiento: la correspondiente a la formación pedagógico - didáctica y las materias propias de la disciplina.

No están previstas instancias de coordinación entre esos dos grandes bloques, por lo que de hecho se puede hablar de la existencia de un modelo curricular segmentado desde un doble punto de vista: las asignaturas y los campos disciplinarios.

El lugar ocupado por las Ciencias de la Educación, - promedialmente representan el 50% del total de las horas de cada carrera⁴ - posibilita afirmar que se reconoce el valor de esta formación aunque, como ya lo hemos señalado, no se logre en la práctica su articulación con la formación específica disciplinar.

Nos preguntamos entonces si para los docentes de las disciplinas específicas, la formación pedagógica no será concebida, como lo señala Susana Barco (1988) "como una *addenda* a lo que se considera medular y sustantivo: la formación en las disciplinas de las que el profesorado trate" Como consecuencia de esto "los planes de estudio de los profesorados presentan una escisión de origen entre las

asignaturas que atienden a **qué** enseñar, y la *addenda* de aquellas que muestran **cómo, por qué y para qué** hacerlo”.

El rol desempeñado por la instancia de la práctica docente es relevante ya que se concibe como el factor estratégico de convergencia y síntesis de conocimientos. Dicha práctica es supervisada y evaluada de forma continua, posibilitando la permanente reflexión por parte de los alumnos de los temas relacionados con la enseñanza de la disciplina que justifica su formación.

Siguiendo a Feldman (1993) podemos distinguir las prácticas docentes de las prácticas pedagógicas. Se entiende por *prácticas pedagógicas*

las relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos en torno al enseñar y aprender en el marco de la clase – lo que Chevalard denomina el “triángulo didáctico” – ; pero, simultáneamente, designa aquellas prácticas que rodean de manera directa esta relación: las prácticas curriculares como expresión de conocimientos y un plan global para la instrucción (...) (FELDMAN, 1993).

Las prácticas de los alumnos del profesorado, supervisadas por su docente de Didáctica y el docente a cargo de la clase, se conciben como *práctica pedagógica* – según la definición elegida – y como “conocimiento práctico”. Se aprende también el “oficio” del enseñar que no se reduce a la solución de los problemas derivados del acto de enseñar. Según Schön (1992) la labor docente abarca “zonas indeterminadas de la práctica – tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad, el conflicto de valores – que escapan a los cánones de la racionalidad técnica”.

Utilizando la idea de *traducción*⁵ como la concibe Santos (2005) dichas zonas requieren muchas veces de un esfuerzo de comprensión en el sentido planteado por Santos que demanda una formación que trascienda la dimensión instrumental para incursionar en el ámbito de los valores, la cultura, la ética, el compromiso docente, etc. De qué forma se expresan estas dimensiones formativas que no están explícitamente señaladas en el Plan de Estudios, es una de las cuestiones que queda sin responder en este trabajo.

Y con respecto al diseño curricular, nuestra valoración parte de suponer que es necesario superar la mera enumeración de asignaturas para avanzar en la consideración de una nueva concepción curricular que valore el diálogo, asimile nuevos saberes, haga visible todos los aprendizajes, e impulse la reflexión y el análisis. Se trata de someter a la crítica una concepción de la enseñanza que se sustenta en conceptos que se presentan en forma de dicotomías que esconden relaciones jerárquicas. A modo de ejemplo diremos que las prácticas pedagógicas encierran la dicotomía: técnico/político; la función del profesor se expresa en sus variantes dicotómicas: transmisor/constructor; el aula puede ser concebida en términos

Educação

también dicotómicos: espacio físico/espacio ecológico; y por último al alumno le caben dos posibilidades: pasivo/crítico. Dichos conceptos dicotómicos posibilitan la instalación de una relación de dominio/subordinación que impide pensar en ellos fuera de la relación de poder que los vincula.

La inexistencia de una comunidad de docentes más cohesionada se explica básicamente por los siguientes factores organizacionales:

- La inexistencia de departamentos por área de conocimiento;
- Docentes de tiempo parcial, con dedicación total a la docencia de aula. No están previstas horas para la atención a alumnos o para desarrollar investigaciones;
- Escasa o nula producción científica vinculada a la investigación pedagógico - didáctica;
- Carácter fuertemente "normalista" de los estudios: predominio de la reproducción de conocimientos;
- Relación teoría - práctica débil y escasamente problematizada desde el abordaje teórico.

De esta forma se dibuja un Perfil de Egreso mixto y escasamente acoplado: una formación general en Ciencias de la Educación y específica en la disciplina (matemática, química, etc) El Plan no prevé la posibilidad de articulación entre ambas áreas y de hecho mientras los docentes de las materias comunes a todas las formaciones disciplinares y de las materias específicas, se organizan adoptando algunos criterios de funcionamiento por áreas afines, no existe entre ellos ningún tipo de coordinación. En la práctica, la estructura curricular no ofrece posibilidades de coordinación interdisciplinaria, ya que no existirían condiciones institucionales para ello en virtud de lo señalado en los párrafos precedentes.

FORMACIÓN DE GRADO: CONCLUSIONES PARCIALES

Con respecto a las dos modalidades de formación descriptas en la sección precedente, es posible realizar las siguientes constataciones:

- La existencia de dos circuitos o redes de formación de docentes: la universitaria y la no universitaria;
- La carencia total de coordinaciones entre ambas.

En cuanto al primer aspecto señalado, caben realizar las siguientes precisiones:

- La Opción Docencia de la FHCE de la Universidad de la República, se estructura como una instancia complementaria a la formación disciplinar, de carácter subalterno, que busca su fortalecimiento en la producción de conocimientos a partir de la investigación **en y sobre** las prácticas de aula; una forma de indagación poco explorada y valorada por el colectivo docente, pero fundamental a la hora de introducir cambios cualitativos tanto en la enseñanza de grado (de carácter formal), como en las actividades de extensión (educación no formal) propias del nivel universitario.
- El IPA, instituto no universitario y único espacio de formación de profesores para la educación media, posee características que lo acercan al funcionamiento universitario – como es el caso del cogobierno - pero sin lograr incorporar la función de investigación a su accionar cotidiano.
- No existen condiciones organizacionales en ambos ámbitos para desarrollar un análisis más completo y coordinado de la práctica pedagógica – universitaria y no universitaria - en contextos de aplicación.
- En espacios netamente interdisciplinarios (FHCE - IPA) las prácticas dominantes son segmentadas y la cultura institucional es balcanizada.
- En ambas instituciones lo “pedagógico - didáctico” es una especie de “addenda” a la formación principal.

En cuanto al segundo aspecto:

- Los Planes de Estudio se estructuran en ambos casos de forma rígida y no han logrado incorporar un sistema de créditos que habilite la coordinación horizontal intrainstitucional e interinstitucional.
- No están previstas opciones de reválidas automáticas entre niveles de cursado similares, independientemente de su carácter (universitario o no universitario).

LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA UDELAR

Antecedentes

El Plan Estratégico de Desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR), para el período 2000 - 2004 establece un Proyecto Institucional (PI) denominado Formación Didáctica de los Docentes Universitarios. La orientación estratégica 1.6 de dicho plan establece “Se promoverá en la Universidad de la

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 461 – 486, Set./Dez. 2005

República una decidida política de formación docente procurando la mejora de la calidad didáctica de los docentes universitarios”⁶.

Este PI se compone de una Programa Central y cinco programas de Áreas⁷ debidamente articulados y se instrumenta por medio de una coordinación permanente establecida por la Comisión Sectorial de Enseñanza a través de la Unidad Académica y los Responsables de los Proyectos de Áreas, convocados por las mismas⁸.

La presentación del proyecto de Formación Docente en el Área Social a la Comisión Sectorial de Enseñanza se fundamentó en el diagnóstico realizado por un grupo de trabajo integrado por representantes de los seis servicios que la integran.

Los diferentes servicios presentan situaciones disímiles en el ámbito de la formación docente y de la reflexión con respecto a este tema, lo cual se explica tanto por razones históricas como por razones epistemológicas pero se llegó a un acuerdo para la elaboración de un proyecto para ser ejecutado en el Área Social y que se *denominó* “Formación Docente en el Área Social de la Universidad de la República para la mejora de la calidad de la enseñanza de grado”.

Descripción de la propuesta curricular

El Proyecto tiene como objetivo general: “Construir la base de un proceso de mejora de la calidad de la enseñanza de grado en los servicios integrantes del área Social en el contexto de las actuales transformaciones de la Universidad de la República, a través de la implementación de acciones concretas de formación didáctica de los docente que involucren la coordinación de esfuerzos de los servicios, promoviendo fundamentalmente sus propias capacidades de innovación”.

Los objetivos específicos directamente relacionados con las acciones previstas son:

- Contribuir a la necesaria jerarquización de la función de enseñanza en la Universidad de la República que conlleva a la mejora de la calidad de la docencia de grado, especialmente sus requerimientos pedagógicos y didácticos específicos.
- Propiciar el desarrollo profesional del docente universitario a partir de sus preocupaciones didácticas y pedagógicas.
- Tender a consolidar un proceso de formación permanente del docente universitario.

- Promover una estrategia de formación centrada en los aspectos cualitativos tendiente a propiciar intervenciones educativas innovadoras.

El programa se ofrece en tres formatos diferentes a docentes en servicio del Área y la instrumentación del mismo supone: a) la configuración de un equipo que tiene como cometido fundamental la organización, y coordinación del programa y b) contar con expertos en formación de docentes (pedagogía y didáctica universitaria) que tendrán a su cargo los módulos temáticos, los talleres y las orientaciones sobre las prácticas docentes previstas en el Programa. Estos recursos humanos son aportados básicamente por el Departamento de Ciencias de la Educación y la Unidad Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, por la Facultad de Ciencias Sociales, por la Comisión Sectorial de Enseñanza y otros servicios de la UdelAR. Se cuenta también con un selecto grupo de docentes de la Universidad de Buenos Aires (UBA) expertos en Didáctica Universitaria y de otras Universidades Argentinas.

Curso de Iniciación en la Pedagogía y en la Didáctica Universitaria presentado como un programa de estructura flexible y modular. El mismo está configurado por tres módulos de 26 horas presenciales cada uno (78 horas presenciales en total), dirigido especialmente a docentes de grado 1,2 y 3. Estos módulos se pueden cursar en forma independiente y se instrumentan con la modalidad de curso teórico - práctico y de taller. Abarcan las siguientes temáticas: “El Currículo en la Institución Universitaria”; Aspectos psicosociológicos de la praxis docente universitaria; “El aprendizaje en la enseñanza superior”; “Enseñar en la Universidad: transposición y evaluación de los saberes”.

Los mismos tienen como eje central la reflexión sobre las prácticas docentes, la dificultades emergentes dentro del marco institucional existente y la posibilidad de identificar instrumentos que permitan la elaboración de propuestas didácticas alternativas e innovadoras. Entre horas presenciales y no presenciales se totalizan 156 horas (10 créditos).

Talleres de profundización con una carga horaria no menor a doce horas presenciales y están dirigidos a:

- docentes que realizaron los Cursos de Iniciación en años anteriores;
- docentes con conducción académica o responsabilidad de grupos (grados 3, 4 y 5);
- docentes que no hicieron el Curso de Iniciación pero acreditan por lo menos 3 años de docencia universitaria ininterrumpida.
- Estos seminarios versan sobre temáticas emergentes en el desarrollo del curso central de iniciación y en estudios sobre motivaciones realizados en el marco del programa y sobre las cuales es necesario profundizar, tales

Educação

como: “Evaluación de los aprendizajes universitarios”, “Modalidades de enseñanza”, “Planificación didáctica”, “Innovación educativa en la enseñanza de grado”, “Estrategias metodológicas para enfrentar situaciones de masividad”, “Articulación de la práctica con las funciones de investigación y extensión”, “Comprensión y producción de textos para docentes universitarios”, “Motivación para el aprendizaje en contextos de masividad”, etc.

- Para estos talleres se cuenta con la participación de expertos extranjeros y expertos nacionales que han investigado sobre estas temáticas.
- Seminarios para el diseño y seguimiento de propuestas alternativas de enseñanza.
- Los destinatarios de esta modalidad son los docentes que han aprobado los módulos del Programa Central de Formación Pedagógico - Didáctica del Área Social (años 2001, 2002, 2003 y 2004).
- Es una modalidad tendiente a promover la proyección a la práctica de enseñanza universitaria de los aportes teóricos recibidos por los docentes del Área Social en el Curso de Iniciación y de proporcionar instancias de fortalecimiento teórico, implementación y seguimiento a las propuestas de enseñanza diseñadas por los participantes en respuesta a problemas concretos de aprendizaje.
- Supone la formación de grupos de reflexión constituidos según criterios que favorezcan la interdisciplinariedad y el intercambio de opiniones. Se retomarán los principios teóricos del curso modular central de iniciación para fundamentar la tarea y delimitar el problema de enseñanza que será objeto de la acción didáctica
- Esta Modalidad incluye la puesta en práctica de una propuesta de enseñanza y la realización de observaciones documentadas por parte de uno o más integrante del grupo y análisis de las clases observadas, reflexiones y conclusiones acerca del impacto de las mismas, problemas emergentes, y posible reformulación con retroalimentación teórica.

Análisis del modelo curricular de formación docente

Señalamos algunas ideas de carácter teórico que sustentan y dan marco al proyecto de formación didáctica del Área Social. Estas ideas fueron ampliamente discutidas por el grupo de trabajo constituido por docentes representantes de cada uno de los servicios que forman el área y determinaron las características de la

modalidad de la experiencia que se plasmó en el proyecto y en el programa de formación didáctica.

La figura docente postulada como modelo en la Universidad de la República ha sido tradicionalmente la de docente - investigador, con la particularidad de que la formación pedagógica para ejercer la docencia no se plantea como requisito, a partir de la idea de que es suficiente el conocimiento de la materia en cuestión y que su profundización y ampliación - obtenidas mediante la investigación - mejorarán directamente la calidad de la enseñanza. De ahí que ha sido una concepción históricamente dominante identificar al buen investigador como buen docente o suponer que la forma principal de superar la falta de formación específica para la docencia consiste en el desarrollo de competencias propias del investigador. Esta concepción explica la actual ponderación entre investigación y enseñanza.

A lo largo del desarrollo histórico, el ámbito universitario no ha otorgado a la función de enseñanza una formación específica, aunque, de alguna manera, la estructura en cátedras supone, entre otras cosas, que los docentes de grado superior van formando a los de grado inferior. En general, ha prevalecido la noción de que el logro de buenos profesionales o destacados investigadores redundará, de hecho, en una buena enseñanza universitaria. Sin embargo, algunos desarrollos teóricos actuales en la materia han refutado tal hipótesis y han descrito aquellas condiciones necesarias aunque no suficientes para el logro de una enseñanza universitaria de calidad. El hecho de que los docentes universitarios, en general terminen reproduciendo, más o menos explícitamente, el modelo pedagógico con el que fueron a su vez formados, trae como consecuencia algo que las últimas investigaciones han demostrado en el sentido de que “la mayoría de los profesores no hace una reflexión rigurosa sobre sus prácticas y, como producto acabado de los procesos que los formaron, repite los mismos rituales pedagógicos que vivió” (DA CUNHA, 1997).

No se intenta formar un profesional de la enseñanza ni un pedagogo, sino que ayudamos a un profesional e investigador a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y a adoptar un enfoque crítico en el análisis de las situaciones de aula. Desde esta óptica la experiencia plantea la centralidad de la práctica. El programa toma como eje estructurante las prácticas de enseñanza y se propone propiciar actitudes favorables al cambio y a la innovación, para lograr que los docentes hagan lo que piensan y piensen lo que hagan. Se esté alerta a los temores, resistencias y ansiedades que la situación puede generar. Habrá que esclarecer los contenidos latentes, no conscientes y remover obstáculos y conductas rígidas y fijas, para aprender a pensar la práctica propiciando su indagación e investigación.

La literatura pedagógica más reciente rescata la necesidad de que los docentes sean capaces de pensar sus propias prácticas de enseñanza como una condición

Educação

indispensable para proyectar intervenciones educativas susceptibles de adecuar y transformar conscientemente las formas heredadas de enseñanza.

En este sentido la propuesta coincide con el planteo realizado por CANDAU, s/d., cuando define las principales características que deberían orientar lo que ella denomina “la reconstrucción de la Didáctica” desde una perspectiva crítica: a) el punto de partida que debe atravesar todo el esfuerzo es reconocer “la multidimensionalidad de los procesos de enseñar y aprender; b) partir de la problemática educacional concreta, es decir, del análisis de la práctica pedagógica concreta y sus determinantes; c) la preocupación por la contextualización de la práctica debe ser una constante; d) la explicitación de los presupuestos que sustentan los diferentes abordajes metodológicos.

Caminando en esta dirección la reflexión didáctica debe ser elaborada a partir del análisis de experiencias concretas, procurando trabajar continuamente la relación teoría – práctica. Esta relación no debe ser entendida de forma dicotómica, sea disociativa o asociativa y sin una visión de unidad (CANDAU, s/d.).

El programa diseñado concibe la formación del docente universitario como un dispositivo de desarrollo profesional tendiente a impactar positivamente sobre las prácticas educativas y sobre los conocimientos profesionales con el objeto de mejorar la calidad docente. No se trata de un programa que contenga tácticas o estrategias expresamente estructuradas de la que deben apropiarse los docentes para suplir simplemente carencias (recetas metodológicas para enfrentar los problemas cotidianos de la docencia).

Esta propuesta de formación también apunta a que los docentes sean capaces de lograr 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 mantenga un alerta sobre aquellos elementos rutinarios, irreflexivos o impuestos que necesariamente puedan formar parte de esas condiciones.

Entre estos alertas se considera que a la hora de pensar las innovaciones, importa reconocer la necesidad de

... generarlas en los contextos educacionales específicos a fin de que su implantación sea significativa, admitir su significatividad como propuesta pedagógica, valorarlas como atractivas...Las innovaciones en las aulas (suponen) una nueva práctica de enseñanza...Siempre implican una búsqueda de mejoramiento en relación con los aprendizajes, en la que el valor se producen en función de los propósitos de la enseñanza (LITWIN, 1995).

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 461 – 486, Set./Dez. 2005

Se concibe una práctica innovadora no por haber sido pensada del centro a la periferia, sino por haber sido trabajada en el contexto institucional de las relaciones, que son relaciones de poder; una práctica innovadora no lo es por la introducción acrítica de lo nuevo en lo viejo, lo es por guardar en sí un germen de ruptura.

La innovación produce cambios.

Cambios en los currículos, en las formas de ver y pensar las disciplinas, en las formas de organizar una disciplina viendo sus relaciones con otras y sus relaciones y amarres conceptuales intrínsecos. Cambios en las relaciones de poder dentro de la sala de aula, donde los sujetos son protagonistas de sus propias circunstancias y aprendizajes... (BRAGA, s/d).

Otra idea rectora del proyecto, al tener en cuenta lo señalado, coincide con el reconocimiento que el docente universitario es el que debe asumir la tarea de elaboración de una propuesta de enseñanza en la cual

... la construcción metodológica es el fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan" (EDELSTEIN, 2001).

El proyecto propuesto parte de considerar que es posible construir conocimientos válidos y significativos con respecto a la innovación y el cambio de la enseñanza universitaria de grado a punto de partida de la identificación de problemas y su vinculación a la solución de los mismos. La búsqueda de soluciones a los mismos implica un proceso complejo de investigación - acción que requiere la participación de grupos, integrando en el proceso de indagación y dialogo a participantes y observadores lo que constituye, según Elliot, un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes. "La investigación - acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del currículo y evaluación investigación y reflexión filosófica en una concepción de práctica reflexiva educativa" (ELLIOTT, 1996).

Este Proyecto del Área Social se sustenta en la convicción de que es necesario e ineludible realizar la trayectoria de investigación junto a los actores (cuerpo académico - docente) ya que el objeto que cambia (sus prácticas, los supuestos implícitos y concepciones acerca de la enseñanza universitaria) está constituido por ellos; asimismo que es deseable que la formación pedagógica y didáctica y el desarrollo del docente resulte de una reflexión endógena y no de una imposición. Se asegura entonces la viabilidad y la pertinencia de las acciones al eliminar las resistencias naturales al cambio de prácticas históricamente consolidadas.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 461 – 486, Set./Dez. 2005

De ahí que la metodología y las acciones propuestas en el programa reconocen que los docentes son los protagonistas principales del proceso de cambio e innovación en las configuraciones didácticas universitarias y de creación del conocimiento pedagógico derivado de este proceso.

Algunos replanteos a partir del análisis de la propuesta universitaria de formación continua

Indagar las causas de “deserción” de los profesores inscriptos en el programa, para mejorar la instrumentación del mismo y la implementación de políticas de “retención”.

Realizar estudios donde se evalúe la repercusión de los cursos en las prácticas de aquellos docentes que manifestaron un mayor involucramiento con el Programa.

Cómo pasar de la información (teórica) pedagógico - didáctica a la implementación, puesta en práctica, seguimiento y evaluación de proyectos innovadores?

Generar instancias para una retroalimentación permanente de las relaciones teoría-práctica.

Construcción participativa y comprometida de una praxis universitaria donde los equipos de cátedra puedan detectar problemas en la enseñanza y proyectar líneas de solución a partir de información o investigaciones que las avalen.

Generar una cultura institucional de compromiso con el mejoramiento de la enseñanza del nivel en el eje de la articulación con la investigación y la extensión.

CONCLUSIONES GENERALES

Con respecto a la experiencia de la FHCE de la UdelaR es posible constatar que a pesar de la reciente modificación (XII/04 de apertura de formación pedagógico - didáctica para estudiantes avanzados y egresados universitarios) persisten “debilidades” propias de un ámbito formativo que busca ser valorado y reconocido, en principio, por sus propios destinatarios.

El IPA representa para el Uruguay el lugar donde históricamente se configura la identidad profesional de los docentes de la Enseñanza Media, con un alto grado de autonomía y un perfil de formación propio de un nivel de educación superior no universitaria.

El Instituto constituye una comunidad académica donde se expresan tradiciones de formación funcionales a las necesidades educativas del nivel medio de

enseñanza, seleccionando para ello un diseño curricular sustentado en dos redes cognitivas diferentes y escasamente coordinadas, referidas al campo disciplinar y al campo pedagógico - didáctico. El rol de la práctica –concebida como práctica pedagógica - resulta crucial de acuerdo a los fundamentos del actual Plan de Estudios.

En cuanto al modelo de educación continua se visualiza la posibilidad de iniciar un campo de reflexiones pedagógicas - didácticas que apunten al fortalecimiento de las actividades en el Medio o de Extensión, explorando las posibilidades que brinda el conocimiento y la experiencia en los ámbitos de mayor formalización.

Asimismo, se deberían atender los aspectos problemáticos, puestos de manifiesto en la experiencia, relacionados con la enseñanza universitaria en general, ya que es un compromiso a asumir, en una didáctica que pretenda construirse reflexivamente desde y sobre las propias prácticas. La experiencia de cuatro años del Programa de formación de los docentes del Área Social nos muestra que la demanda de los docentes que participaron en los distintos cursos y modalidades instrumentadas, es que se les proporcione los instrumentos didácticos que los habilite a resolver los múltiples problemas de enseñanza y aprendizaje que se generan cotidianamente en las aulas: Reclaman modalidades educativas y estrategias de enseñanza que les permita superar las dificultades de comprensión de contenidos temáticos complejos por parte de los estudiantes, problemas de aprendizaje en situación de enseñanza masificada entre otros, aspectos que afectan a la retención en las aulas de los alumnos, a la mejora de los niveles de aprobación de los cursos y a los niveles de excelencia en el perfil del egresado.

El reclamo recurrente de los participantes en los cursos refiere a la necesidad de contar con herramientas didácticas para enfrentar la docencia universitaria. Esta demanda, sin embargo, no niega el valor de las instancias de reflexión e investigación sobre las propias prácticas, ni la importancia del bagaje conceptual al que tuvieron acceso. En cambio, surge en un contexto de necesidad y de complementariedad entre un enfoque de corte teórico - reflexivo, y uno de contenido práctico que provea estrategias para enfrentar situaciones concretas de aula, utilizando las herramientas más idóneas para llevar a cabo las transposición didáctica.

Antes esto nos preguntamos: ¿Qué posibilidades reales existen de articular y compatibilizar los diferentes planes de formación docente universitaria y no universitaria? ¿Es viable? ¿Es deseable? He aquí el problema central al que tarde o temprano habrá que responder.

Superar esta situación no solo es deseable sino necesaria. Las dificultades sociales, económicas y culturales del país no podrán ser superadas si no se crean las condiciones para un diálogo honesto, plural y responsable acerca de la profesiona-

Educação

lización del colectivo docente desde una perspectiva continua, global e integradora de la diversidad de propuestas existentes. En este sentido, se hace imprescindible establecer el más firme propósito de un acercamiento de los diferentes planes a fin de integrar los aspectos positivos de cada propuesta, superar dificultades y economizar esfuerzos dispersos e inconexos.

Generar, a mediano plazo, estrategias de flexibilidad curricular recíproca de los planes de formación de la ANEP y de la Universidad a través de sistemas de creditización de los estudios o reválidas que faciliten el tránsito del estudiantado de un ámbito formativo al otro, en este momento, podría ser un primer paso a la integración.

Finalmente, también se requiere fortalecer el eje estructurador de la formación continua a partir de una sensibilización del profesorado, universitario y no universitario, acerca de la necesidad de esa formación recuperando, para ese fin y con criterios pedagógicos actualizados y funcionales a las necesidades sociales, las instituciones de perfeccionamiento docente que, en su momento, fueron pioneras en el país. Intentar también, en este nivel, la unificación de esfuerzos y experiencias dispersos tanto de nivel terciario como universitario.

REFERENCIAS

- BARCO, S. (1998) "Currículos universitarios de formación docente o de la viga en el ojo propio". Ponencia. Congreso Nacional de Formación Docente. Universidad Nacional del Litoral.
- BRAGA, A.M. y otros (s/d) Universidad futurante: producción de la enseñanza e innovación. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Ficha de Cátedra.
- CANDAU, V. M. (s/d) "Rumbo a una Nueva Didáctica. Una revisión de la Didáctica". Ficha de Cátedra.
- DA CUNHA, Maria I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise y MOROSINI, Marília (Orgs.) Universidade futurante Campinas: Papirus, 1997.
- DE SOUSA SANTOS, B. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- EDELSTEIN, G. (2001) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en W. de CAMILLONI, A. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- EDUCACIÓN SECUNDARIA - IPA (1952) Formación de Profesores de Enseñanza secundaria. Montevideo: CES.
- ELLIOTT, J. (1996). El cambio educativo desde la investigación - acción. Madrid: Ed. Morata.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 461 – 486, Set./Dez. 2005

FELDMAN, D. (1993) “¿Qué prácticas, qué teorías? Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la “práctica docente”. Revista Argentina de Educación. Nro. 20.

FHCE (1991) “Guía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación”. Universidad de la República: FHCE.

LITWIN, E. (1995) “Los cambios educativos: calidad e innovación en el marco de la tecnología educativa” en Litwin, E. (Comp.) Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas. Buenos Aires: Paidós.

¹ “Guía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación”. Universidad de la República. 1991. Anexo, p: 61.

² Ibid., p: 61

³ Plan de trabajo correspondiente a la implementación de la Asignatura Práctica Docente. Año 1997.

⁴ Según datos proporcionados por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Cuadro elaborado por la Inspectora Graciela Antelo. División Planes y Programas. Año 1999.

⁵ Se entiende por traducción “un procedimiento que permite criar inteligibilidad recíproca entre as experiencias do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, tal como são reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências, sem pôr em perigo a sua identidade e autonomia, sem, por outras palavras, as reducir a entidades homogêneas” (de Sousa, 2005:119)

⁶ Plan Estratégico de la Universidad de la República. Documentos de Trabajo del Rectorado N° 10. Marzo 2001.

⁷ En marzo de 1999 el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República aprobó una Ordenanza por la que se crearon órganos de coordinación con participación de todos los órdenes entre las distintas Facultades y Escuelas, que deberían tender en el largo plazo a conformar una Universidad con menos estructuras. En el organigrama resultante se crearon cinco áreas: Agraria, Artística, Científico - Tecnológica, Salud y Social.

El Área Social está formada por los siguientes servicios: Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Derecho, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Escuela de Bibliotecología y Ciencias Afines y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

⁸ Se entiende por un proyecto de Área un proyecto que cuente con el aval de la misma y cuyo desarrollo se lleve a cabo en el interior de cada una de las Áreas de la UdelaR. Un equipo técnico designado por el área será el responsable del diseño y la implementación del Programa de Formación atendiendo a las pautas de carácter general elaboradas por la CSE.