



## ¿Qué docente hoy en y para las universidades?

Gloria Edelstein

Prof. titular Universidad Nacional de Córdoba

gloriae@arnet.com.ar

### Citación recomendada

EDELSTEIN, Gloria (2014). «¿Qué docente hoy en y para las universidades?». En: InterCambios, n°1, junio.

### Resumen

*Abrir un espacio de análisis sobre las prácticas docentes en la universidad supone considerar las condiciones histórico-sociales en que esas prácticas se producen. Argentina, al igual que otros países en América Latina, afronta desde los 90, en el marco de los procesos de globalización-internacionalización y reformas educativas en el mundo, el desafío de producir importantes cambios en sus universidades. Cambios sustanciales y controvertidos en las políticas, el gobierno, la organización, la administración y el financiamiento. En ese marco cobra fuerza, a su vez, la necesidad de reorientar el trabajo académico y por ende el desempeño y la formación del profesorado. Es decir, producir un giro acorde con las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que como profesionales les cabe desempeñar a los docentes tanto con relación al núcleo de su trabajo —la enseñanza— como las que devienen de sus compromisos institucionales y sociales más amplios.*

*Tal reconversión de modelos en vigencia, junto con la redefinición de prácticas que tienden a ser legitimadas en función de esos modelos, somete cotidianamente a los universitarios a situaciones que muchas veces no alcanzan a ser discutidas, analizadas y procesadas. En muchos casos, ello deriva en la producción de respuestas centradas en coyunturas, sin poder utilizar los mecanismos institucionales para repensar las funciones que le caben como institución pública: proyectarse democrática y socialmente a partir de una posición de reflexividad crítica en el mediano y largo plazo.*

*La opción que planteamos en esta dirección es concebir la enseñanza en las universidades a partir de una intencionalidad: el mejoramiento de la calidad de los procesos de producción, transmisión y apropiación de conocimientos, con un fuerte anclaje en la problemática social de nuestro tiempo. Abordaje que requiere explicitar la perspectiva adoptada en la caracterización de la docencia y sus derivaciones en las propuestas de formación.*

**Palabras clave:** prácticas docentes, universidades, perspectivas de formación, saberes-conocimientos, dispositivos-condiciones institucionales.

### Introducción

El abordaje de esta temática en el ámbito de las universidades remite a dos aristas, ambas en sí mismas complejas y problemáticas. Una de ellas alude a las prácticas docentes en las propias universidades, en sus diferentes facultades, institutos, departamentos y carreras. La otra, a la formación que las universidades ofrecen para el desempeño profesional en la docencia en otros niveles y modalidades del sistema educativo. Los dos ámbitos

comparten por cierto planos de problematización, pero se diferencian en otros que requieren un tratamiento específico. No se nos escapan la importancia y urgencia de interpelar y analizar las propuestas y prácticas en las dos direcciones, sin embargo, en este caso nos restringiremos a esbozar algunas líneas de tratamiento posible respecto de la docencia en las universidades y particularmente en el grado.

## A modo de contextualización

Abrir un espacio de análisis sobre las prácticas docentes en la universidad supone considerar las condiciones histórico-sociales en que esas prácticas se producen. Argentina, al igual que otros países en América Latina, afronta desde los 90, en el marco de los procesos de globalización-internacionalización y reformas educativas en el mundo, el desafío de producir importantes cambios en sus universidades. Cambios sustanciales y controvertidos que plantean como factor decisivo el desafío de concretar transformaciones en las políticas vinculadas entre otras cuestiones al gobierno, la organización, la administración y el financiamiento. En ese marco cobra fuerza, a su vez, la necesidad de generar estrategias e instrumentos efectivos para reorientar el trabajo académico y por ende el desempeño y la formación del profesorado. Es decir, producir un giro acorde con las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que como profesionales les cabe desempeñar a los docentes tanto con relación al núcleo de su trabajo —la enseñanza— como las que devienen de sus compromisos institucionales y sociales más amplios. Estas postulaciones tienen su raíz en perspectivas de análisis de muy diverso tipo y dan lugar, consecuentemente, a formas también diversas de manifestación en la práctica.

Enseñar en las universidades parecía hasta no hace mucho tiempo una práctica sin requerimientos de una formación específica. Asociada a procesos de transmisión en sentido reproductivo, con el recaudo de cierta fidelidad epistemológica a las disciplinas y sus campos de conocimientos de pertenencia, solo suponía el dominio de los contenidos pertinentes. Las habilidades para su transmisión dependían de tal dominio, por lo que resultaba impensable que fuera necesario en su despliegue imaginar formas alternativas a las consagradas y establecidas como el canon científico legitimado epocalmente por la acade-

mia, garante de calidad en términos teóricos y metodológicos.

El interrogante «¿qué docente hoy para las universidades?» surge y cobra visibilidad en Argentina en las últimas décadas a partir de una fuerte interpelación a las prácticas de quienes ejercen la docencia en las instituciones de educación superior. Ello no es producto del azar. Los inmensurables y aceleradísimos cambios en la producción y la circulación de la información y el conocimiento en las ciencias, las artes, las tecnologías han puesto en tensión las formas de acceso y recepción de los saberes requeridos para la investigación y el desempeño profesional en las más diversas facetas de la actividad humana, particularmente cuando se concretan en instituciones cuyo mandato social específico es hacerse cargo de procesos de formación.

Junto con este factor determinante, por la índole de estas prácticas podrían mencionarse múltiples motivos que complejizan los procesos de transmisión en las universidades. Entre ellos importa destacar el fenómeno de la masificación que, en muchas universidades y para un número significativo de sus carreras, produce un giro en la configuración de la relación docente-alumno en términos porcentuales. Giro que tiene su expresión objetivable en las cifras indicativas del número de alumnos por cargo docente, de indudables connotaciones subjetivas en esta relación por las consecuentes dificultades para llevar adelante mediaciones a partir de la enseñanza que posibiliten procesos interactivos de calidad. Procesos que resulten efectivamente facilitadores de la apropiación por los alumnos de aprendizajes prioritarios en sus trayectos curriculares.

Otra nota saliente deviene de la diversidad social y cultural de la población que accede a las universidades, más allá de una aparente homogeneidad que declaran ciertos discursos. En las aulas se registran cotidianamente las más variadas formas de manifestación de la segmentación que todavía caracteriza a nuestro sistema educati-

vo, según los territorios y sectores de procedencia del estudiantado y la heterogeneidad en sus trayectorias formativas y de vida. Expresión también de la complejidad de las prácticas en las que el docente interviene, por cuanto reclaman el diseño de propuestas innovadoras para la enseñanza acordes con estas realidades.

Un rasgo que quizás merece ser especialmente considerado es el que deviene de lo que algunos autores, dedicados específicamente al estudio de las universidades y en ellas a «los académicos», han dado en llamar la «profesión académica». Este concepto alude a la situación de graduados que una vez obtenidas sus titulaciones no ejercen nunca la profesión para la que se formaron, sino que desarrollan toda su trayectoria profesional y laboral en las propias universidades. Más allá de la probable dedicación a la investigación en ciertos casos, la mayoría de ellos desarrollan su carrera en una especialidad a partir de la obtención de cargos docentes, por lo que la enseñanza se torna, al margen de sus intereses prioritarios, en actividad nuclear. Sin considerar en términos de positividad o negatividad esta característica, de hecho la docencia en las universidades —como garante de permanencia— se constituye en pilar de configuración identitaria en lo profesional para un número importante de universitarios. Se explicita o no, esto puede significarse también, al menos en términos conjeturales, como una clave de interpretación de cierta tendencia a una creciente interpelación a las prácticas de enseñanza, una mayor valorización de la docencia y la formación necesaria para ejercerla también en las universidades.

Tal reconversión de modelos en vigencia, junto con la redefinición de prácticas que tienden a ser legitimadas en función de ellos, somete cotidianamente a los universitarios a situaciones que muchas veces no alcanzan a ser discutidas, analizadas y procesadas. Ello deriva, en muchos casos, en la producción de respuestas centradas en coyunturas, sin poder

utilizar los mecanismos institucionales para repensar las funciones que le caben como institución pública: proyectarse democrática y socialmente a partir de una posición de reflexividad crítica en el mediano y largo plazo.

La opción que planteamos en esta dirección es concebir la enseñanza en las universidades a partir de una intencionalidad: el mejoramiento de la calidad de los procesos de producción, transmisión y apropiación de conocimientos, con un fuerte anclaje en la problemática social de nuestro tiempo. Abordaje que requiere explicitar la perspectiva adoptada en la caracterización de la docencia y sus derivaciones en las propuestas de formación.

## Prácticas docentes en las universidades. Desafíos para la formación

En los debates actuales sobre la cuestión en el marco de este contexto de cambios, de hecho anticipados a nivel internacional, se podrían reconocer tendencias que marcan distancias o proximidades en las representaciones más actuales acerca de la docencia y, por ende, la formación necesaria para ejercerla.

Entre ellas, nos importa destacar aquella que toma distancia de representaciones que plantean como propósito central para la formación la incorporación e internalización de reglas y habilidades prácticas que tornen competentes, que instrumenten a sujetos para hacerse cargo de ciertos rasgos de la profesión prefigurados que fundamentalmente les adjudican la tarea de «reducción de escala del currículo». Es decir, resolver exclusivamente lo relativo a microintervenciones acordes con la planificación docente, sin la puesta en cuestión de definiciones y decisiones como su-puestos acerca de estas asumidos en instancias más abarcativas, principalmente las relativas al diseño de planes de estudio asociados a determinadas políticas educativas. Tendencia

que pretende formar a alguien que, a partir de una visión recetarista, sobre la base de una aggiornada racionalidad tecnocrática, logre con el tiempo «dominar los trucos del oficio»; alcanzar las competencias específicas que le permitan, principalmente, resolver metodológicamente la transmisión de ciertos contenidos y dar respuesta a lo relativo al microespacio del aula y al desarrollo de clases en diferentes grupos.

Proximidad, en cambio, con aquellas representaciones que admiten en los profesores la capacidad para asumir actos intelectuales no rutinarios, orientados por ciertas intencionalidades en el marco de situaciones caracterizadas por su complejidad, ambigüedad, inestabilidad, diversidad, problematización. Actos asumidos de manera autónoma y responsable a partir de la conciencia de las propias acciones y decisiones, particularmente —algo frecuentemente olvidado— los efectos que estas provocan en aquellos a quienes van dirigidas.

Perspectiva que incide en el pasaje a una formación concebida en dirección al desarrollo profesional como combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares y concretas con posibilidad de ajuste flexible y creativo, sin pretensiones de completud, de omnicomprensión, tomando distancia de prefiguraciones ideales que dejan en el desamparo manifestaciones de lo singular. Esto significa poner en tela de juicio, respecto de las capacidades y disposiciones necesarias para quienes ejercen la docencia en la universidad, tanto la idea de idoneidad sostenida exclusivamente en la experiencia resultante del propio desempeño en el tiempo como la de experto-experticia, que responde a una lógica predicativa fundada en una gramática social sustentada en categorías como eficacia, éxito, rapidez, economía de esfuerzos, y una racionalidad basada en modelos de dominio. Interpelación que allana el camino para ins-taurar propuestas sostenidas en nuevas maneras de pensar y hacer en las

prácticas docentes universitarias y por ende en la formación necesaria para su ejercicio.

En esta clave de análisis y en la perspectiva de avanzar en dirección a una profesionalización genuina, no meramente retórica del trabajo docente, como ideas nucleares resultantes de las investigaciones en la temática cabría señalar:

- Diferentes teóricos que abordan el tema reconocen la complejidad y las diversas facetas de las prácticas docentes que es necesario desentrañar para dar cuenta del entramado particular que en cada caso las caracteriza como prácticas situadas.

- Las prácticas docentes y de la enseñanza en ellas involucradas, en cuanto prácticas sociales situadas, históricamente condicionadas, expresan intencionalidades indicativas de los componentes ético-políticos como sustratos que las configuran. Estas intencionalidades se traducen en el interjuego entre decisiones, acciones, efectos y consecuencias, cuestiones que no solo no deberían ser ignoradas, sino que sería oportuno constituir en puntos nodales a los que se otorgue visibilidad en procesos de análisis y reflexión y por ende de formación.

- En tales prácticas, un signo distintivo deviene de lo imprevisto, lo impredecible e incierto, lo inesperado. Estas zonas indeterminadas se expresan como incidentes críticos y muestran la originalidad del acontecimiento; no dan cabida, por tanto, a reglas y procedimientos a priori, pues producen un quiebre en la estructura de suposiciones, diluyen las convenciones. Expresión de la discontinuidad radical de las emergencias, se muestran, por lo mismo, irreductibles a toda prefiguración.

- Estos momentos marcan rupturas y desfasajes, desestabilizan tradiciones y rutinas asociadas a esas prácticas e invitan a resolver problemas frente a lo inesperado. Hacerlo solo parece posible a partir de una apertura de pensamiento que permita hallar nuevos sentidos y habilite el despliegue de construcciones alternativas en los



propios escenarios de las prácticas. Ello significaría poner en juego un tipo de saber, una forma de ejercicio de la inteligencia, actualizar razones prácticas que reorganicen la acción; en definitiva, superar el dilema conocimiento teórico-conocimiento práctico. Es preciso dar lugar a los saberes de la experiencia (conocimientos profesionales que se construyen en el marco de los procesos de intervención) y a una relación diferente de los docentes con el conocimiento en las más diversas formas de expresión.

- La elaboración de tales producciones como alternativa a problemáticas emergentes requeriría una comprensión situacional, posible a partir de una posición de reflexividad crítica contextualizada, que se integra a una espiral de ciclos de experimentación sin un final preestablecido. Reflexividad que implica dar curso a una conversación con la situación que no se presenta como una contemplación sosegada; que, en tanto comprometida en procesos de mejora, actualiza sistemas apreciativos y de valores en los que no hay cabida para la asepsia y la neutralidad, en particular cuando se entiende la enseñanza como práctica política.

- Concebidas de esta manera, como prácticas reflexivas, marcarían una clara distancia respecto de la racionalidad tecnocrática, de sus derivaciones tanto aplicacionistas como ejemplificadoras, dando lugar como contrapartida a un particular convenio entre indagación y práctica. Así, sobre la base de instancias de experimentación y reflexividad crítica, en el marco mismo de la acción —mediadas por el papel de la crítica—, los escenarios se reconfiguran, perfilados a partir de la acción informada y comprometida de sujetos con capacidad de agenciamiento.

- Agenciamiento que deviene de la posibilidad de distancia, de salida del juego, de objetivación, factible a partir de nuevas formas de legitimación que se construyen en comunidades de prácticos que asumen el carácter político de sus prácticas y, por con-

siguiente, el valor de someterlas a escrutinio público. Comunidades que, en cuanto colectivos organizados, construirían nuevos sentidos acerca de su labor profesional a partir de procesos que habiliten formas de deliberación asentadas en los principios de autonomía y compromiso sobre la base de una plataforma orientada a profundizar la democratización de las instituciones educativas (también las universitarias).

- Esta perspectiva enfatiza la necesidad de pasaje de una visión funcionarizada, de legitimidad delegada, que sostiene a los docentes en una posición subordinada a la tutela político-estatal y científico-curricular respecto de los especialistas, para hacer hincapié en la idea de autonomía contextualizada que emerge de la construcción del asociativismo docente y acompaña procesos de autoformación participada.

- Ello implicaría una reconceptualización del conocimiento que los profesores necesitan tener como conocimiento fundamentado; es decir, qué se entiende por conocimiento profesional y en qué direcciones lo utilizan los profesores para informar sus prácticas. Significaría asumir un nuevo marco epistémico, una nueva cultura profesional que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente. En este marco, las nociones de reflexión e interacción se tornan catalizadoras, ya que sitúan, en el desarrollo profesional del profesorado, el conocimiento práctico (en la práctica, para la práctica y de la práctica) en el corazón del cambio. Propician, además, a partir de propuestas concretas, el desocultamiento de los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente.

- El trabajo en comunidades de indagación es de índole social y política, por lo que implicaría el cuestionamiento de los vínculos particulares con el conocimiento que tienen lugar en los procesos educativos formales y el papel que en ellos se asigna a los docentes. Pareciera improbable que se produzcan cambios sustantivos si no

se ponen en tensión los rasgos de los dispositivos de formación que producen efectos en la constitución de identidades y prácticas docentes.

- Puntuaciones que, sin duda, tienen incidencia y derivaciones en las propuestas universitarias, en particular en cuanto a recolocar el papel de la investigación en sus nexos con los procesos de intervención; en la discusión sobre los efectos de poder que devienen de investiduras y jerarquías asignadas a prácticas de docencia y de investigación que interpelan la separación concepción-ejecución y postulan, como contrapartida, la idea de profesorado orientado a la indagación. Estas perspectivas apelan a la colaboración entre docencia e investigación en el análisis y la reflexión, en la construcción de nuevos conocimientos acerca de las prácticas de enseñar.

- Este conjunto de redefiniciones —no se nos escapa— demandarían para su concreción una gramática organizacional de otro tipo tanto en los ámbitos de trabajo como de formación. De este modo, es necesario habilitar registros que permitan capturar el movimiento, la contingencia; dar lugar a configuraciones espacio-temporales en las cuales tengan cabida expresiones locales y singulares diversas. Se tomaría, así, distancia de toda pretensión de regulación estandarizada, de formación «por catálogos» que tipifique las culturas del trabajo y perfile procesos de formación en esta dirección.

- En esta clave de análisis es importante advertir el papel de la cultura institucional, así como el de quienes ocupan lugares de gestión, en cuanto a posibilitar la reflexión crítica sobre el trabajo docente y las prácticas de enseñanza como uno de sus cometidos principales. Ello solo sería factible en el marco de políticas que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significa, como consecuencia, el fortalecimiento de la posición de los docentes a partir de restituirles una posición pública autorizada.

## ¿Qué saberes y conocimientos para estas prácticas, para estas propuestas de formación?

Interpelar los enfoques de formación en relación con nuevas construcciones identitarias para la docencia conmueve, desde los cimientos, la estructura de conocimientos y saberes necesarios. En este sentido, pareciera que todo intento de codificación resulta insuficiente. El estado del debate sobre la cuestión en diferentes comunidades académicas resalta la coincidencia en que una pluralidad de conocimientos y saberes son necesarios para la docencia.

La interrogante en este sentido pareciera ser cómo se conjugan los distintos conocimientos a la hora de concebir, estructurar, interactuar, reajustar y evaluar la intervención respecto de estos en los procesos de formación. Quizás la idea de mayor fuerza sea la de apuntar a complementariedades creativas entre diferentes saberes y conocimientos y, en la misma clave de interpretación, a una formación que valore las diversas facetas, dimensiones de esta práctica, con conciencia de su complejidad.

El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de su producción exigen cada vez más profundización sobre la cuestión de los contenidos disciplinarios, multidisciplinares e interdisciplinares. En las experiencias de formación, se constata recurrentemente la imposibilidad de pensar, de imaginar posibles diseños para la enseñanza cuando no hay dominio previo de estos. En tal sentido, diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en la enseñanza principalmente con dos razones: la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinares o su eventual transformación errónea por efecto de «malas» transposiciones; la sistemática exclusión de conjuntos de saberes entre los que es más evidente la ausencia de consideraciones acerca de la lógica de construcción de esos conocien-

tos específicos. Más actualmente, la vacancia en cuanto a la incorporación de saberes y conocimientos relacionados con las principales problemáticas de la contemporaneidad.

Estas observaciones, que llevan a profundizar en el máximo nivel posible los desarrollos específicos de cada campo, no han significado el principal viraje; constituyen sí lo explícito en términos de requerimientos para ejercer la docencia, en particular en las universidades. Lo que resulta en este sentido realmente diferente es hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los modos de construcción de conocimientos propios del campo como contenidos que habrá que incorporar en los programas y, a la vez, como prerrequisito para avanzar en construcciones didácticas pertinentes. Un planteo de este tipo atiende a procesos cognitivos y metacognitivos, posibilitadores no solo de una efectiva apropiación de las ideas consolidadas, sino de su propio cuestionamiento. Si un profesor no incorpora estas estrategias en sus procesos de formación, parece difícil que pueda resolverlo en el momento de pensar su enseñanza para otros sujetos.

Formarse para la enseñanza no puede limitarse al dominio de principios o de técnicas que se aplican, tampoco a un ejercicio aleatorio que se inventa en cada momento o a una estrategia para lograr ciertos resultados; exige una configuración sobre el saber que procede de la experiencia sometida a discusión y crítica. Este saber fundante, que necesariamente asocia contenidos de una formación general de corte humanístico propios del ser universitario con los específicos del campo disciplinar de pertenencia y aquellos de orden pedagógico-didáctico orientados a la comprensión del acto de enseñar en sus múltiples dimensiones, requiere ser organizado teóricamente y puesto en circulación para ser estudiado y debatido por quienes se preparan para la docencia y por quienes, ya insertos en ella, buscan significados diversos para sus prácticas. Es también

un saber que debieran construir los propios docentes, como intelectuales estos debieran participar en su generación y desarrollo en el tiempo. Excluir a profesores de la producción de nuevos conocimientos acerca de la transmisión y relegarlos a la producción de un discurso reproductivo sería limitarlos a una función puramente instrumental. Si en términos prospectivos esto se constituye también en propósito de la formación, esta no puede reducirse al aprendizaje de contenidos disciplinares para ser enseñados; se torna relevante su anclaje en las dinámicas de reflexión de las propias prácticas. Asimismo, hace necesaria la interlocución con investigadores y especialistas en cada una de estas esferas del conocimiento en relaciones de cooperación genuinas que habiliten procesos de recontextualización y producción de saberes acerca de la enseñanza.

## Líneas de síntesis

Volver sobre estas ideas y situarlas en el contexto de la formación docente en su conjunto nos conduce a plantear algunas consideraciones más generales. La opción será, en este caso, enfatizar algunas de las cuestiones expuestas sobre las que creemos necesario profundizar el debate, dadas las condiciones actuales. Estas ideas e interrogantes giran en torno a tres núcleos de problemas: 1) el debate siempre renovado sobre los conocimientos y saberes; 2) los dispositivos de formación, y 3) las condiciones institucionales en los procesos de formación.

Es importante asumir que no existen respecto de la docencia sistemas omnicomprensivos de pensamiento válidos para toda situación, en los que todas las preguntas tengan respuestas; no se encuentran soluciones prefabricadas, repertorios cuya aplicación garantice el éxito, por lo que es fundamental robustecer la formación en teorías, enfoques y perspectivas que permitan comprender la complejidad y problemática de estas prácticas y

las realidades en las que se desarrollan. A ello se agrega la necesidad de poner énfasis en una perspectiva situacional a partir del reconocimiento en la enseñanza de núcleos de indeterminación e impredecibilidad que no se resuelven para quienes las asumen con la mera acumulación de saber experto. De ahí la urgencia de fortalecer en las propuestas de formación (junto con los estudios relativos a los objetos de enseñanza, los sujetos y sus contextos, los abordajes pedagógico-didácticos relativos a la transmisión) una inmersión en los problemas y debates más importantes de la cultura de nuestro tiempo.

Una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación en los términos planteados (con un compromiso más significativo con la realidad epocal a partir de lo social, lo político y lo ético) reclama la integración de saberes disciplinarios, teóricos, técnicos, prácticos, de la experiencia, de la contemporaneidad, de la alteridad, saberes herramientas, intermediarios, saberes de integración, a la vez que nuevas concepciones y formas de relación con el conocimiento y, por ende, dispositivos específicos de formación. Ello necesariamente remite a configuraciones institucionales de otro tipo en las que tengan cabida nuevas figuras como encarnaduras vitales de tales configuraciones.

¿Qué dispositivos poner en funcionamiento con tales propósitos? ¿Qué efectos han producido los ya conocidos? ¿Qué tipos de actividades de formación propiciar en relación con los mismos? ¿Cuáles son los que en las prácticas de formación favorecen la integración-articulación de distintos tipos de conocimientos?

Autores diversos proponen la más variada gama al respecto y es sencillo advertir que se trata de un territorio de exploración hoy generalizado en diferentes ámbitos de la formación de docentes, tanto inicial como continua. Las representaciones sobre la docencia y el trabajo en torno a modelos, ideas-imágenes acerca de ella, reclaman abordajes clínicos que permitan conjugar esquemas de análisis y

de acción en la interacción con otros practicantes reflexivos que operen como mediadores en la deconstrucción y reconstrucción de los propios «habitus» y esquemas de acción interiorizados. Abordajes que requieran remitir a un oficio en el que el interlocutor exige estar receptivo a sus señales, a sus gestos. Aventurarse en esta tarea no es posible sin asumir riesgos; supone e impone básicamente una ética de las situaciones singulares a partir de la cual interrogamos nuestra relación con el otro y con el conocimiento. Lugar para la palabra y la escritura en las prácticas cotidianas; espacio para hacer memoria de experiencias, para su relato, su escritura como formas de inteligibilidad de las situaciones. Testimonios a partir de los cuales el sujeto se construye aun sobre la base de fragmentos de su propia historia. Construcción-reconstrucción de la experiencia que permite sacar las prácticas a las que refieren, en este caso las de la docencia universitaria, del encierro al que las exigencias cotidianas las someten.

En esta clave de lectura deviene necesario problematizar otra cuestión: la preocupación actual por estrategias y dispositivos de formación en la recuperación de prácticas sin claridad acerca del porqué y para qué en muchos casos conduce a la instrumentalización de enfoques concebidos a partir de encuadres teóricos que no admiten tales resoluciones.

Si en un momento la preeminencia curricular condujo a hacer énfasis en la interrogación sobre los contenidos, ahora pareciera que en algunos casos el eje pasa, en un movimiento pendular pero que retorna circularmente sobre el mismo punto, a priorizar estrategias y dispositivos puntuales. Ello ha reforzado formas de dependencia en formadores, relaciones de subordinación con diferentes expertos; antes especialistas en disciplinas objeto de enseñanza, ahora en ciertas metodologías de investigación, en el campo de la historia, la literatura, la sociología, la psicología social, el psicoanálisis, la antropología; sin las necesarias adecuaciones a la especificidad

pedagógico-didáctica que las prácticas de enseñanza en los procesos de formación de docentes conllevan, en particular cuando remiten a diferentes campos disciplinarios; obviando, en muchos casos, la imprescindible vigilancia teórica y, a la vez, epistemológica sobre sus potencialidades y límites, a los que se requiere estar atentos en cada caso en procura de evitar versiones banalizadas más allá de las preocupaciones genuinas que den origen a su gestación.

En este sentido, la perspectiva de reflexividad que procuren fortalecer estas propuestas no puede traducirse en autojustificación complaciente que termine salvaguardando el statu quo. Requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica a partir de un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, con diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio que otorgan identidad a estas prácticas. Es decir, aprender a reflexionar con una mayor lucidez, sobre la base del diálogo, sobre el trabajo colaborativo y de apertura a la crítica, en contraposición a una cultura profesional que lleva la marca de una cultura de trabajo sustentada en el aislamiento, «a puerta cerrada». Este propósito superaría las posibilidades de cualquier dispositivo específico.

En suma, nuevas concepciones sobre las prácticas docentes, los conocimientos y saberes necesarios a estas no solo reclaman un cambio en los dispositivos de formación sino también, inexorablemente, en las configuraciones institucionales. Se vuelve imperioso atender a los nuevos requerimientos; romper la inercia, eliminar barreras de arquitecturas prediseñadas en esquemas en el funcionamiento cotidiano, todavía apresadas en una mentalidad burocrática y el control técnico. Permitirse subvertir, poner en jaque la organización a partir del reconocimiento de lo que favorece y lo que obstaculiza la enseñanza y los procesos de formación; traspasar

los límites que para las culturas instituidas parecieran incuestionables, armaduras y andaduras que se representan como irrevocables. Para ello es necesario participar en la gestación de estructuras de organización diferentes, cartografías de tiempos y espacios que permitan un adentro y afuera institucional; que habiliten la exploración de otros territorios, nuevas rutas y trayectos; descubrir atajos, asumir la experiencia laberíntica que significa formarse para ser docente.

Está claro que un giro de esta naturaleza remite a una estructura diferente, abierta, móvil, lo que implica

inexorablemente repensar cargos, tiempos y condiciones de trabajo para los profesores. Implica también deconstruir diseños estructurales que imponen temporalidades y espacialidades cerradas, homogeneizantes, sin cabida para las múltiples y diversas expresiones de la subjetividad y los marcos interrelacionales a partir de las cuales se constituyen.

Esta perspectiva vincula necesariamente la dimensión ética y política de las prácticas docentes. Pareciera claro ya que enseñar moviliza opciones en ese plano, que no hay en esta práctica neutralidad ni asepsia posibles. El docente como sujeto social

tiene necesidad de dar sentido a lo que hace, de reconstruir la razón de ser de lo que hace, su legitimidad, coherencia, y eso moviliza sus más profundas convicciones. En esta clave de análisis resulta impensable hoy imaginar un diagrama que condense y exponga el conjunto de facetas de esta práctica tan compleja. No se nos escapa que esta visión conlleve sus riesgos, tampoco que a partir de ella se gana en libertades que habilitan la construcción de nuevos sentidos para el quehacer docente en las universidades y, como consecuencia, para una formación acorde con ellos.

## Referencias bibliográficas

- ACHILLI, Elena (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde Editor.
- AUTORES VARIOS (1995). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Introducción y supervisión técnica: Dora F. SCHNITMAN, Buenos Aires: Paidós.
- BECHER, Tony (1992). «Las disciplinas y la identidad de los académicos». En *Pensamiento Universitario*, año 1, n.º 1, Buenos Aires, noviembre de 1993.
- CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1997). *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata.
- DUSSEL, Inés (1998). «Entrevista a Antonio Novoa». En *Propuesta Educativa*, año 9, n.º 19, Buenos Aires: FLACSO-Novedades Educativas, pp. 183-191.
- EDELSTEIN, Gloria (2005). «Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica». En Graciela FRIGERIO y Gabriela DIKER (comps.) *Educación: ese acto político*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: CEM-Ediciones Novedades Educativas.
- LIEBERMAN, Ann y Millar LYNNE (eds.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Traducción: Pilar Cercadillo, España: Octaedro.
- SALEME DE BURNICHÓN, María (1997). *Decires*. Córdoba: Narvaja Editor.
- TERIGI, Flavia (2012). *Los saberes docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*. Buenos Aires: Santillana.