
Cuadernos de Investigación 13

Cuadernos

La carrera docente en las
Universidades Nacionales
Un caso de profesionalización docente

Investigación

.....
Elisa Lucarelli



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

~ ABRIL 1996 ~

496889

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Luis A. Yanes

Vicedecano

José Emilio Burucúa

Secretario Académico

Ricardo P. Graziano

Secretario de Investigación y Posgrado

Félix Schuster

Secretario de Supervisión Administrativa

Antonio Marcelo Scodellaro

Prosecretaria de Publicaciones

Gladys Palau

Coordinador Técnico de Publicaciones

Mauro Dobruskin

Consejo Editor

Luis A. Yanes

Noé Jitrik

Ana María Lorandi

Mabel Goldstein

Fernando Rodríguez

Adrián Vila

Berta Braslavsky

Francisco Bertelloni

Marta Bóbbola

Dirección de Imprenta

Antonio D'Ettorre

Diagramación y composición

Marisa Cuello

Diseño de Tapa

Mercedes Domínguez Valle

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

Director

Ovide Menin

Directora de Publicaciones del Instituto

Susana Lamboglia

© Facultad de Filosofía y Letras - UBA - 1997
Puán 480 Buenos Aires República Argentina
SERIE: MONOGRAFICA

INDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCION..... | 5 |
| 1. LA FORMACION DOCENTE UNIVERSITARIA..... | 9 |
| 1.1 ALGUNOS CONCEPTOS PREVIOS..... | 9 |
| 1.2 LA SITUACION EN NUESTRO PAIS: EL CASO DE CIENCIAS ECONOMICAS..... | 15 |
| 2. LA CARRERA DOCENTE SEGUN LOS DISTINTOS ACTORES..... | 21 |
| 2.1 DOCENTES DE AREAS..... | 21 |
| 2.2 TUTORES..... | 24 |
| 2.3 PARTICIPANTES QUE TERMINARON DE CURSAR..... | 25 |
| 2.4 PARTICIPANTES ACTUALES..... | 36 |
| 2.5 DIRECTIVOS DE UNIDADES DE DOCENCIA E INVESTIGACION..... | 43 |
| 2.6 EL NIVEL DIRECTIVO DE DECANATO..... | 47 |
| 3. CONCLUSIONES Y LINEAS DE ACCION..... | 57 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 69 |
| ANEXOS..... | 71 |

INTRODUCCION

Este Informe presenta el análisis de un Programa de Formación, orientado hacia la profesionalización del docente universitario. El caso corresponde a una Facultad de Ciencias Económicas que asume la preparación específica de los docentes en el área de su interés a través de la implementación de Carrera Docente. (1)

Carrera Docente es un Programa a través del cual la Facultad de Ciencias Económicas se propuso en el año 1986 capacitar y perfeccionar a sus participantes, (graduados de Ciencias Económicas y de otras carreras de especialidades que integran las curricula que se brindan en esta Facultad) en el grupo de disciplinas sobre la cual ejercerían su actividad docente y de investigación, en los métodos didácticos, técnico pedagógicos y de investigación aplicables en esa Facultad. Habiendo comenzado sus acciones en 1989, con alrededor de 80 aspirantes, de los que ingresaron 35, en 1992 comienzan el primer año de la Carrera los últimos matriculados: en 1993 no se inscribió ningún participante.

Al mismo tiempo en 1992 terminó sus estudios un primer grupo de participantes; sin embargo aun en 1994 el Consejo Superior de la Universidad no pudo expedir ningún título de Docente autorizado pues quedaba documentación pendiente.

La Carrera en sí es relativamente conocida y reconocida en la Facultad. Tiene distinto grado de valoración en las Cátedras; esto se evidencia especialmente en los concursos de ingreso y ascenso y en las posibilidades de adscripción que tienen participantes y egresados.

En 1994 la Dirección del Programa se sitúa en el ámbito de la actual Secretaría Pedagógica, la cual (como Subsecretaría) fue desde el inicio del Programa responsable del área Pedagógica, una de las cuatro que integran el actual curriculum.

En abril de este año Secretaría Pedagógica decide encarar una evaluación sistemática de Carrera Docente, orientada por estos objetivos:

(1) El caso que se analiza es el la Carrera de Docentes Autorizados de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Esta Facultad, fundada en 1913, desarrolla en la actualidad, a nivel de grado, las carreras de Contador, de Actuario, de las Licenciaturas en Economía, Administración y Sistemas de Información.

Objetivos generales: Producir insumos evaluativos y alternativas de modificación para facilitar la toma de decisiones con referencia a la Carrera Docente de la Facultad de Ciencias Económicas.

Objetivos particulares:

-Diseñar e implementar un estudio evaluativo tendiente a recoger, sistematizar y analizar información sobre el plan curricular de Carrera Docente, el proceso de implementación y situación actual, en referencia al contexto institucional de la Facultad de Ciencias Económicas.

-Derivar líneas y propuestas de acción en materia de programación e implementación curricular de Carrera Docente.

La Acción de evaluación, iniciada en mayo de este año en el ámbito de la Secretaría Pedagógica, fue coordinada por una licenciada en Ciencias de la Educación, especialista en Didáctica Universitaria, quien la implementó con la colaboración de un equipo integrado por: una licenciada en Ciencias de la Educación, integrante de la Secretaría Pedagógica y docente de Carrera Docente en el área Pedagógica; una graduada de Carrera Docente y una participante del último grupo de la misma Carrera.

Como parte de la metodología y organización general para la Evaluación se implementaron estrategias de acción que posibilitaron disponer, al muy corto plazo, de información y alternativas destinadas a que la actual Dirección del Programa pueda reencauzar sus actividades en el presente año. Al mismo tiempo se tuvo en cuenta las orientaciones de esta gestión en el sentido de involucrar a los propios actores en todo este proceso.

En este sentido se desarrollaron líneas metodológicas propias de la investigación participativa y de la investigación-acción, para

que los distintos actores, directivos, docentes, egresados y estudiantes pudieran tener incidencia, de diverso grado según el caso, desde el inicio de esta evaluación.

Se realizaron entrevistas individuales y grupales, cuestionarios, análisis de datos estadísticos, de materiales documentales y de casos. Se recabó información de directivos anteriores y actuales del Programa; de una muestra representativa de directores de Departamentos e Institutos, Titulares y/o docentes de las cátedras donde los cursantes fueron adscriptos; de docentes de módulos y tutores de la Carrera; de egresados y cursantes actuales del Programa. Si bien predominó el análisis cualitativo de la información, se realizó también un tratamiento cuantitativo de los datos que así lo ameritaron.

El problema fue abordado en dos campos de estudio: el curricular y el contextual institucional, en sus diferentes dimensiones.

Dentro de las dimensiones del campo curricular se consideró la Propuesta Curricular de la Carrera Docente, la relevancia de los aprendizajes, la integración de los elementos curriculares; la relación teoría-práctica en sus distintos ámbitos.

Como dimensiones del contexto se analizó Carrera Docente como proyecto en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas, su impacto, las distintas etapas de gestión, la visión de su relevancia según los distintos actores.

Este Informe está organizado en tres partes:

La primera se refiere al marco conceptual e histórico del problema de la formación docente universitaria y presenta la propuesta curricular del caso a analizar.

La segunda corresponde a los resultados del trabajo de campo sobre la evaluación que hacen los distintos actores institucionales acerca de carrera docente.

La tercera presenta conclusiones interpretativas y sugerencias sobre posibles líneas de acción.

Se incluye como anexo los esquemas que dieron lugar a los instrumentos para el trabajo de campo.

1. LA FORMACION DOCENTE UNIVERSITARIA

1.1 ALGUNOS CONCEPTOS PREVIOS

Los esfuerzos que realizan nuestras universidades por el mejoramiento de las prácticas docentes en el aula, incluyen como factor de significativa preeminencia a la preparación pedagógica de sus docentes. Cursos de actualización, programas de Carrera Docente, acciones de postgrado formalizadas en modalidades presenciales o a distancia, son algunas de las acciones que se han adelantado en los últimos años con el interés de dotar al profesor universitario de mejores herramientas para su acción cotidiana frente a los estudiantes.

Encarar este tipo de acciones implica a la vez plantearse algunos problemas propios de una didáctica especializada en el nivel, en el cruce con los interrogantes que se abren en un campo más amplio: el del desarrollo y actualización de personal altamente especializado, como es el caso del docente universitario.

Para el abordaje de esta problemática se trabajará con algunos conceptos claves que conformarán el marco para el análisis del caso

que se presentará en este trabajo. Qué se entiende por formación y formación docente universitaria; cómo se estructura la profesionalización docente y qué vinculaciones pueden establecerse dentro del proceso de construcción histórica de las profesiones; en qué medida las estructuras de racionalidad didáctica se definen en los estilos de formación docente. Estos son algunos planteos que posibilitan avanzar en esta temática.

El concepto de formación:

Conviene comenzar considerando los diversos significados alrededor del concepto de formación. Según Azucena Rodríguez, que sigue el análisis del pensamiento francés en este campo, formación aparece relacionada en la dialéctica interioridad-exterioridad.(1)

Puede entenderse desde la perspectiva de la exterioridad en la medida que se asocia con un determinado contenido, que remite al ob-

(1) Azucena RODRIGUEZ OUSSET realiza una interesante exposición sobre este tema en "Problemas, desafíos y mitos en la formación docente", artículo en que, además de las problemáticas teóricas y prácticas de la formación, analiza algunas de las contradicciones y riesgos de los enfoques didácticos en los programas de este tipo. En: Perfiles Educativos, número 63., UNAM-CISE, enero-marzo 1994.

jeto o atributo de la formación : formación en qué aspectos, formación para qué finalidades.

De allí que en el primero de los dos sentidos, la formación remite a ciertas adquisiciones de habilidades, conocimientos, modos de relacionamiento. Desde la otra perspectiva , formación para qué , se enfatizan las necesidades del sistema social en materia educativa, en cuanto se refiere a la función social de transmisión del saber, necesaria para la supervivencia de cualquier cultura. La institucionalización de las prácticas en que se concreta la formación da lugar a programas, proyectos , con recursos especializados y certificaciones que garantizan su reconocimiento social.

Pero también el término formación permite percibir al proceso como de autoestructuración, en el sentido de considerar el desarrollo de la persona, enfocando de esta forma su interioridad. En este sentido formación apela a la transformación del sujeto, de sus modos de pensar y de sentir, a la modificación de sus actitudes.

De esta manera la formación se debate en una dialéctica entre la unidad de la persona y el rol social que desempeña.

Formación docente y formación del docente universitario:

La formación docente, en su estructura teórica y en sus cursos de acción, se hace eco de estas dos vertientes; a través de ellas enfatiza, por un lado, la demanda social acerca de docentes adecuadamente preparados para sus funciones , no sólo en una etapa inicial, sino también a lo largo de todo su desempeño laboral respondiendo a un encua-

dre de educación permanente. A la vez, se es conciente que este proceso que acompaña la vida del individuo a lo largo de toda su práctica, implica una reestructuración también continua de la forma de asumir personalmente su rol, del conjunto de pautas, modos de acción y actitudes que lo caracterizan. En esta línea de pensamiento A. Rodríguez advierte que "toda formación implica una revisión y una crisis, romper con cuestiones ya estatuidas, abrirse a nuevas formas de pensar y hacer, con la consecuente conmoción que provoca la ruptura de esquemas a veces ya consolidados".(2)

Este juego, (que podría también enfocarse desde la perspectiva demanda y necesidades de formación docente) se complejiza aún más en el caso del docente universitario.

En términos de formación y definición profesional su situación se presenta diferente a lo que sucede en el resto del sistema educativo. Así en el caso de los otros niveles, hay tradición de siglos acerca de la necesidad de formación específica para aquel que desarrollará como práctica profesional, la docencia. Su lugar de formación está claramente instituido , con programas, recursos, certificaciones, incumbencias delimitadas. En los niveles inicial, primario, medio la profesión que identifica y brinda un marco común para el desarrollo de prácticas diversas de maestros y profesores es la docente. De allí que sus procesos formativos y la curricula que los estructura incluyan, con diferente peso y énfasis según los casos, contenidos que preparan para el desarrollo de los aspectos pedagógicos del rol y otros propios de las áreas temáticas disciplinares que ha de enseñar. No obstante las peculiaridades , el campo de práctica que define a la profesión es siempre la docente.

(2) Ibid., p.5.

La situación no está claramente reconocida en el caso del docente universitario, en especial en lo referente a cuál es la práctica profesional que lo define y lo delimita y cuál es el proceso formativo correspondiente a su rol. Si se acepta que en este caso “ ‘formación docente’ alude al nivel formativo desde el cual cada docente universitario puede sostener el ejercicio de la práctica educativa” (3), parece necesario precisar algunos elementos conceptuales que enmarcan la profesión.

La profesión:

Para hacer frente a estos interrogantes conviene incursionar, aunque sea brevemente en la dinámica de las profesiones, en la construcción histórica de “ este campo de producción de bienes simbólicos”. En este contexto se entiende a la profesión como un espacio estructurado por una serie de posiciones objetivas, caracterizadas por la jerarquización en relación al poder (4)

La existencia de posiciones dominantes y dominadas en relación a prestigio y poder es la consecuencia de un proceso de estructuración histórica, no exento de pugnas y confrontación de fuerzas, para dirimir los límites del campo profesional, su control en términos de quiénes ingresan y quiénes son promovidos en la escala profesional, y por tanto su autonomía para definir la normativa correspondiente. La determinación de quiénes son considerados profesionales y quiénes no, corresponde a un proceso de delimitación -exclusión a través del

cual se va constituyendo el campo profesional.

Ahora bien, la constitución de nuevos espacios profesionales implica la superación de otros, en términos de desvalorización de antiguas prácticas, saberes y de quienes las realizaban. Esta superación es producto de la lucha por ocupar el espacio que así se va delimitando, cuya intensidad será inversamente proporcional al grado de desarrollo de las nuevas prácticas. Todo esto se manifiesta concretamente en el mercado laboral, en donde se hace efectiva la legitimidad alcanzada por el campo profesional en surgimiento. Los procesos formativos que se desarrollan alrededor de una profesión están impregnados por esta tensión, que alcanza a la elaboración de las propuestas curriculares.

El campo de la profesión académica:

Numerosos trabajos desarrollados desde el área sociológica sobre el proceso histórico de constitución de las profesiones marcan la necesidad de plantear interrogantes acerca de la profesión académica, en especial en lo relativo al grado de heterogeneidad o diferenciación a lo interno del campo.

Uno de los autores que abordaron esta temática con más agudeza, Tony Becher señala que las posiciones alrededor de esta temática oscilan entre dos polos: el que dibuja a la profesión académica como un espacio académico construido más allá de las disciplinas de ori-

(3) BERTOLANO, L. y EMMANUELE, E. Política universitaria sobre formación y carrera docente. En: Universidad, docencia y saber pedagógico. Cuaderno de formación docente No. 6. UNRosario, Rosario, 1988, p.16.

(4) Para presentar los elementos constitutivos de una teoría de la profesionalización, Emilio TENTI FANFANI parte de las definiciones elaborados por Pierre BOURDIE en torno a la estructura histórica de la profesión, derivando así a los problemas de la especialización del saber científico y sus consecuencias educativas. En: GOMEZ CAMPO, V.M. y TENTI FANFANI, E. Universidad y Profesiones. Bs.As. Miño y Dávila, 1989; p.30.

gen, y el que, por el contrario, acredita en los conocimientos el factor determinante de la agrupación ocupacional.

El primer grupo avala sus supuestos en argumentos que sostienen la existencia de una cultura común, con formas semejantes de interpretar el mundo, con culturas y modos de comunicación afines. "Las universidades poseen una sola cultura que dirige las interrelaciones entre muchos grupos distintos, que muchas veces sienten una hostilidad mutua". (5)

La otra posición reconoce que las particularidades impiden la unicidad de la profesión académica como tal, ya que dan lugar, en el abordaje de problemas idiosincrásicos de cada campo del conocimiento, a la estructuración de campos recortados y diferenciados. Factores sociológicos y epistemológicos sustentan esta posición, que llega a negar la existencia misma de la profesión académica, definiendo al hombre académico como un mito y reconociendo en su remplazo a "las profesiones académicas", con actores y campos específicos de problemas para cada una: "Cada disciplina tiene su propia historia, su propio estilo intelectual, un sentido específico de medir el tiempo, diferentes preferencias en cuanto a artículos y libros y diferentes lineamientos en cuanto a las carreras". (6)

Dentro de esta línea se afirma que el área temática genera "estilos cognoscitivos", actitudes frente al conocimiento disciplinar

que caracterizan a los actores que desarrollan su producción en este espacio.

En este trabajo, el abordaje de la formación de los docentes universitarios se realiza desde los aportes de la segunda línea de pensamiento antes presentada; el reconocimiento de las diferencias en la producción y transmisión de conocimientos específicos y las culturas que se conforman en esa práctica atraviesan la problemática del sistema de formación en general y en especial lo relativo a los aspectos pedagógicos y didácticos de la cuestión.

En esta línea de reflexión Da Cunha y Leite a través de sus investigaciones en universidades brasileñas, reafirman la inutilidad de concebir "al proceso de producción y disseminación del conocimiento en la universidad como un proceso monolítico, en el que lo que acontece en un área fácilmente pueda suceder en la otra...", concluyendo que "...los mecanismos de producción y control del conocimiento, hechos en la sociedad, determinan seguramente, perfiles diferentes para las carreras universitarias...; si ellos no fueran reconocidos y analizados, impedirían la posibilidad de cambio". (7)

*El docente universitario
como profesional de la docencia:*

En el caso del docente universitario su definición como profesional implica necesariamente ubicar a qué tipo de funciones se está haciendo referencia ya que su perte-

(5) BECHER, T. Las disciplinas y la identidad de los académicos. Pensamiento Universitario. Año 1, No. 1, Bs As., noviembre de 1993. p.58.

(6) Ibid. p. 58.

(7) DA CUNHA, M. y LEITE, D.: Conocimiento educacional y conocimiento social y profesionalmente válido: las macroestructuras en las decisiones educacionales de los cursos universitarios. UFpel-URGS. Publicación interna. Porto Alegre 1995. p.4.

nencia en cuanto a campo profesional es a la vez dual y ambigua.

Por un lado el docente universitario tiene una profesión de origen y un título otorgado por la unidad académica universitaria donde se graduó. La legitimidad profesional de sus prácticas como médico, ingeniero, bioquímico, contador, es indiscutida y se origina en un saber acreditado escolarmente. Este saber programado y definido curricularmente cuenta con mayor o menor grado de aprobación por parte de la comunidad profesional, y es a la vez producto de la lucha y la negociación por parte de estos grupos.

El curriculum, como espacio construido donde se entrelazan componentes teóricos metodológicos y prácticos, implica a los profesionales como actores decisivos, tanto de sus procesos de elaboración como de su puesta en acción en el desarrollo de las clases en las aulas.

En ambos casos (elaboración y desarrollo curricular) sus prácticas devienen en instancias correspondientes a otro campo distinto al de su profesión de origen, el campo educativo; éstas se presenta en un campo profesional complejo en el que también intervienen otros profesionales cuyas prácticas sustantivas son las que se derivan de la educación como práctica y fenómeno social específico, a la vez que como objeto de estudio científico.

Estos profesionales como investigadores que estudian las prácticas educativas en sus diversas manifestaciones, son de surgimiento

relativamente reciente. En consecuencia su legitimidad como tales si bien está menos desarrollada, les impulsa a ir exigiendo el reemplazo de lo que definen como prácticas de enseñanza resultantes sólo de la experiencia por otras que reconocen referentes científicos en un nuevo saber objetivado.

A diferencia de los otros niveles del sistema, que deriva en instituciones específicas para la formación de sus docentes, la universidad los recluta entre quienes ella misma forma como profesionales en un campo determinado, sin detenerse en brindarles previamente una formación pedagógica ad hoc. Prestigio y poder no provienen de la docencia universitaria como saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico específico. (8)

La docencia universitaria como profesión se encuentra inserta en este juego de fuerzas entre "profanos" y "especialistas".

Quiénes son unos y quiénes los otros se relaciona significativamente con la definición de la perspectiva que se asuma en cuanto al objeto de la práctica educativa.

Es decir si solamente es visto como integrado por componentes teóricos, metodológicos y prácticos del campo científico y profesional en cuestión; si se da preeminencia decisiva a lo técnico educativo considerado como algo universal sobre los problemas propios del campo científico profesional sustantivo; o si se admite la posibilidad de interjuego donde ambos componentes se incluyen en la construcción de un nuevo campo complejo: el de la docencia universitaria como profesión.

(8) BERTOLANO, L. y EMMANUELE, E. op.cit.

Por otro lado “la descalificación de lo ‘pedagógico’ y la insistencia en su reducción a los aspectos metodológicos y didácticos ...impide redimensionar la pedagogía universitaria desde una mirada interdisciplinaria y admitir que impregna todos los espacios de la comunidad educativa”.(9)

Esta situación de pugna y conflicto adquiere dimensiones aún más desafiantes de dirimir en cuanto se ahonde en los estilos de ejercicio de la profesión y de las expectativas sociales en cuanto al desempeño docente en este nivel, estilos estos que se corresponden con ciertas imágenes sociales de qué se puede esperar de la educación.

Perspectivas sobre la profesionalidad docente y curriculum:

Siguiendo a Carr y Kemmis en su análisis sobre la “profesionalidad del enseñante” (10), se pueden reconocer tres perspectivas que definen una racionalidad y una determinada manera de entender y de ejercer la profesión: la perspectiva técnica, la práctica y la estratégica o crítica.

En primer lugar, el punto de vista técnico sobre la educación, supone caracterizar al docente como el conocedor de medios destinados a una finalidad definida, pero ajena a su campo de acción; el buen docente debe manejar las técnicas que aplicadas permitirán cumplir eficazmente con su actividad, sin que fuera necesario que se ocupe de fines y valores que enmarcan su tarea, ni del grado de adecuación del sistema educativo en su conjunto a las condiciones estructurales del contexto ...”la educación puede mejorar si se le proporcionan mejores herramientas, recursos y medios...”.

La perspectiva práctica, por su parte, enfoca a la educación como un proceso o una actividad abierta e indeterminada; la práctica no se deja reducir al control técnico, sino que el docente guiado por criterios basados en la experiencia, desarrolla una actividad autónoma y particular, que es definida en cada situación, sin seguir lineamientos que la configuren e intenten regularla.

Como perspectiva superadora de estas posturas, la perspectiva estratégica o crítica incorpora el trasfondo histórico donde se localiza la actividad de enseñanza y desde donde puede proyectarse hacia el futuro como actividad social, política y problemática. Se enfatiza en el docente su posibilidad de considerar en el desarrollo de sus acciones, un estudio sistemático de la situación, que le permita encararlas reflexionando críticamente sobre las posibilidades estratégicas del curso de acción asumido.

Estas tres perspectivas de entender la profesionalidad del docente

permite caracterizar también ciertos estilos en el curriculum de formación de estos profesionales.

El primero podría asimilarse a un curriculum signado por una pedagogía y una didáctica universales, que no tienen en cuenta el campo académico en el que se está trabajando ni reconocen las especificidades del contenido como uno de sus estructurantes básicos.

El segundo, por el contrario tiene en cuenta cada situación para la definición curricular; respondiendo al emergente particular, omite la posibilidad de pautas y programas que hagan necesarias las previsiones racionales que trasciendan el aquí y ahora. Como una variante

(9) Ibid., p. 14.

(10) CARR, W. y KEMMIS, S.: Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, Martínez Roca, 1988.

de este estilo puede ubicarse el curriculum de formación docente en el que se produce una adjetivación de la pedagogía (11), mencionándose la como “pedagogía médica o ingeniería didáctica”; en este caso el vaciamiento de lo pedagógico impide el análisis de problemáticas sustantivas que posibiliten su comprensión más amplia, más allá de los asuntos coyunturales.

El curriculum de formación de docentes universitarios en una perspectiva crítica supone incluir aprendizajes que le permitan definir los problemas de la enseñanza en la especificidad de un contenido y a la luz de un marco conceptual pedagógico; éste le brinda los elementos teóricos y metodológicos para ubicar el problema en su contexto institucional e histórico y, a la vez, para considerar a la práctica que desarrolla y a su propio rol como objeto de análisis.

1.2 LA SITUACIÓN EN NUESTRO PAÍS: EL CASO DE CIENCIAS ECONÓMICAS

Las acciones sistemáticas de formación de docentes universitarios se asocian en nuestro país con el surgimiento de las unidades que encaran la Pedagogía universitaria a fines de la década del 50. De esta época es el surgimiento, por ejemplo, en la Universidad de Buenos Aires, de cursos para la preparación pedagógica de docentes como “servicio” dentro de las actividades de Extensión; otro tanto puede ubicarse en el Departamento respectivo de la Universidad Nacional del Litoral, y más tarde en otras Universidades como la Universidad Nacional de Tucumán.

Dentro del contexto latinoamericano las propuestas argentinas anteceden en una década a las experiencias que se producen en otros países de la región. Se ubica alrededor del año 1965 el interés por este tema por parte de varias universidades de América Latina; en ellas, respondiendo a las inquietudes por mejorar la

práctica docente, surgen cursos aislados de formación pedagógica destinados a profesores en servicio, los cuales, en algunos casos, se convirtieron en requisito para ascender de categoría docente.(12)

En nuestro caso, interrumpidas esas acciones debido a la intervención a las universidades que acompaña al golpe militar del 66, vuelven a surgir lentamente al final de este período, en los años 71, 72; de esta manera están presentes como acciones prioritarias en los períodos fundacionales de las universidades nacionales creadas entonces. Así, por ejemplo, la Universidad Nacional del Comahue, en los momentos iniciales de su funcionamiento, al momento de designar a sus profesores, les brindaba cursos de actualización pedagógica, con componentes didácticos, pedagógicos y político educativos.

(11) RODRIGUEZ OUSSET, A.: Problemas y políticas vigentes en la capacitación y formación del personal de enseñanza superior. En: Educación Superior. Boletín del CRESALC- UNESCO No. 18. Caracas, mayo-agosto 1985.

(12) SILVIO, J.: La Pedagogía en la educación superior: algunas reflexiones e hipótesis de trabajo. En: Educación Superior. Boletín del CRESALC-UNESCO No. 18, Caracas, mayo-agosto 1985.

Durante el período 73-76, en especial en su primera parte, hay un gran apoyo a estas acciones, junto al surgimiento de las asesorías pedagógicas como unidades técnicas responsables de liderarlas. La formación pedagógica es reconocida como un derecho del docente y , en algunos casos es producto de procesos autogestionarios.

Este movimiento de desarrollo pedagógico de los docentes es cercenado por la dictadura militar de 1976 y es recién con la recuperación democrática, a partir de 1983 en que vuelve a cobrar impulso en las universidades nacionales a través de distintas modalidades.

La reforma curricular y la formación docente son dos de los recursos estratégicos para la recuperación de la calidad de la educación en estas instituciones. Nuevamente a las asesorías pedagógicas, a través de distintas estructuras organizacionales, se les asigna un papel relevante en este desarrollo.

En la actualidad las Universidades presentan ofertas para la formación de sus docentes de muy diverso tipo, en cuanto a su modalidad y grado de formalidad.

En relación con su ubicación institucional se pueden reconocer básicamente dos tipos: el primero, en que las acciones de formación y actualización de los docentes es responsabilidad de la propia universidad, a través de unidades de apoyo técnico ubicado a nivel de Rectorado, en forma exclusiva o en articulación con las facultades. (Un caso de esta última modalidad es el de la Universidad Nacional de La Plata, en la que los aspectos genera-

les de formación son asumidos por el Rectorado y los específicos por las facultades).

El otro tipo de inserción institucional de las acciones formativas es el que estas son decisión y responsabilidad de las facultades. Tal es el caso de la Universidad de Buenos Aires, en que las unidades académicas asumen estas iniciativas a través de distintas modalidades didáctico curriculares.

La Facultad de Ciencias Económicas, a la par de otras actividades generales de actualización pedagógica, desarrolla desde 1989 un Programa de Carrera Docente para la formación de docentes auxiliares en sus distintas categorías.

La Propuesta Curricular en Ciencias Económicas:

La Propuesta Curricular del programa de Carrera Docente de la Facultad de Ciencias Económicas es elaborado por esta Facultad en la primera etapa del proceso de normalización de la Universidad de Buenos Aires que se da a partir de 1983. El proyecto fue presentado al Consejo Superior Provisorio, para su aprobación en noviembre de 1985 a través de la Resolución del Consejo Directivo de la Facultad (13).

Entre las razones que justifican la creación de la Carrera se señala como responsabilidad de la Facultad brindar oportunidades de perfeccionamiento para "todos los profesionales que se desempeñen o deseen desempeñarse como docentes" de esa Facultad , mencionando, a la vez, que es el régimen de concursos la única forma de acceso a la función docente, tal como lo estipula el Estatuto Universitario. En

(13) Resolución 2918, CD. FCE, noviembre de 1985.

estos considerandos se indica ya la necesidad de incluir, en el Programa, actividades en la especialidad elegida, en investigación y en lo relativo a la tarea pedagógica.

Dentro de los objetivos del Programa se explicitan estos componentes curriculares, al mencionar como el primero de ellos el capacitar y perfeccionar a los participantes en el "grupo de disciplinas sobre las que ejercen o se proponen ejercer su actividad docente y de investigación y en los métodos didácticos y técnico-pedagógicos y de investigación" aplicables en la Facultad.

Asimismo se presenta como otro objetivo el crear medios de formación académica y pedagógica, acordes a las exigencias de los concursos para la previsión de cargos docentes. Es decir que aparece explícita esta intención del reconocimiento de Carrera Docente como antecedente significativo para el ingreso y promoción en la docencia universitaria en el ámbito de la Facultad.

El Programa, organizado en tres ciclos, presenta a la vez tres categorías de incorporación de los graduados universitarios en disciplinas afines a las de los planes de estudio e investigación en Ciencias Económicas: adscriptos de segunda, de primera y a Jefatura de Trabajos Prácticos. Los aspirantes, una vez evaluados y seleccionados, tienen una designación rentada de la Facultad, la cual es evidencia del apoyo formal con que contaba el Programa; el ingreso se produce en la categoría inferior, excepto que se acrediten antecedentes que permitan la incorporación en las otras; la aprobación del tercer ciclo permite acceder al título de Docente Autorizado de la Facultad de Ciencias Económicas, a otorgar por la Universidad, a través de

su Consejo Superior. Se define como Docente Autorizado a aquel que "colabora con los profesores en las tareas universitarias", siendo compatible con el dictado de cursos y el desempeño de jefaturas de investigación o de trabajos prácticos.

El Programa que desde su inicio contó con un Director y un Consejo Asesor, dependió del Departamento de Graduados y de la Secretaría Académica; a partir de 1994, se ubica en la Secretaría Pedagógica recientemente creada.

El Consejo Académico del Programa se integra con los Coordinadores de la Carrera Docente designados por cada Departamento de la Facultad, siendo este también responsable del nombramiento de un tutor por cada adscripto al área de su responsabilidad.

El curriculum está organizado en tres áreas: pedagógica, de investigación (con cursos de metodología y realización de trabajos), de especialización (con asistencia a cursos o seminarios de la especialidad elegida), y de trabajos (con el requisito de la presentación de un trabajo anual de divulgación, investigación o monografía). Las dos primeras áreas están estructuradas en tres módulos sucesivos de 72 horas de duración cada uno.

Los módulos del área de Investigación tienen como objetivo proporcionarle al participante elementos conceptuales y metodológicos que le permitan realizar trabajos de investigación en la especialidad elegida, utilizando la metodología científica apropiada; a la vez podrá adquirir los conocimientos requeridos que le posibiliten iniciar a los alumnos en la metodología científica. Por su parte los módu-

los del área de Pedagogía están organizados en tres niveles (14):

1. Introducción a la Pedagogía universitaria, cuyos objetivos se orientan a que los participantes reflexionen acerca del rol docente, desarrollen una metodología para la conducción del aprendizaje y adquieran conocimientos y habilidades para planificar y coordinar acciones en la cátedra.

2. Aproximación teórica a la Pedagogía Universitaria, desde la perspectiva político institucional, con objetivos como: conocer y analizar la organización académica de la Facultad en el ámbito de la universidad, comprender la interrelación docencia, formación académica e investigación, y asumir la necesidad de una capacitación académica y pedagógica permanente.

3. Planeamiento, gestión y control de la tarea universitaria, tendiente a analizar las funciones relativas a la enseñanza, y elaborar un proyecto de programación de asignatura.

Los módulos pedagógicos hacen explícitos principios curriculares que pueden suponerse como propios de toda la propuesta de formación como son: la recuperación de los aprendizajes previos, la reflexión sobre la práctica a partir de un marco teórico, la interdisciplinariedad, el diseño de proyectos para incidir sobre la actividad cotidiana de manera sistemática y científica

Dentro de sus actividades de evaluación, ambas áreas (Pedagógica e Investigación), en sus diferentes niveles, exigen que el participante presente un trabajo final que le posibilite la aprobación del módulo respectivo.

Como parte de su formación, el adscripto debe concurrir regularmente a un Departamento o Instituto de la Facultad. Es interesante destacar que el tutor es quien establece el programa que el adscripto debe cumplir en el Departamento, es decir los cursos y actividades previstas en el área de Especialización; además tiene que orientar y supervisar el cumplimiento de esas actividades.

Por su parte el área de Trabajos implica al participante la realización de un trabajo monográfico anual, de divulgación o de investigación sobre un tema asignado por el Departamento o Instituto en el que el adscripto se está desempeñando.

De lo analizado surgen algunas observaciones interpretativas sobre la Propuesta Curricular:

La propuesta curricular de Carrera Docente, tal como fue concebida para su creación, es una oferta integral para la preparación de un docente universitario en el área de las Ciencias Económicas, puesto que encara su formación en los aspectos sustantivos (contenidos) de un campo de específico de la profesión, en los aspectos pedagógicos y técnico-profesionales de la docencia y en los aspectos metodológicos de la actividad de investigación.

Desde la perspectiva didáctico curricular, el Plan de Carrera docente manifiesta una estructura acorde a las corrientes innovadoras en la materia: está organizada en áreas curriculares que corresponden a los componentes del perfil profesional de un docente universitario, definido prioritariamente según las funciones de docencia e investigación, e incluyendo contenidos sustantivos y metodológicos

(14) Resoluciones 2331/dic.1989; 532/marzo 1991, CD. FCE.

que hacen a esas funciones. Esto es: contenidos de la "especialidad" de alguna disciplina o campo profesional de las Ciencias Económicas, contenidos pedagógicos y "técnicos" que hacen a la enseñanza, y contenidos epistemológicos y metodológicos que sirven de fundamentos a las actividades de investigación; a la vez hay un espacio curricular para la producción integradora de esos aprendizajes por parte del alumno. Avanzando en la búsqueda de la construcción de un perfil profesional, hay áreas que organizan algunos temas en "módulos", en torno a problemas reales de la práctica docente universitaria.

Desde esta misma perspectiva Carrera Docente se perfila como una Propuesta abierta, a la vez que con un alto grado de opcionalidad para el cursante: la mitad de las acciones curriculares que debe cumplir son diseñadas por él, en acuerdo con su tutor (áreas de Especialización y de Trabajo); las otras dos áreas Pedagógica y de Investigación) son de cursado común y obligatorio para todos los participantes.

La Propuesta está fundamentada en una concepción del conocimiento que parte de la reflexión sobre la práctica, para volver a incidir sobre ella utilizando un marco teórico instrumental más amplio que el que disponía inicialmente. Sin embargo, no incluye instancias específicas, por ejemplo, para la observación y la práctica directas en el aula de clases, en el caso del área Pedagógica. Otro tanto puede decirse del área de Investigación y la realización de experiencias concretas en los

Institutos y Centros de la Facultad. Estas carencias limitan la concreción de aquellos propósitos.

La duración de los estudios de la Propuesta se corresponde con políticas institucionales manifiestas de fuerte confianza en lo pedagógico: tanto en el poder de la formación como elemento gradualmente dinamizador de las estructuras docentes, como en las acciones procesales; de allí la importancia que le conceden a la creación de una carrera larga y en etapas, correspondientes a las categorías de los cargos de auxiliares docentes.

Ante esta imagen de profesión docente que manifiesta la propuesta curricular, con un perfil muy definido por lo científico pedagógico, cabe plantearse dos interrogantes: uno, si es este docente investigador que se presenta como perfil de formación el que corresponde al que la institución en su conjunto puede o quiere incorporar a las cátedras, independientemente de la calidad de la propuesta formativa en sí; dos, si la imagen de cambio estructural centrado en lo pedagógico puede realmente producir los efectos buscados sin que, a la par, se produzcan acciones para movilizar, en los niveles de decisión los factores que asocian la excelencia académica únicamente con los aspectos sustantivos de las disciplinas y del ejercicio profesional; en la construcción de lo académicamente valioso según esta representación social, los componentes pedagógico y didáctico tienen sólo una función instrumental y adjetiva para el desarrollo de la práctica docente.

2. LA CARRERA DOCENTE SEGÚN LOS DISTINTOS ACTORES

En el proceso evaluativo se consideró la información aportada por los distintos actores involucrados directamente en el Programa y por los decisores institucionales supuestamente demandantes de esa oferta curricular.

En el primer grupo se incluyó a los siguientes actores:

docentes de las áreas de Pedagogía y de Investigación, a quienes se le realizó una entrevista semiestructurada;

tutores, a quienes se les aplicó un cuestionario semiestructurado;

participantes que están cursando el Programa en la actualidad quienes respondieron a un cuestionario estructurado.

Dentro del grupo de decisores institucionales se entrevistó a:

el staff directivo de Decanato más directamente relacionado con el Programa;

una muestra representativa de directivos de unidades de docencia e investigación;

A continuación se presenta la información sistematizada proveniente de las distintas fuentes.

2.1 LA CARRERA DOCENTE SEGÚN LOS DOCENTES DE LAS ÁREAS

La población consultada:

Se consideran las respuestas de 8 docentes.

Ellos son :Licenciados y/o Profesores en Cs. de la Educación (3), Profesores de Filosofía (2), Sociólogo (1), Licenciado en Estadística (1), Licenciado en Matemática e Ingeniero Civil (1).

Todos son egresados de Universidades Nacionales, 7 de la UBA y 1 de la UNLitoral. Todos tienen más de 11 años de graduados; de ellos, 3 entre 38 y 26 años de haber terminado su carrera, y 5 entre 19 y 11 años.

Un solo docente de este Programa es también docente, como Profesor Adjunto, de la Facultad.

La mitad de los consultados se desempeñaron durante 5 años en el Programa, esto es, desde su inicio; dos de ellos por dos años (desde 1993) y dos por un año.

Estos docentes fueron indagados acerca de : el conocimiento que había en la institución sobre el Programa; los aspectos más valiosos de la propuesta y de la implementación; los aspectos más cuestionables y las modificaciones sugeridas. (Ver: Anexos, Esquemas de instrumentos).

El conocimiento institucional del programa

Según 5 de los 6 docentes que contestan la pregunta, la CD no es conocida en la Facultad. Un docente afirma que se la conoce parcialmente e ignora cuáles son los aspectos más conocidos y la opinión que se tiene de ella.

Aspectos mas valiosos de la propuesta y de la implementación

Se reconoce como tales: la iniciativa y la intencionalidad de la Propuesta, el que se considere la necesidad de la formación docente, dejando de lado la improvisación y el entender al desempeño docente como un don natural. Esto es comprendido por el egresado, pues toma conciencia de cuál es el rol de un docente universitario (2 respuestas).

Se afirma que se brinda una formación completa y actualizada en diferentes temas, en 3 áreas. El diseño es didácticamente coherente (2 respuestas). Permite la constitución del pensamiento crítico y hay apertura a nuevas posiciones teóricas.

Los grupos salen enriquecidos por lo interdisciplinario.

Se establece una relación social y afectiva muy fuerte con los grupos.

Los docentes del área Pedagógica señalan como elemento más valioso de la propia área

el proceso desarrollado a partir de la práctica, de la experiencia de los participantes, para trabajar un marco teórico sólido, con modelos teóricos, con aspectos novedosos para ellos (como construcción de un grupo, transposición didáctica), y volver nuevamente a la práctica. "Los alumnos tuvieron lo mejor de la Didáctica del nivel". Otros aspectos valiosos del área son la comunicación entre los docentes del área y la articulación entre los tres módulos.

Aspectos mas cuestionables:

Los docentes del Programa reconocen a la fragmentación, en sus distintas expresiones, y a las limitaciones en la conducción como sus aspectos más cuestionables.

Así señalan como casos de **fragmentación**:

- la desarticulación y falta de coincidencia entre la Dirección de CD y Prosecretaría Pedagógica (responsable del Área respectiva);
- la falta de articulación entre los enfoques de los módulos de Investigación y Pedagógicos, entre aspectos pedagógicos y epistemológicos;
- el que el área de Investigación no estuviera relacionada con los Institutos;
- el desconocimiento de las otras áreas;
- las líneas teóricas contrapuestas en la confección de programas y su implementación;
- los compartimientos estancos entre los docentes, el no saber qué dan los otros;
- la falta de instancias de articulación;
- los seminarios de Especialización que se superponían con las clases del área Pedagógica;
- la falta de reuniones entre docentes.

Entre los aspectos cuestionables relacionados con la **conducción del Programa**, además de los arriba mencionados, se señalan:

- la despreocupación de la Dirección con respecto a los docentes del curso;
- el trato a los docentes;
- el hecho que no se tuviera a quién consultar;
- que «nadie se hiciera car-

go»; - «nadie tomaba las quejas y las transformaba en datos»; - la falta de seguimiento de los alumnos y de evaluación de la institución. A la vez esto se daba con una modalidad de escolarización rígida, con requisitos presionantes y formales.

Otros aspectos cuestionables se refieren a la **Propuesta en sí**. Señalan cuatro docentes que es excesivamente larga y compleja; muy extendida en el tiempo; se dice que la dedicación que exige (dos veces por semana durante tres años) es muy alta. También se afirma que en la Propuesta falta espacio para: capacitar en la realización de trabajos escritos de nivel académico satisfactorio; para realizar un análisis vivencial de las experiencias, a través de laboratorios, micro-clases. En el área Pedagógica se plantea la necesidad de revisar críticamente el módulo II (contexto universitario).

Otros elementos señalados son la heterogeneidad del grupo; y el hecho de que asuman con cierta ligereza el rol de docente-alumno.

Otra observación indica como objetable que los alumnos cobren, pues se considera que la carrera es gratuita y de por sí «el perfeccionamiento es un estímulo».

Por último, dos docentes ven como cuestionable la falta de reconocimiento reglamentario de este Programa al indicar como elementos negativos: que no se tenga en cuenta para el ingreso a las cátedras y en los concursos, que no estuviera contemplado qué es un docente autorizado.

Modificaciones propuestas

Son 7 los docentes (de los 8 consultados) que sugieren modificaciones en cuanto al pro-

blema de la fragmentación, la propuesta curricular, la modalidad y duración de la CD y los cursantes.

Así en cuanto al problema de **fragmentación**, cuatro docentes indican: articular, integrar, abrir comunicación, confeccionar programas coherentes entre las áreas de Investigación y Pedagógica; hacer una evaluación de conjunto para evitar la fragmentación.

Otros aspectos que también afectan globalmente a la **Propuesta** son: abrir espacios nuevos, laboratorios, talleres, instancias dinámicas; revisión de contenidos (2); revisión de enfoques; revisión de actividades; programar módulos con algunos núcleos voluntarios; dictar consecutivamente los 3 módulos de un área. En términos específicos: reprogramar Metodología de la Investigación para atender aspectos puntuales que hacen a un buen docente; revisar el Módulo II del Área Pedagógica.

En cuanto a la **modalidad y duración** de la CD se sugiere: incluir la modalidad semipresencial y/o abierta, usando los recursos que tiene la Facultad; replantear las exigencias actuales en cuanto a asistencia dos veces por semana durante tres años (3); incluir la acreditación por suficiencia; aumentar la dedicación de los docentes a tiempo parcial para que atendieran otras actividades, p. ej. consultas de los alumnos; hacer seguimiento de la práctica docente.

También se sugiere que haya mayor homogeneidad en el grupo de cursantes para lograr un mayor nivel de excelencia y replantear la CD para que el alumno la asuma con seriedad intelectual y compromiso propio de un docente universitario.

2.2 LA CARRERA DOCENTE SEGÚN LOS TUTORES

La población consultada:

Contestaron los cuestionarios 7 tutores. Ellos son 4 Doctores en Cs. Económicas, 2 Contadores Públicos y un abogado, egresados de la Facultad de Ciencias Económicas y de Derecho de la UBA, entre los años 1948 y 1970. Todos son docentes de esta Facultad, la mitad de ellos en la Carrera de Contador Público y el resto en las de Economía, Administración, Actuario y Sistemas.

La casi totalidad (6) son titulares de cátedra, y dos de ellos además Directores de Centros; uno es profesor adjunto.

Rol del tutor:

Cuatro de los Tutores desempeñaron ese rol por un año, y 2 lo fueron durante toda la existencia de CD. Estos últimos atendieron uno 48 (73,8% del total) y el otro 13 (20%), mientras que los primeros atendieron uno cada uno. Una persona no respondió este ítem.

La designación como tutor se hizo a propuesta de los participantes en la mayoría de los casos (4 tutores, donde se incluye el que concentró las tres cuartas partes de los adscriptos), otro fue a propuesta de otro docente y otro por designación de la Facultad (el tutor que atendió el 20 % de los participantes). Una persona no recuerda cómo fue designada.

Todos recuerdan las funciones que le asignaron para el cargo y seis las mencionan. Sus respuestas revelan como función general la supervisión de la tarea del adscripto, especificando en 5 respuestas la programación, el se-

guimiento o la evaluación, mientras que otras 5 mencionan como tarea principal la asesoría de los trabajos escritos. Dos tutores (que son, a la vez los que atendieron a la mayoría de los adscriptos) incluyen la función de evaluación como control.

Un tutor no especifica funciones.

La mayoría de los tutores (cinco, incluidos los dos que concentraron la mayoría de los adscriptos) desarrolló la función tutorial sin interrupciones.

En cuanto a las dificultades que tuvieron que afrontar en su actividad, cuatro de los tutores (incluidos los de tutorías mayoritarias) reconocen limitaciones del mismo Programa, señalando así: la falta de comunicación y/o coordinación con las otras áreas (2) y la falta de programa para la tarea; también limitaciones personales como: inconvenientes en la transmisión de contenidos, no tener «tiempo y paciencia».

Tres tutores indican no haber tenido ninguna dificultad en su tarea.

Al interrogar a aquellos cómo superaron las dificultades, tres no contestan y uno menciona que «a través de los adscriptos» y uno que no las superó.

La evaluación de CD: Según cinco de los tutores, los docentes o investigadores de la Facultad no conocen la CD; los otros dos (los que concentraron tutorías) afirman que se la conoce muy bien o parcialmente e indican que los aspectos que más se conocen son: la estructura, la posibilidad de obtener el título de docente autorizado, y que se cursan materias pedagógicas.

En cuanto a la opinión que se tiene sobre la CD, 4 señalan que no la conocen y uno que no

hay opinión generalizada. Los restantes 2 tutores dan respuestas dispares: "buena, salvo los que ignoran la ventaja de la capacitación pedagógica y metodológica y creen que basta conocer contenidos"; «la formación específica es pobre».

En cuanto a la opinión del propio tutor, este, como aspectos más valiosos, reconoce a:

la importancia de la formación pedagógica del docente(2), la necesidad del perfeccionamiento continuo (3), el unir docencia con investigación y el vincular tutores con adscriptos. Uno reconoce como valioso el esfuerzo realizado y otro afirma no conocerlos.

Los aspectos más cuestionables son mencionados por 4 tutores. Dos indican que la CD es muy larga; otros señalan que hay falta de relación entre las áreas pedagógica y metodológica; que los docentes de estas áreas desconocen la cultura de la Facultad y sus carreras; que la selección (no se especifica si de docentes o de participantes) no esté a cargo de los profesores de Cs Ec; y que se dé, además de los conocimientos pedagógicos, los de

otras materias. Otros 2 tutores indican que no conocen aspectos cuestionables y no contesta.

Al interrogárseles sobre las modificaciones que introduciría en CD para mejorarla, las 6 personas que responden hacen sugerencias sobre aspectos administrativos, el personal docente y la propuesta curricular.

Dentro de los primeros proponen: remunerar a los tutores, poner límites de edad a los participantes.

En cuanto al personal docente sugieren: mejorar la selección de docentes; que los docentes de las áreas Pedagógica y de Investigación sean además graduados de Ciencias Económicas; mejorar la relación entre los profesores.

En relación con la propuesta curricular, solicitan: su reducción a un año; elevar el nivel de los cursos; mejorar la enseñanza; intensificar la temática de evaluación; y uno propone replantear integralmente CD.

2.3 PARTICIPANTES QUE TERMINARON DE CURSAR CARRERA DOCENTE

A continuación se presenta la información aportada por estos participantes, la cual se obtuvo a través de la aplicación de dos técnicas: **entrevista**, para recoger un testimonio sobre la historia académica de un egresado, y un **cuestionario** estructurado autoadministrado, entregado a la población total y contestado por 22 personas.

Egresados de carrera docente: (I) Historia de un caso de grupo I (1989)

C. es egresada de Filosofía y Letras, Profesora en Historia; llegó a Carrera Docente porque vio el aviso en un diario; quería hacer un

postgrado en temas de docencia; en su facultad de origen no había en ese entonces maestrías en Educación. No le tomaron entrevistas sino que completó un cuestionario. De los alrededor de 80 inscriptos iniciales, se seleccionaron 35.

Aquel primer grupo era muy heterogéneo en cuanto a profesión e institución de origen; la mayoría no eran egresados de Ciencias Económicas. El perfil del ingresante era muy amplio; se definía en la medida que su profesión tuviera alguna relación con Ciencias Económicas y con las materias que se dieran aquí: egresados de Ciencias Políticas, aboga-

dos, ingenieros agrónomos; había que buscar un tutor y esto terminaba de delimitar la posibilidad de incorporación: no podría ingresar un psicólogo porque, a qué materia se podría adscribir?. Cuando ingresaban no estaba pensado a dónde se lo iba a incorporar.

A C. le designaron un tutor, el titular de Historia Económica; él no sabía que lo habían designado tutor; tampoco sabía nada de Carrera docente. Los tutores no tenían ninguna relación con Carrera docente. Nunca la incorporó a la cátedra, aún cuando los dos primeros años desarrolló los trabajos del Área Especialidad en función de esa cátedra. El tutor acaba de renunciar y C. sigue adscripta a Secretaría Pedagógica.

En 1990, para el 1er. módulo del Área Especialidad C. abordó un tema de interés de su tutor, era un «relevamiento de datos sobre un tema», un fichaje en el Archivo del Banco Central, actividad que había realizado habitualmente en su carrera de grado. C. cree que este trabajo no era para la cátedra; vio los programas de la asignatura y ese era sólo un punto del programa. El tutor hizo una evaluación sobre el fichaje y primera aproximación al tema.

En el segundo módulo, en 1991, continuó el trabajo del 1er. año; profundizó el tema. La tarea era dirigida. No había hecho ningún curso de la especialidad. En ese año hubo cambio de autoridades y le pidieron que hiciera cursos; hizo los cursos de la Maestría, según indicaciones de su tutor, en función del tema y del profesor a cargo. Hizo dos cursos de Historia Económica, de un cuatrimestre cada uno, y tres del área pedagógica, de 15 horas cada uno.

En el 3er. Módulo cambió de trabajo; le pidieron que se articulara con metodología de investigación, siguió los lineamientos de esta área; el tema estaba relacionado con la déca-

da del 30.; desde Metodología hicieron coincidir los trabajos.

Dentro del área Metodología de la Investigación hizo un curso de Estadística y Computación, específico para Carrera docente, pero pensado para alumnos de Ciencias Económicas, a pesar de que el grupo era muy heterogéneo en cuanto a profesión de origen.

*Egresados de carrera docente:
(II) Síntesis sistematizada
de los cuestionarios*

1.- La población consultada:

Son 22 los participantes que devolvieron cuestionarios de los 52 participantes que terminaron de cursar CD.

Ellos son, en su gran mayoría (18, que representa el 81% de los que respondieron) egresados de la Facultad; sólo 4 personas cursaron todos sus estudios universitarios en otras Facultades: Ingeniería, Filosofía y Letras, Derecho. De aquéllos predominan los Contadores Públicos Nacionales (13, quienes significan el 72%), como única carrera cursada o habiendo estudiado también Administración (3 participantes de esos 13); los otros 5 son economistas, una de los cuales es además Licenciado en Historia. (Cuadro 1.1)

Los participantes terminaron sus estudios universitarios entre 1968 y 1988; una alta proporción de ellos, 18, son egresados de la UBA.

Al ingresar a CD, la totalidad de los encuestados desarrollaba alguna actividad de docencia (en el nivel universitario o medio) o de investigación. De ellos, 19 (el 86 %) se desempeñaba en la Facultad de Ciencias Económicas. (Cuadro 1.2)

De aquellos 22, predominaban los dedicados a la enseñanza (19), mientras que sólo 5 hacían investigación, en 2 casos al mismo tiempo que docencia.

Al pedírsele que indicaran el cargo que tenían, respondieron 18 personas, de los cuales 15 (86 %) eran: adjuntos regulares o interinos (6), JTP (4) y ayudantes (5); los 3 restantes contestan « colaboradora », « docente de enseñanza media ». Se observa, entonces en el total de quienes devolvieron la encuesta, un número apreciable (40%) que eran profesores al ingresar a CD, lo cual mostraría, (si se considera a esta población como representativa del total), que CD fue una oferta interesante para el primer nivel en la escala de cargos de estos docentes.

Acerca de cuál fue el período en que cursaron la CD, contestan 13 personas (59 %): 7 (más de la mitad) finalizaron de cursar en 1991, es decir en el lapso esperado; 3 en 1992 y 3 en 1993.

De los 22 participantes que terminaron de cursar, solamente a 4 (18 %) les falta entregar trabajos, mientras que 15 (68 %) entregó todos los trabajos y fueron evaluados; otros 3 (14%) los entregaron y están pendientes de evaluación.

2.- Motivaciones para el ingreso a CD:

Al preguntárseles por qué ingresaron a CD los encuestados señalan, a través de 32 respuestas, motivaciones que se pueden categorizar en dos grandes rubros: uno relacionado con la búsqueda de la profesionalización docente, que concentra la mayoría de las respuestas (30 de ellas) y el otro relativo a la consecución de un mejor posicionamiento institucional (2 señalamientos).

a) En el primer rubro, **profesionalización docente**, hay referencias a: el mejoramiento en los aspectos pedagógicos y didácticos, la consolidación integral en el rol docente, la formación en investigación, el perfeccionamiento en la especialidad y el interés en la problemática educativa en general.

La búsqueda de un mejoramiento en los *aspectos didácticos y pedagógicos* del rol concentra la mitad de las referencias hechas por los encuestados en respuesta a por qué ingresaron a CD. Así expresan:

para mejorar el nivel pedagógico, los conocimientos y práctica docente; obtener, perfeccionar y/o acrecentar conocimientos didácticos y pedagógicos, para lograr mayor eficiencia en la tarea docente. Hay menciones a temas específicos tales como

« reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y la relación teoría-práctica ».

El interés por la *consolidación del rol docente* incluye 6 señalamientos como:

« estimar que era imprescindible para ejercer la docencia », « consolidar la formación docente en las áreas técnica, pedagógica y de investigación », « sistematizar en un estudio organizado la intención de desempeñarme como docente universitario », « mejorar la comunicación con los alumnos ».

En lo relativo a las otras categorías, mencionan el interés por la especialización (una respuesta) y por la iniciación en la investigación en un área del conocimiento (una respuesta). Un participante expresa que ingresó « por su vocación docente y para contribuir a mejorar aspectos de la educación ».

b) En cuanto al interés por un **mejor posicionamiento institucional** se expresa en dos menciones: « ingresar como docente en la universidad » y « mayor inserción en las cátedras ».

3.- La propuesta curricular según los participantes que terminaron de cursar:

Se trabajaron dos aspectos globales que hacen a la calidad de la Propuesta desde la perspectiva de las oportunidades que la misma brinda para (a) facilitar la integración de los aprendizajes que propicia y (b) la relación teoría-práctica como eje articulador para la formación en la profesión docente. Estos aspectos se evaluaron en la perspectiva de cada área curricular y del plan de estudios en su conjunto.

a) La integración de los aprendizajes:

En este rubro se consideraron dos dimensiones: la articulación de contenidos y actividades a lo interno de cada área (integración intraárea) y la articulación entre las diferentes áreas (interáreas).

Integración intraárea:

a) En el **Area Pedagógica** la totalidad de los encuestados reconoce que hubo integración, señalando un alto grado (36%) o mediano (60%) la casi totalidad, ya que solo una persona dice que esa integración fue baja (4%).(Cuadro 2)

Al pedirle ejemplos de esa alta integración, las 8 personas responden: la articulación, la continuidad, el proceso espiralado, que hacía que cada módulo se construyera sobre el anterior y que en el tercer módulo se volviera a nociones del primero. Se subrayan los aspectos centrales de cada módulo como elemento integrador.

b) En el **Area Investigación** los participantes que consideran que no hubo integración alcanzan el 59% (13 personas). El 41% restante señala que esa integración fue: alta, 2 personas; media, 1; y baja, 6.

El único ejemplo que brinda uno de aquellos indica: «cada módulo se construye sobre el anterior».

c) Acerca del **Area Especialización** contestan 20 personas; una de las dos que no contestan hace la salvedad que fue eximido de cursar esta área por su actividad docente.

El 70% (14) reconoce que hubo integración a lo interno del área; corresponde un 20% (5) a los evalúan que fue alta, 30% (6) media, y 10% (2) que fue baja.

El primer grupo considera como ejemplos de integración los siguientes: incorporación de los contenidos y modalidades de los seminarios al desarrollo de mis clases, incorporación de nuevos conceptos, los cursos realizados permitían vincular economía con derecho, los módulos trataban temas del ejercicio profesional de un Contador Público Nacional en empresas en crisis, temas en exclusiva relación con la especialización elegida.

d) En cuanto al **Area Trabajos**, hay un reconocimiento mayoritario (73%, 16 participantes) que hubo integración; al interrogársele sobre el grado de la misma contestan 15 personas, 3 (20%) que opinan que fue alto, y 12 (80%) que fue media; nadie reconoce que haya sido baja.

Se presentan 2 ejemplos: el taller de integración no se llevó a la práctica pero se usó en clases; hubo relación de los tres trabajos anuales, uno como continuidad del otro.

Integración interáreas:

También se indagó sobre la *integración entre módulos de distintas áreas*. Al respecto las dos terceras partes (15 personas) consideran que la hubo y el otro tercio restante que no.

Aquellos consideran como ejemplos de integración entre áreas los siguientes:

- entre el **área Pedagógica y Trabajo**: realización de una Guía para cursos introductorios de Economía; los conceptos pedagógicos in-

corporados en general a los Trabajos(2 personas); los medios de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- entre el área **Pedagógica y Especialización**: el curso de Especialización en el segundo nivel recogió conceptos de grupo, liderazgo y equipo, trabajados en el módulo 1 de Pedagógica.

- entre el área de **Investigación y Especialización**: en la realización de los trabajos de Investigación(1), que permitió mejorar los trabajos de Investigación (1); los trabajos de ambas áreas tratan de aplicar conocimientos.

- entre el área de **Investigación y Trabajo**: uso de instrumentos estadísticos para el Trabajo final.

- entre el área de **Especialización y Trabajo** : integración en la realización de los Trabajos; el tema del trabajo de «libertad de prensa» .

Es interesante observar que de la totalidad (16) de ejemplificaciones de integración curricular que hicieron los participantes 6 de ellas (37%), se refieren interrelaciones generales y no de dos áreas como se le solicitaba.

Así señalan: el trabajo final se realizó entre conocimientos de las otras tres áreas; se relacionaron temas desde distintas perspectivas y enfoques (disciplinas y metodológicos); metodologías de investigación que se utilizan en las otras áreas(2); las cuatro áreas tienen objetivos en común que es la docencia.

b) *La relación teoría-práctica:*

Otro aspecto indagado fue acerca de las oportunidades que posibilitaba la Propuesta de relacionar los aspectos teóricos y los aspectos prácticos a través de las distintas

áreas, así como de las posibilidades que se tuvo para aplicar lo aprendido en CD en las actividades laborales diarias.

* Acerca de la relación de *aspectos teóricos y prácticos*:

(a) En el **Area Pedagógica** hay un total de 53 referencias a esta temática, en los distintos módulos del área: un 57 % reconoce muchas oportunidades para esa relación, 36 % algunas y 7% ninguna . Considerando el total de personas consultadas, solamente dos afirman que en el área no hubo oportunidades para relacionar la teoría con la práctica.(Cuadro 3.1)

Al solicitárseles ejemplos, 17 personas presentan referencias relativas a: (1) técnicas didácticas específicas en las clases; (2) aplicación de conceptos teóricos en las ejercitaciones asignadas;(3) aplicación de lo aprendido en la práctica docente cotidiana; (4)inclusión de la propia práctica en el desarrollo de las clases;(5) construcción del marco teórico incluyendo la práctica.

Así expresan:

- *técnicas didácticas* específicas en las clases: teatralización de una situación didáctica según las distintas corrientes pedagógicas tratadas; dramatización de las posibles soluciones a un problema; el análisis de las teorías con participación de los adscriptos en la elaboración de las conclusiones; talleres de aplicación de conocimientos teóricos a casos concretos;

- *aplicación de conceptos teóricos*: realización de guías de trabajos prácticos; dictado de una clase; trabajo de organización de una cátedra; trabajo de acreditación del tercer módulo aplicando propuestas curriculares;

- *aplicación de lo aprendido en la práctica docente cotidiana*: aplicación del programa realizado; la metodología aplicada en el aula se llevó a la práctica, revisando y modificando actitudes anteriores; aplicación de la programación de las clases, los esquemas conceptuales, los métodos de trabajo, el significado del trabajo grupal;

- *inclusión de la propia práctica en el desarrollo de las clases*: en clase se comentaban ejemplos concretos de la actividad docente; se expresaban las vivencias de cada uno; se reflexionaba sobre la propia práctica docente (2 menciones);

- *construcción del marco teórico incluyendo la práctica*: los [aprendizajes] de Pedagogía y Didáctica, desde su teorización, aparecen [en el análisis de] las estructuras, de la organización de la facultad, de sus aulas; se adquiere la visión de la importancia del marco teórico y la sociedad, la influencia del contexto en el enseñar y al reflexionar sobre la teoría pedagógica; a partir del esquema referencial previo construido por el alumno con orientación del docente se identifica la problemática; desarrollo de cada clase relacionando lo leído con las materias que se dictan; se intentó hacer interrelación en forma permanente.

(b) En el **Area Investigación** contesta esta pregunta la mitad de los participantes, señalando oportunidades de relación teoría práctica en los distintos módulos en las siguientes proporciones: 8% de respuestas sobre muchas oportunidades, 45 % de algunas y 47 % que señala que no hubo ninguna oportunidad en que se manifestara esa relación.

Como ejemplos de manifestación de esta

variable indican lo siguiente: conceptos teóricos utilizados en los trabajos con uso del equipo de computación, aplicación del cálculo estadístico, formalización de los trabajos; aplicación en un trabajo de investigación (3), utilizando los instrumentos metodológicos (1); realización de encuestas; trabajo de campo; trabajo de especialización del postgrado; aspectos del módulo III que se concretan en la tarea docente; en la realización de Trabajos anuales teniendo en cuenta los conceptos de los módulos I y III (3).

(c) En el **Area de Especialización** hay respuestas sobre la relación teoría-práctica de 18 participantes, la mitad de los cuales encuentra que hubo relación (33% muchas oportunidades, 17 % algunas) y la otra mitad que no hubo ninguna oportunidad para ello.

Los ejemplos presentados son los siguientes: los cursos desarrollaban un trabajo conjunto teoría-práctica (5); el trabajo de Especialización fue utilizado como Trabajo Práctico para todos los alumnos; los conceptos teóricos sirvieron para una mejor explicación de la realidad; el curso de Economía sirvió para entender la complejidad actual y para aplicarlo en el dictado de las clases; relación de los cursos con el *Trabajo* anual; vinculación con la práctica como verificación; se dictaron clases en el curso de Especialización (Auditoría) como aplicación del contenido y aprendizaje pedagógico.

(d) En el **Area de Trabajos** contestaron 20 participantes acerca de las oportunidades de relación teoría-práctica; encontró que hubo muchas oportunidades un 35% , algunas otro 35% y un 30 % no encontró ninguna oportunidad. No se les solicitó ejemplificaciones.

*Acercas de la *transferencia de lo aprendido a la práctica diaria*

También se indagó acerca de la posibilidad de *aplicación* de lo aprendido en Carrera Docente en sus actividades diarias de docencia, investigación o de otro tipo; en este último caso se mencionan la realización de cursos de doctorado, postgrado, la colaboración en una revista y la coordinación de una carrera.

Contestan afirmativamente que tuvieron oportunidad de aplicar lo aprendido, 21 de los 22 encuestados; más de la mitad de ellos (52%) muchas veces, el 29% algunas y el 19% restante pocas. (Cuadro 3.2)

Al preguntárseles por las áreas y módulos de los aprendizajes utilizados, emiten 51 respuestas; el 59% de ellas indican el área Pedagógica, el 15,5% el área Investigación, otro 15,5% Especialización y un 10% Trabajo.

A la pregunta de *para qué* le sirvieron los aprendizajes logrados contestan 19 personas. Se trató de clasificar las respuestas dadas según **áreas**, en función de los **contenidos** y **actividades** de las mismas.

(a) Las siguientes respuestas pueden asociarse con aprendizajes del **Area Pedagógica**:

- relacionado con la *planificación*: para planificar el desarrollo de clases (2); organizar la tarea del aula;

- relacionado con el *desarrollo de las clases*: para mejorar la calidad y la forma de dar clases y transmitir conocimientos (5); mejorar el proceso de aprendizajes en los cursos; lograr mayor homogeneidad e integrar al alumno a las clases, participando; aplicación de dinámicas; interesar al alumno en la problemática del curso, su evaluación y el cumplimiento de objetivos;

- relacionado con la *actividad docente* en general: perfeccionar técnicas metodológicas que ya se utilizaban; perfeccionar la actividad docente; perfeccionar la actitud en el aula y comprender los problemas de enseñanza-aprendizaje; llevar a la práctica lo que pienso sobre la pedagogía universitaria.

(b) En relación con aprendizajes del **Area Investigación** señalan: para los trabajos de investigación; para enseñar a elaborar trabajos y citar autores.

(c) Otras respuestas presentan ejemplos de aprendizajes logrados a través de más de un área. Así mencionan:

En relación con las **Areas Pedagógica y de Investigación** indican: como herramientas para la práctica pedagógica y la investigación.

En relación con las **Areas de Especialización y Trabajo** mencionan: para el mejoramiento de los conocimientos; para formarse y profundizar contenidos.

Una persona indica que los aprendizajes de CD le sirvieron para «mejorar el nivel e ingresar a una nueva área del conocimiento interesante».

La persona (1) que responde que no tuvo oportunidad de aplicar lo aprendido señala que fue porque la docente a cargo del curso donde ella desempeña sus actividades entendió que aquel era muy numeroso para aplicar la metodología de estudio grupal.

4.- *Impacto del Programa*

Otras preguntas se refieren a las **repercusiones del Programa CD** en el lugar de trabajo del participante, por parte de sus jefes y compañeros.

Al preguntársele cuál fue la *reacción* que ocasionó en la cátedra, departamento o instituto donde se desempeñaba, el hecho de que cursara Carrera Docente, en el caso de los Jefes, contestan 21 personas y 1 no contesta. Las respuestas señalan que la reacción fue en 38 % de estímulo, otro 38 % de aceptación y el resto, 24 % de indiferencia; ninguno contesta que fue de rechazo. (Cuadro 4.1)

En el caso de los *compañeros*, una sola persona (5%) de las 20 que respondieron reconoce estímulo por parte de ellos; el 55% dice que hubo aceptación, y el 40 % restante expresa que la reacción fue de indiferencia. Tampoco en este caso se advirtió rechazo.

Algunos participantes presentan comentarios de la *reacción en general* en el lugar de trabajo. Así expresan: muy buena opinión; positiva, se aconsejó el cursado (el titular y subdirector); apoyo por el titular, neutralidad del adjunto, respeto de pares y desconocimiento del tema por los ayudantes; bien receptado; apoyo, aprobación; fue una reacción de acuerdo, pero no podía llevarse a la práctica, concordancia en actitud pasiva; primero positiva y al querer transmitir lo aprendido o señalar lo beneficioso de CD, no aceptaron el cambio.

Al preguntárseles si tuvo *oportunidad de compartir* con sus compañeros logrados, contestan 21 personas. Dan respuesta positiva un 38% y negativamente un 62 %.

El último rubro se refiere a **Evaluación y Sugerencias**.

Como respuesta a la solicitud de evaluación de Carrera Docente en su conjunto, las 21 personas que responden la aprecian positivamente casi las tres cuartas partes de ellas: como muy buena en 10 %, muy buena en un 62%; es evaluada como regular por un 28 %. (Cuadro 5)

Al indagarse sobre los **aspectos más valiosos de CD**, las respuestas son las siguientes:

- relacionadas con *áreas específicas*: Area Pedagógica (7 personas); comprensión de la relación docente-alumno y sus mecanismos, mejores estrategias de comunicación con alumnos, respeto por el alumno, mayor conocimiento del rol docente. Áreas Pedagógica e Investigación y sus instrumentos (2);

- referidos a los *logros cognoscitivos* en general: conocer más para transmitir mejor (3); intercambio de conocimientos y recepción de ellos; interdisciplinariedad, visión generalizada por diferentes áreas de conocimiento; integración y reelaboración general que permitió el inicio de un marco de referencia para la acción; ingresar en una nueva área de conocimiento y verificar afirmaciones teóricas con la práctica; aprendizajes de nuevas formas de trabajo y el continuo intercambio entre áreas; las experiencias compartidas y la reflexión sobre la práctica; integración y reelaboración conceptual que permitió el inicio de un marco de referencia para la acción; reflexión sobre el contexto universitario, el rol docente, la práctica universitaria; conocer en forma integral las 4 áreas que conforman la formación docente;

- referidos a *logros actitudinales*: consolidación de un grupo de compañeros para compartir conocimientos adquiridos y aplicarlos a clases; las experiencias aportadas por cada uno de los integrantes de CD, alumnos y docentes; el apoyo de algunos docentes y el gran compañerismo de alumnos; la relación de docentes y adscriptos; el contacto con algunos adscriptos;

- referidos a la *oportunidad de perfeccionamiento y sus condiciones*: la posibilidad de

hacer cursos de especialización (2) gratuitos; la renta; la posibilidad de ingresar en el ámbito, en la docencia universitarios (2); ser adscrito a investigación;

En respuesta a cuáles eran los **aspectos más cuestionables** contestan 20 participantes con observaciones a la gestión de la CD, estructura, integración curricular, relación teoría-práctica, áreas específicas, tutores y docentes, e impacto institucional.

Las observaciones son las siguientes:

- *gestión de CD*: falta de organización institucional (3); administrativa (2); al inicio (2), frecuentes cambios de dirección (2), falta de colaboración; de directivas claras;

- *las áreas*:

~ desorganización de algunas cátedras;
~ cursos de Especialización con docentes que no tenían ni idea qué era CD;

~ problemas en el **Area de Investigación** (7): varios cambios; contenidos en el módulo III; metodología en discordancia con CD; no receptó necesidades (I y II módulos);

~ contenidos del **Area Pedagógica** (módulo III) que reiteraba los anteriores; en el último módulo pedagógico hubo varios cambios que desestructuraban la visión de conjunto;

- *integración*: falta de integración entre las distintas áreas (3); entre Especialización, Investigación y Trabajo; entre a. Pedagógica y Especialización; a. de Investigación no tenía en cuenta el área Pedagógica (2), en especial en su accionar docente.

- *relación teoría-práctica*: [CD] muy teórica, poca aplicación a la práctica; falta de aplicación práctica en algunas áreas; módulo de investigación [no derivó en] aplicaciones concretas

- *estructura de la CD*: extensión de la carrera; organizada formalmente como la currícula de la facultad; con problemas pre-visibles en un incipiente nivel cuaternario de estudios;

- *los docentes y tutores*: grado de exigencia de algunos docentes; nivel de los docentes no está a la altura de lo requerido; falta de integración de los miembros de CD, sobre todo los tutores; poca relación con el tutor;

- *impacto institucional*: escasa posibilidad de los egresados [de que le brinden oportunidad] de llevar a la práctica lo aprendido; falta de inserción de los graduados; desconocimiento sobre el futuro del adscrito; falta de concientización del aporte que los asistentes pueden brindar a la institución; promesas incumplidas, trabas administrativas; falta de jerarquización y de importancia de CD en los niveles superiores de la facultad debido a la falta de difusión.

- *estructura de la CD*: extensión de la carrera; organizada formalmente como la currícula de la facultad; con problemas pre-visibles en un incipiente nivel cuaternario de estudios;

5.- *Sugerencias*:

En cuanto a las **modificaciones que propondría a CD**, los 21 participantes que contestan esta pregunta hacen sugerencias acerca de: las áreas y el contenido curricular, la relación teoría-práctica, la integración curricular, la extensión, la difusión y el reconocimiento institucional del Programa.

Las observaciones son las siguientes:

- *las áreas y el contenido curricular*: modificar el Programa y mejorar el área de Inves-

tigación (2); formación en investigación conectada con la realidad de cada materia y con Pedagogía; incluir aspectos psicológicos (manejo de grupos), modos de hablar, observación de clases.

- *la relación teoría práctica*: mejorar la articulación de temas teóricos y la aplicación práctica (2); aplicar en la práctica lo aprendido; posibilidad de ejercer la práctica docente durante el cursado de CD y con supervisión de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas; ingresar en las aulas de grado como observadores; intensificar los aspectos prácticos de las áreas Pedagógica y de Investigación;

- *integración curricular*: mayor integración entre áreas y módulos (3); con los tutores;

- *la extensión*: acortamiento de CD (2);

- *la difusión*: mayor difusión de CD en la facultad(2); explicitar claramente los objetivos (2);

- *el reconocimiento institucional del Programa*: [lograr la]inserción en la facultad (2), ya que no se tiene en cuenta la preparación pedagógica para las designaciones o concursos; que sea obligatorio para el ingreso a como auxiliares; mayor reconocimiento legal (3); participación activa en el dictado de cursos de la especialidad; incorporación del graduado a la actividad docente; participación del egresado en tareas de la facultad.

Por último se hacen sugerencias relativas a brindar cursos de actualización posteriores al finalizar CD.

SINTESIS INTERPRETATIVA

Los egresados de Carrera Docente constituyen una población que al ingresar al Programa ya desempeñaba una actividad de docencia o investigación ; la gran mayoría en la Facultad de Ciencias Económicas, de donde son egresados, desarrollando actividades en los distintos tramos de la escala docente, incluyendo profesores adjuntos.

Ingresaron al Programa buscando la profesionalidad docente, a través de la consolidación del rol, y el mejoramiento de aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos, de docencia e investigación, así como componentes sustantivos de la especialidad. Llama la atención las pocas referencias que hacen acerca de haberse interesado en Carrera Docente considerándola como medio para mejorar su situación laboral en la institución.

Se puede inferir que este grupo representa el perfil de participantes para el que fue diseñada la Carrera y que cursaron sus estudios medianamente en el tiempo esperado.

La Carrera Docente es evaluada como buena o muy buena por una importante número de participantes, las tres cuartas partes de ellos; nadie la evalúa como una oferta curricular mala.

Al indagarse sobre algunos aspectos particulares de la Propuesta Curricular, como son la integración entre las áreas la misma es evaluada en términos relativamente positivos por los egresados. También en su conjunto hay una opinión favorable en cuanto a la calidad de la Propuesta en lo relativo a integración, relación teoría-práctica y posibilidades de aplicación de los aprendizajes logrados, aunque hay diferencia de apreciación según las áreas, con críti-

cas explícitas a estos aspectos cuando enuncian los aspectos más cuestionables del Programa.

Así el área Pedagógica es la mejor evaluada en cuanto a las oportunidades que brindó para la integración de aprendizajes y de relación teoría-práctica; consideran que esos aprendizajes pudieron aplicarse en sus prácticas laborales, ya sea para planificar sus clases, para mejorar la enseñanza y para mejorar sus competencias docentes en general.

El área Investigación es percibida por los participantes como una oferta de baja calificación, donde actividades y contenidos de los distintos módulos guardan poca integración entre sí, donde hubo pocas o ninguna oportunidad para relacionar la teoría con la práctica y para aplicar lo aprendido.

Por su parte las áreas de Especialización y Trabajo configuran un espacio curricular percibido por los egresado como de mediana integración y relación teoría-practica; se presentan escasos ejemplos de cómo aplicar lo aprendido en las actividades cotidianas.

El Programa es de impacto relativamente positivo en los lugares de trabajo de los participantes; nadie tiene una actitud de rechazo y es mejor recibido por los jefes que por los compañeros del egresado, ya que aquellos reaccionan con mayor grado de estímulo y aceptación que éstos.

Los egresados reconocen aspectos valiosos en Carrera Docente, relacionados con las áreas en particular (donde hacen menciones específicas al área Pedagógica) y con el Programa en su conjunto, en cuanto posi-

bilitó el alcance de logros cognoscitivos complejos, que hacen a la posibilidad de encarar un trabajo universitario más profesional y eficiente; así como de logros actitudinales relacionados con una mejor integración grupal y de multireferencialidad en la tarea. Se aprecia de igual manera la oportunidad de perfeccionamiento profesional que significó la Carrera Docente para los egresados que se desempeñan en la universidad.

Los aspectos del Programa señalados como cuestionables se refieren principalmente a la gestión del mismo, en especial al inicio en cuanto a la frecuencia en el cambio de dirección y deficiencias de organización y administración. Estas deficiencias en la gestión se trasladan también a lo interno de algunas áreas en particular; así como al desempeño de los responsables de las acciones docentes, en especial los tutores. También hay observaciones negativas acerca de la prolongada extensión de la Carrera.

El otro aspecto que concentra las críticas de los egresados es el escaso impacto

institucional del Programa, manifiesto por la falta de reconocimiento del mismo, la falta de inserción del graduado, las pocas posibilidades que se le brindan para transferir lo aprendido, las promesas incumplidas y las trabas administrativas.

Los egresados evidencian su compromiso con el Programa, presentando gran cantidad de sugerencias para su mejoramiento. Ellas apuntan a modificar la estructura curricular y la gestión del Programa, en cuanto proponen mejorar el contenido de las áreas señaladas como críticas, reducir la duración del Programa, intensificar la integración entre áreas y módulos. El otro aspecto prioritario en el que se insiste en las recomendaciones se refiere al impacto institucional de Carrera Docente, en términos de la incorporar efectivamente al egresado a las actividades de la Facultad, de lograr el reconocimiento legal de los estudios para los concursos y de ser considerado requisito para el ingreso a la docencia como auxiliares.

2.4 PARTICIPANTES ACTUALES DE CARRERA DOCENTE

A los participantes que estaban cursando Carrera Docente al presente de este estudio se les pidió que contestaran un cuestionario estructurado semejante al de los egresados, alrededor de estos aspectos (Ver ANEXO): motivaciones para ingresar a la Carrera Docente; la propuesta curricular; las posibilidades de transferencia; el impacto del Programa; las apreciaciones generales acerca del Programa en su conjunto; y las sugerencias.

1.- La población consultada:

Son 9 los participantes que devolvieron cuestionarios, de los 11 que cursan CD. Ellos

son 7 profesionales de distintas áreas de las Ciencias Económicas, 1 abogado y 1 profesor de Matemática. También son 7 los profesionales egresados de la UBA, mientras que 2 se graduaron en universidades privadas.

La totalidad desarrolla alguna actividad de docencia y/o de investigación (6 y 3 participantes respectivamente). Siete de ellos en la UBA, (de los cuales 6 la ejercen en la Fac. Cs. Ec.) y 2 en instituciones privadas.

Los cargos corresponden equitativamente en número (2 cada una), a ayudante de 2da. y a profesor adjunto; y a un Jefe de trabajos

prácticos todos en universidades públicas; uno es titular en una universidad privada.

Seis participantes están adscriptos a su cátedra de origen y tres en otras.

2.- Motivaciones para el ingreso a CD:

Los 9 cursantes ingresaron en 1992, ocho para profundizar, comprender y aplicar conocimientos pedagógicos, agregando un participante su interés por iniciarse en la investigación y uno para perfeccionarse en general.

De los 9, 3 participantes tiene trabajos pendientes de años anteriores:

- 1 del 2do. Módulo pedagógico
- 1 del 2do. Mod. Investigación y 3ro. Pedagógico.
- 1 del 2do. Módulo de Investigación más del 1ro. y 2do. Especialización y del 1ro. y 2do. Trabajo.

Puede afirmarse que las respuestas a este cuestionario corresponden a 6 participantes sobre 9 que contestaron, que siguen regularmente la CD, cumpliendo con los trabajos asignados; puede agregarse un séptimo participante como regular, a quien le falta entregar un trabajo de 2do. año en el área pedagógica.

3.- La propuesta curricular según los participantes:

Se trabajaron dos aspectos que hacen a la calidad de la Propuesta desde la perspectiva de las oportunidades que la misma brinda para (a) facilitar la **integración de los aprendizajes** que propicia, y (b) la **relación teoría-práctica** como eje articulador para la formación en la profesión docente. Estos aspectos se consideraron desde cada área curricular y desde el plan de estudios en su conjunto.

A) Integración de los aprendizajes

Se evaluaron dos dimensiones: la articulación intraárea y la articulación interárea.

* Articulación Intraárea

a) Área Pedagógica:

Los 9 participantes consideran que hay integración curricular a lo interno del área, en un alto (6) o mediano (3) grado. Esta integración puede ejemplificarse en términos de la organización de los módulos, los principios pedagógicos, la utilización de los aprendizajes logrados en los módulos precedentes, la coherencia entre el discurso y la práctica docente y la posibilidad de organizar un espacio multidisciplinario.

b) Área Investigación:

Es el otro extremo en una escala de integración: 8 de los nueve participantes señalan que no hubo integración a lo interno del área y el participante que contesta que sí la hubo, presenta como ejemplo una experiencia fuera de CD que se le acreditó como equivalente a los módulos I y II.

c) Área Especialización:

Los participantes que emiten opinión sobre esta área son 7, de los cuales 4 consideran que hubo integración y 3 que no. Entre los primeros, uno considera que fue muy alta y 3 que fue mediana; la única respuesta a la solicitud de ejemplo de integración hace referencia a una actividad realizada en la Facultad, pero fuera de CD.

d) Área de Trabajo:

De los 8 participantes que contestan, 6 señalan que hay integración, 2 en alto grado y 4 en mediano. Una sola persona presenta ejemplo y éste no corresponde a CD.

Dos personas señalan que no hubo integración y una persona no contesta.

Integración Interáreas:

No hubo integración entre módulos de distintas áreas según 7 de los 8 participantes que contestaron sobre este tema .

La persona que señala que sí la hubo, al preguntársele entre qué áreas, contesta todas las opciones, es decir entre todos los módulos y áreas; al pedirle que describa un ejemplo dice que solo, por iniciativa personal aplicó lo que aprendió.

B) Relación teoría-práctica

Otro aspecto indagado se refirió a las oportunidades que brindaba la propuesta curricular para relacionar los aspectos teóricos y los aspectos prácticos a través de las distintas áreas, así como de las posibilidades que se tuvo para aplicar lo aprendido en CD en las actividades laborales diarias.

Acerca de la relación de aspectos teóricos y prácticos:

a) Área Pedagógica:

Ningún participante señala ausencia de esta relación en algún módulo de esta área; la mayoría de las respuestas se concentran en que hubo muchas oportunidades de articulación (72%) . Aunque la distribución de respuestas es equitativa entre los tres módulos del área, el orden decreciente de relación es este: 1o., 3o. y 2o.

Se señala un abundante número de ejemplos de esa integración, referidos a la modalidad curricular adoptada por el área, al desarrollo de las clases en un taller, “con ejemplos cotidianos para reflexionar y elaborar conceptos teóricos”, “con aportes teórico técnicos de los docentes ante cada situación puntual, considerando «las vivencias individuales

de los participantes para trabajar las temáticas» , reconociendo que «las actividades desarrolladas se apoyaban en el discurso de la propia práctica docente».

Otras ejemplificaciones hacen referencia a ejemplos puntuales de integración teoría-práctica: organizar una clase práctica, realizar una autoevaluación del docente.

b) Area Investigación:

No hubo en esta área muchas oportunidades de relación teoría-práctica en ninguno de los módulos .Reconocen algún grado de integración 5 participantes y 3 ninguna integración teoría-práctica. Una persona no contesta.

Los ejemplos dados se refieren a: “la investigación sobre rendimiento de los alumnos en la materia «Costos» (2 personas), a la aplicación una observación de la realidad social en el ámbito de la escuela secundaria”. Dos personas señalan «hubo intentos» y «mi propia iniciativa».

c) Area Especialización:

Contestan 8 participantes, de los cuales la mitad considera que hubo muchas (2 personas) o algunas (2) oportunidades de relación teoría-práctica en el desarrollo de los módulos de esta área, mientras que la otra mitad señala que no hubo ocasiones de esa relación.

Tres personas presentan como ejemplos de la integración mencionada: la relación con usuarios y proveedores en el curso de Postgrado de Gerencia de organizaciones complejas; la conceptualización de problemas organizacionales , a partir del análisis de casos en el Módulo 2; la plena relación teoría-prácti-

ca con la materia. La 4ta. persona indica « mi propia iniciativa».

d) Área Trabajos:

Contestan 7 participantes, indicando 2 que hubo muchas oportunidades de relacionar la teoría con la práctica, 3 que hubo alguna y 2 que no se dieron oportunidades para esa relación.

4.- Posibilidades de transferencia:

Indagados acerca de la *transferencia de lo aprendido a su práctica diaria*, ocho de los participantes emitieron respuestas en relación a este tema; 6 señalan que tuvieron oportunidad de aplicar lo aprendido en CD en sus actividades diarias y 2 que no la tuvieron.

De los primeros la casi totalidad (5) indica que muchas veces tuvieron esa posibilidad y uno dice que algunas veces.

Al solicitarles que mencionen *qué aprendizajes* utilizaron y de qué área, hacen 11 menciones:

6 logros del área Pedagógica, como «metodologías, aprendizaje, grupos»;

3 del área de Investigación, «Epistemología, encuestas»; y

2 de la de Especialización, «aplicación matemática al cálculo financiero».

Al preguntárseles *para qué* le sirvieron señalan respuestas que revelan aprendizajes logrados a través del Programa en su conjunto y otros que pueden asociarse con las distintas áreas:

- Carrera Docente: habilidad para profundizar temas (2) y visualizar problemas; autoevaluación (2), autocrítica, autoreflexión,

reafirmación de ideas propias; mejor desempeño en actividades docentes; mejor acercamiento al grupo cátedra en la Facultad de Ciencias Económicas.

- Área Pedagógica: comprensión de: distintos contextos académicos; estructuras curriculares; fundamentos de los programas; procesos de enseñanza-aprendizaje. Elaboración de proyectos institucionales educativos. Instrumentar propuestas didácticas en función de principios; transmisión adecuada de conocimientos; organización de la clase; mejor comunicación con los alumnos (2);

- Área Investigación: revisión de distintas temáticas [aprendido en el área de Investigación].

5.- Impacto del Programa:

Se preguntó a los participantes sobre las *repercusiones del Programa CD* en su lugar de trabajo, por parte de sus jefes y compañeros.

Contestan 6 personas, que reconocen, de sus *Jefes*: 1 estímulo y 5 aceptación; de sus *Pares*: 4 aceptación y 2 indiferencia. En ningún caso hubo rechazo.

En cuanto si tuvo oportunidad para hacer *Transferencia de lo aprendido a sus compañeros*, 5 responden afirmativamente y 1 negativamente.

6.- Evaluación del Programa:

Al pedirseles a los participantes que evalúen Carrera Docente en su conjunto, 6 participantes la consideran «buena», 1 «regular», mientras que 2 no contestan esa pregunta.

Al consultárseles sobre los *aspectos más valiosos* las respuestas son las siguientes:

- referidos al *Programa en su conjunto*: [permite]participar en un grupo de pares, coaprender con colegas de distintas especialidades; la calidad humana de los docentes; Programa centrado en las experiencias de los integrantes de cada grupo; posibilidad de participar en otras actividades académicas.

- relacionados con las *áreas*:

~ **Pedagógica**: los [módulos] pedagógicos (6); pedagogos que conocen su *metier*; aprendí Pedagogía con docentes y bibliografía excelentes. Comprender aspectos pedagógicos y sus fundamentos; comunicación con los alumnos para facilitar el aprendizaje; apertura hacia lo pedagógico; comprender el lenguaje pedagógico en distintos ámbitos.

~ **Especialización**: posibilidad de especialización con cursos de postgrado.

~ **Trabajos**: La obligación de escribir a partir de la presentación de Trabajos.

En cuanto a los *aspectos más cuestionables* hay referencias específicas a áreas, a la estructura de la Carrera Docente, gestión docente, estructura, integración, relación teoría-práctica.

- *áreas*:

~ **Área Investigación**: 6 personas hacen referencia explícita.

~ **Área Pedagógica**: animadversión hacia la escuela tradicional.

~ **Área Trabajos**: presentación de un trabajo anual en un postgrado.

~ **Área Especialización**: exigencias de cursar materias en la Facultad y no en otras.

~ Nula integración entre las áreas Investigación, Especialización y Trabajos (2).

- *Estructura de Carrera Docente*: demasiado estructurada en cuanto a tiempo; horarios y régimen de asistencia; presentación de trabajos. Duración.

- *Implementación y Gestión*: No se cumplieron contratos de ascenso y jerarquización. Falta de relación con el cuerpo docente; falta de acciones específicas para transferir lo aprendido a los ámbitos académicos; dificultad de relacionar la teoría con la práctica; falta de articulación entre las áreas.

7.- *Sugerencias*:

En cuanto a las *modificaciones que propondría* a Carrera Docente, en general se puede observar un alto número de sugerencias, lo que de por sí evidencia compromiso con el Programa de parte de los involucrados en él.

Las referencias son sobre las áreas, la estructura de carrera docente, la gestión y el reconocimiento institucional del Programa.

- *Áreas*:

~ **Área Pedagógica**: centrar los temas en el nivel superior y en la problemática de la Facultad de Ciencias Económicas; más bibliografía de evaluación y técnicas de enseñanza-aprendizaje; observar las clases de los adscriptos.

~ **Área Investigación**: selección de profesores capacitados pedagógicamente; hacer una investigación real en las instituciones universitarias; hacer los módulos más cercanos al doctorado; revisar el Programa de Investigación; reformulación integral del área; incluir a los adscriptos en Centros e Institutos para sus trabajos de investigación.

~ **Área Especialización:** facilitar el acceso a postgrados de UBA, a través de becas.

- *Estructura de CD:* reducir los módulos a dos; proponer una actividad sobre Pedagogía o Investigación en lugar de un trabajo escrito anual; dar más Pedagogía y menos Investigación. Horario semipresencial; menor tiempo de duración, reducirla a un año y medio.

- *Gestión:* desde el principio presentar a los tutores a los participantes para lograr ma-

yor compromiso; orientar a los tutores sobre criterios de evaluación y sus obligaciones. Revisar el sistema administrativo de Carrera Docente.

- *Reconocimiento institucional:* participación de los grupos en los departamentos para lograr mayor inserción institucional de CD en la Facultad; reformular las comunicaciones sobre CD en los distintos ámbitos, p. ej. Consejo Directivo; conseguir el reconocimiento en los postgrados, aun de otras Facultades.

En la actualidad Carrera Docente está integrada mayoritariamente por participantes que al ingresar ya estaban trabajando en la Facultad, en algún punto de la escala docente, incluyendo también la presencia de profesores adjuntos en el alumnado. Desarrollaban alguna actividad de docencia o investigación en el nivel universitario y su principal motivación al ingresar a estos estudios fue la de lograr la profesionalización docente. Esta situación permitiría inferir que es una población acorde a aquella para la que fue diseñado el Programa. Además cumplen regularmente con las exigencias del Programa.

Los participantes, al evaluar la propuesta Curricular, no presentan apreciaciones homogéneas sobre la misma, sino que las áreas son valoradas diferencialmente.

En este sentido, el área mejor evaluada es la Pedagógica, ya que todos los participantes reconocen que hubo oportunidades para integrar los aprendizajes logrados en los diversos módulos y para relacionar la teoría con la práctica; muchos son también los que manifiestan que pueden aplicar los aprendizajes alcanzados en su práctica laboral cotidiana; señalan diversas adquisiciones de aprendizajes complejos cognoscitivos y actitudinales. Hay un sólo cuestionamiento explícito y se refiere a la postura teórico pedagógica que sustenta el área, orientada hacia la innovación. Se le hacen algunas pocas sugerencias para que se intensifiquen los aspectos técnicos, se trabaje la especificidad del nivel universitario y se haga seguimiento de la práctica docente.

El área de Investigación es la que presenta más cuestionamientos: no se reconocen aspectos valiosos específicos ni ningún esfuerzo por

la integración de contenidos y actividades entre los módulos desarrollados. Se percibe un bajo grado de relacionamiento entre los aspectos teóricos y prácticos; y pocas posibilidades de transferencia a las actividades habituales. Se recomienda la revisión integral del Programa y un mayor acercamiento a las investigaciones reales y a los centros e institutos de la Facultad.

Las áreas Especialización y Trabajos evidencian un bajo perfil evaluativo. Ambas son evaluadas con un grado medio de integración intraárea y de relación teoría-práctica; se presentan pocos ejemplos que revelen cómo se manifestaron estos fenómenos. Se reconoce, en algún caso, como valiosos la posibilidad que brindan, uno de hacer cursos de postgrado y el otro de cumplir con la exigencia de escribir.

La implementación de la propuesta en su conjunto es percibida por los participantes con un grado medio de integración interáreas, en términos de contenidos y actividades; sus aprendizajes pudieron ser aplicados en su actividad diaria, con mucha frecuencia por la mitad de los participantes.

En cuanto al impacto del Programa en su lugar de trabajo, según los participantes, Carrera Docente obtiene una reacción de mayor aceptación y estímulo por parte de los jefes que por sus compañeros, aun cuando nadie manifiesta rechazo en ese contexto.

Los participantes evalúan como valiosos logros cognoscitivos complejos que hacen a la profesionalización docente, y logros actitudinales importantes para el trabajo con grupos heterogéneos, adquisiciones estas po-

sibles de mejorar la práctica profesional. Reconocen también la oportunidad institucional del programa en términos de beca.

Los aspectos observables como negativos afectan a la estructura y la gestión del Programa. En cuanto a la primera se cuestiona la extensión de la carrera, y en cuanto a la gestión: la inestabilidad en la conducción, la falta de organización institucional, la ausencia de acuerdos básicos entre los docentes y los tutores, en cuanto a grados de exigencia. Hay observaciones negativas también sobre el impacto institucional del Programa, ya los egresados tienen pocas oportunidades de inserción real, hay promesas incumplidas, tra-

bas administrativas, y no se reconoce la importancia del Programa en los niveles de alta decisión de la Facultad.

Los participantes hacen sugerencias de mejoramiento de las situaciones críticas de la oferta curricular; insisten en la posibilidad de hacer prácticas supervisadas; acortar la duración de la carrera. El otro aspecto relevante en términos de líneas de acción futuras enfatiza la necesidad de mejores oportunidades para la inserción institucional de los egresados, el reconocimiento legal de los estudios y su obligatoriedad para el ingreso y ascenso en la docencia.

2.5 LA CARRERA DOCENTE SEGÚN LOS DIRECTIVOS DE UNIDADES DE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Además de las apreciaciones realizadas por los actores directamente involucrados con las prácticas de enseñar y aprender del Programa, se recogió información de interés relevante para este estudio a través de indagaciones hechas con aquellos responsables de la gestión de la institución en su conjunto. Se analizará en primer lugar lo manifestado por los directivos de las unidades de docencia e investigación de la Facultad, espacios donde se prevé que se deberían revertir, en términos de prácticas, los resultados de los aprendizajes alcanzados por los participantes de CD en el desarrollo de su actividad laboral cotidiana.

La población consultada:

Fueron consultadas 10 unidades, 7 de docencia y 3 de investigación, realizándose entrevistas a 12 directivos de las mismas.

Entre las primeras están Economía, Contabilidad, Humanidades, Derecho, Administra-

ción y Actuario. En cuanto a las segundas se recabó información de Auditoría, Investigaciones Contables y Estadística y Matemática Actuarial.

La mitad de los directivos no trabajó nunca ni conoce CD, sólo tienen información indirecta cinco de ellos.

De la otra mitad 3 fueron tutores de un alumno cada uno hace varios años, 2 tienen actualmente dos alumnos bajo su tutoría y 1 fue tutor de varios participantes a quienes supervisaba la tarea.

Aspectos más valiosos de CD:

Al preguntársele sobre los aspectos más valiosos de CD, los entrevistados no se refieren a aspectos específicos del Programa, sino que hacen mención a las razones que justifican la preparación pedagógica de los docentes.

Uno solo de los consultados dice que la CD sirve para otras disciplinas como las Cs. Exactas o la Filosofía, pero no para éstas; añade que no se tiene en cuenta para los concursos y que carece de jerarquía, « ya que nadie vive de la docencia».

Los otros entrevistados afirman que la idea es valiosa para la preparación, formación sistemática de los docentes, para el entrenamiento de la gente joven (6); uno indica además que se necesita el desarrollo de acciones sistemáticas porque la educación es una profesión.

Otros señalamientos se refieren a: que debería ser la única vía de acceso a la docencia; que él envía « coercitivamente » a los docentes de su cátedra ; que CD es un estímulo para los docentes.

Aspectos más cuestionables:

Mientras un directivo afirma que no ve aspectos cuestionables, los otros hacen referencia al escaso reconocimiento del Programa en la Facultad, a la duración y requerimientos curriculares de la Propuesta en sí, a los problemas de integración, a aspectos específicos de la implementación.

En relación con los primeros aspectos se dice: el escaso presupuesto, la inestabilidad de las acciones, la pérdida de prestigio del docente, la alta rotación de auxiliares que se van por los problemas económicos, el hecho que no se tenga en cuenta (y/o que pocos lo hagan) CD como antecedente para los concursos.

En cuanto a la Propuesta en sí una persona dice que no fue lo que esperaba, que se quedó en el tiempo, que hubo problemas de tutores, de alumnos. Otros dicen que el alto nivel de exigencias ocasionó la disminución de alum-

nos, aunque afirma que no se puede reducir ese nivel; lleva mucho tiempo y es muy larga y ambiciosa (2 respuestas). A otro le parece negativa la validez ilimitada de la vigencia de las asignaturas.

Las deficiencias de integración son manifiestas como que CD está separada del resto de la Facultad, «se integra a sí misma, es un laboratorio» ; no se trata el ensamble [de lo pedagógico, de la investigación] con la materia específica.

Sugerencias sobre CD:

Al preguntársele cómo imaginan la CD , se expresan sobre la formación del docente universitario, a la vez que utilizan la consulta para manifestar reflexiones sobre la facultad y la universidad en su conjunto.

Así expresan opiniones que tienen que ver con las ofertas de formación para auxiliares por un lado y para profesores por el otro.

En cuanto a los auxiliares, indican la necesidad de sistematizar la formación docente de los mismos, con una importante o absoluta injerencia de la cátedra en esa formación; comenzando con la preparación de docentes alumnos convocados a tal efecto o con auxiliares que ya estén trabajando en la cátedra; primero debe probar que es un buen docente el que conoce su materia y luego hacer cursos de perfeccionamiento; en este caso se piensa en un trabajo conjunto cátedra-CD, en el que la tutoría y la finalización de la carrera debe ser evaluada por el titular. Se menciona a una CD voluntaria y «en tanto alguien la compre», pues es preciso mostrar resultados sin obligatoriedad (2 directivos). Por el contrario un directivo manifiesta que debe ser obligatoria para los concursos.

En lo relativo a las ofertas para profesores se piensa en modalidades abiertas: pasantías en Universidades del mundo desarrollado, año sabático para que todo profesor pueda leer e investigar dentro de una política estratégica global, ateneos de reflexión y supervisión del aula. Un directivo sugiere una oferta más estructurada: Carrera Pedagógica para profesores titulares, convocada por el Director de Departamento, para realizar un análisis pedagógico y ejercitación. Otro directivo manifiesta que CD es innecesaria para los concursos de profesores.

Otros aspectos tratados por los directivos hacen referencia a estrategias específicas para encarar CD para auxiliares. Así mientras un directivo indica que debe un programa permanente para los primeros años de desempeño docente, con pocas horas por año, para actividades específicas, cortas ad hoc, con instructores idóneos, a lo que otro agrega que debe ser más corta, ágil y a desarrollarse en el verano, un tercero señala que para repartir esa exigencia deben aumentarse los años a cuatro, con menor carga horaria en el último año y alguna especialización; con exámenes escritos y métodos pedagógicos relacionados con la cátedra universitaria, con un «menú» esencial y temas importantes que no entran en esos contenidos. Un directivo dice que no debe ser un curso estructurado sino una oferta para adjuntos y auxiliares con seminarios con un tema para desarrollar y discutir, preparado y distribuido con anterioridad.

Dentro de este rubro algunos hacen referencia explícita al tema de la integración y de la participación de las cátedras en la gestión de la

CD. Así manifiestan que debe ser una propuesta y una acción integrada Carrera Docente-Cátedras, trabajando en forma conjunta, en la que la Dirección de CD esté integrada por los especialistas de cada área (Director de Departamento), liderados por un pedagogo; con el Departamento Pedagógico como base y los otros Departamentos para orientarlo en los temas particulares; con el Director de Carrera o Departamento responsable de los temas de la especialidad. Otra persona aborda este tema, sugiriendo que la CD deberá integrarse como parte de las cátedras, en la enseñanza cotidiana; la ve como un curso más una residencia y trabajos asignados por el profesor, «una carrera docente no burocrática, con la riqueza del aula».

Hay solo dos referencias a contenidos temáticos específicos: incluir temas de comunicación; incluir el conocimiento de la profesión y de la organización.

Es interesante analizar la imagen contrapuesta que algunos manifiestan acerca del contexto institucional donde ellos ubican a la CD: la Facultad y la Universidad. Así algunos directivos critican el sistema separado de las cátedras (al que oponen la necesidad de integración, de establecer acciones para reunir a los profesores en los Departamentos); a los docentes que no le dedican tiempo a sus alumnos, lo que trae como consecuencia la reprobación y el alargamiento de los estudios, planteando, a la vez, que la docencia universitaria debe ser full-time. Otro directivo, por el contrario, señala que la UBA no debe preocuparse por el esfuerzo de los alumnos ni facilitarles las cosas. «Una verdadera profesión es la que no se masifica».

Como síntesis de lo manifiesto puede inferirse la inexistencia de una opinión homogénea en relación con Carrera Docente en el nivel directivo de la Facultad; opinión que se corresponde con una imagen ambivalente sobre la institución en su conjunto, en cuanto a qué es y cómo debería ser y funcionar: ¿democratizadora de puertas abiertas? ¿o, por el contrario, para unos pocos?; ¿tendiendo a propuestas que articulen programas y cátedras, o buscando la excelencia en forma individual y competitiva?.

Esta ausencia de una visión referencial común se traslada a la evaluación que se

hace de Carrera Docente y , en especial, de lo que se espera de ella y las modalidades de configuración deseadas.

A pesar de ello, un solo rasgo común aparece con bastante nitidez en esas imágenes: el requerimiento de que la propuesta de formación pedagógica de los docentes revele mayor integración con las instancias académicas de la Facultad, sean éstas departamentos o cátedras, en contraposición a la situación vigente en que Carrera Docente es percibida como aislada o con un muy bajo nivel de integración institucional.

2.6 LA CARRERA DOCENTE SEGÚN EL STAFF DIRECTIVO DE DECANATO

En el contexto de este estudio resulta de significativa relevancia indagar acerca de la representación actual e imagen prospectiva que tienen sobre Carrera Docente los responsables del más alto nivel de conducción de la institución donde se desarrolla el Programa.

Con este propósito se realizaron entrevistas con cinco altos directivos (Secretarios y Decano), a los cuales se les solicitó que expresaran su posición en relación a la necesidad de la formación profesional de los docentes universitarios, su opinión sobre Carrera Docente y las posibles vías de reestructuración. Las respuestas fueron las siguientes:

Aspectos positivos del Programa Actual:

La Carrera Docente es una propuesta curricular de calidad diferenciada según las distintas áreas curriculares.

En su elaboración se tuvieron en cuenta principios y estrategias pedagógicas de avanzada, respondiendo al supuesto perfil profesional del docente universitario en sus distintas funciones (docencia e investigación fundamentalmente) y considerando el impulso dado a la formación pedagógica de los docentes con la normalización de la Universidad, en 1984.

Propicia la participación de docentes con distinto ámbito de responsabilidades (tutoría, desarrollo de clases de las áreas).

El área Pedagógica representa una oferta de buen nivel en la materia, con integración de contenidos y docentes, bibliografía actualizada y excelente conducción grupal.

Aspectos cuestionables:

No fue una buena experiencia, más vale fue una mala experiencia. No responde a la cultura de la Casa.

Hay temor que a través de ella se formen profesionales pedantes, que nunca van a poder actuar en una cátedra.

Hay desconocimiento en la Facultad acerca de la existencia de la Carrera, de lo que saben hacer los egresados y cómo aprovecharlos.

Hubo fallas en la Dirección, en los profesores.

Tiene poca convocatoria, por su extensión y por ser difícil de motivar. Es imposible por su estructura que siga funcionando; no hay alumnado porque es preferible hacer una inversión de tiempo en una maestría de un año y medio de duración; esto lo percibieron rápidamente los alumnos.

Además no funcionó la inserción en las materias: no es lo habitual; los alumnos que vienen de afuera no sirven para solucionar los problemas de la cátedra.

No tiene premios. Las Maestrías tienen mayor reconocimiento universitario en los concursos.

En cuanto al área de Investigación:

La experiencia no fue buena: hubo muchos cambios de docentes, fracasaron las adscripciones en los Institutos de Investigación,

quizás porque los participantes venían de afuera. Es una defraudación mutua.

En la Propuesta de CD el eje no alcanzaba para formar investigadores; además no implicaba la elaboración de una tesis; las maestrías exigen una tesis y esta exigencia facilita esa formación. A diferencia de lo pedagógico, en que los profesionales desarrollan su práctica al frente de los alumnos, en investigación no tienen posibilidad de desarrollar la práctica.

Además hay que tener en cuenta la naturaleza misma de la actividad: la investigación tiene su ritmo propio, es larga, es artesanal

También está el contexto institucional que es poco estimulante: en la Facultad según un estudio sobre 1200 docentes, de los aproximadamente 2000 existentes, solo 80, el 7%, se dedican a la investigación; esto incluye a quienes están en CONICET.

Se necesitaría producir investigación en el campo de la Contabilidad; de los 20000 alumnos, 18000 están en esta carrera; de aquí provienen los alumnos de CD, pero son los alumnos y egresados de las otras carreras los que se dedican a la investigación.

En cuanto al área Pedagógica quedó pendiente hacer propuestas reales de modificaciones pedagógicas y de hacer transferencias a las aulas.

Necesidad de la formación profesional:

El actual Decanato considera que es necesaria la formación pedagógica para todos los docentes, por eso determinó su obligatoriedad.

Esta se justifica por el hecho de que quienes enseñan no son docentes profesionales, sino

profesionales que ejercen la docencia. En los campos de la Contabilidad, la Administración, se privilegia la aplicación más que la investigación científica, la aplicación por encima de la ciencia pura; se valora a quienes trabajan en el campo.

A estos profesionales les falta la base pedagógica, se las tienen que hacer ellos solos y aquí entra CD.

A lo interno de los Departamentos también hay muchos matices. P. ej. en el Dpto. de Matemática los profesores de Matemática aplicada (a la Administración, la Contabilidad) son ingenieros, graduados de otras carreras, actuarios, no son profesores de Matemáticas en cuanto a su formación de origen, como sí lo son los profesores de las materias básicas de este Departamento.

En los distintos campos científicos han surgido nuevos contenidos que hay que abordar con nuevos métodos de enseñanza; de ahí la necesidad de la actualización pedagógica.

Sugerencias para la reestructuración de Carrera Docente:

Hay varias propuestas de modificación y/o de reemplazo de la actual CD.

a) Reestructuración curricular global de CD:

Se propone dar un núcleo pedagógico básico obligatorio, que es el sustrato de enseñanza de las disciplinas que todos deben cursar, para a partir de allí, ofrecer módulos de asistencia voluntaria para trabajar en las distintas ramas con metodologías de las especialidades, incluyendo tecnologías educativas específicas como los audiovisuales, los videos y el estudio de casos. Las técnicas didácticas deberían darse junto a los contenidos de la especialidad, experimentarse con ellos, con ejercicios de apli-

cación desde el inicio , debiendo estar siempre relacionados con un profesor en el ámbito de una cátedra , de manera que pudiera evaluar si el participante es apto para eso.

Debería continuarse con un año y medio de pasantías en cátedras, guiadas y supervisadas, utilizando también vídeo o audiograbación y rol playing.

Se debería incluir el desarrollo de módulos de actualización técnica en la especialidad, a cargo de las cátedras y de carácter voluntario. Para el desarrollo de toda esta oferta podrían utilizarse las modernas tecnologías, p.ej. utilizar el Gabinete de Computación.

b) Oferta de cursos intensivos, cortos, sumativos, acreditables, para los que se propone diseños flexibles, simples ,en los que lo pedagógico esté girando alrededor de lo sustantivo, trabajando con la estructura del conocimiento a partir de casos.

Los cursos de capacitación deberían ser con evaluación, reconocibles como tales.

Se debería aprovechar los módulos pedagógicos y las actividades de los Departamentos.

c) También podría pensarse en una Maestría de Didáctica Superior. Para ello es necesario un cambio institucional, en las reglas de la Universidad, darle reconocimiento explícito en las remuneraciones y en los concursos. Para ello un cambio más radical de las reglas del juego sería en la línea de la política del Ministerio de Educación, en la cual el postgrado es requisito para ser habilitado para la docencia. Entonces se podría incluir en los componentes de cada especialidad ,un componente pedagógico y un componente de investigación. La Maestría tiene reconocimiento y prestigio en la carrera de investigador.

a) Estrategias para implementar acciones de formación pedagógica:

Cualquier reestructuración parcial o global de Carrera Docente exige un mayor reconocimiento explícito en las disposiciones reglamentarias para el ingreso y el ascenso en las cátedras, debiéndoseles adjudicar puntaje específico dentro del rubro « actividades que ayudan a su formación» ; igualmente deberían reconocerse en las remuneraciones o con estímulos monetarios en general. Se debería adjudicar tiempo rentado para la formación en servicio de los docentes.

Hay que tener en cuenta las características de cada especialidad.

Así el departamento debe ser el grupo que repiense cómo enseñar, que analiza los cambios desde la disciplina y le da respuesta pedagógica.

En Administración los métodos pedagógicos se consideran necesarios como parte del cambio de la cultura organizacional. En el área Contable la necesidad de la formación pedagógica también es admitida. En Economía se debe discutir el tema con economistas prestigiosos que estén formando parte de Comisiones relacionadas con esta problemática. En Sistemas no se ha pensado todavía la estrategia de motivación.

Se debería trabajar primeros con los Directores de Departamentos y Carreras y luego con los titulares de cátedra.

Tiene que haber una etapa de transición entre la situación vigente y la política de obligatoriedad de la formación pedagógica impulsada por el actual Decanato.

El destinatario de las acciones propuestas es el personal en ejercicio , los nuevos, a partir de los adjuntos.

SINTESIS INTERPRETATIVA

A partir del reconocimiento de la necesidad de que los docentes universitarios deben recibir una formación pedagógica, el nivel más alto de conducción de la facultad hace una crítica explícitamente negativa del Programa Carrera Docente vigente; según esa visión el Programa no responde a la cultura institucional, dado que no se articula con las prácticas reales del docente de esa Facultad, las cuales están centradas casi exclusivamente en la función de docencia y con una presencia poco relevante de la investigación, en especial en las carreras con mayor concentración de alumnado.

Otro actor limitativo del impacto real del Programa lo constituye el hecho de que los participantes del Programa no son en su totalidad docentes de la Facultad; esta circunstancia dificulta su incorporación a la práctica cotidiana, de allí que un Programa de formación pedagógica, según esta alta conducción debe dirigirse, exclusivamente, al personal docente de la Facultad, el cual, en función de diferente tipo de ofertas deberá cumplir, obligatoriamente,

con esa formación. A fin de alcanzar este propósito se demanda que sea el departamento la unidad que identifique el programa formativo y derive a los participantes.

Por último, en la visión de estos directivos, lo pedagógico es identificable con lo metodológico, centrándose, consecuentemente, la demanda de capacitación en la necesidad de aprender técnicas apropiadas para los conocimientos de cada campo disciplinar.

Habría presente en esta instancia institucional un significado de formación más cercano a la exterioridad, en el sentido al que se hizo referencia en la primera parte de este trabajo, es decir asociada al objeto o atributo de la formación. Cabe preguntarse en las propuestas que se abren a futuro, qué lugar ocupa, si es que se le destina alguno, a la interioridad del proceso formativo, esto es a los aspectos que hacen a la transformación del sujeto, de sus modos de pensar y de sentir, a la modificación de sus actitudes.

1. POBLACIÓN CONSULTADA.

1.1. CARRERA DE ORIGEN DE LOS PARTICIPANTES.

Cuadro 1.1.1. Facultad donde se graduaron.

| Facultad | Cantidad | Porcentaje |
|---------------------|----------|------------|
| Ciencias Económicas | 18 | 81,62% |
| Otras | 4 | 18,18% |
| Total | 22 | 100,00% |

Cuadro 1.1.2. Carrera de origen de los Graduados en Ciencias Económicas.

| Carrera | Cantidad | Porcentaje |
|-----------------------------|----------|------------|
| Contador Público | 10 | 55,56% |
| Cont. Públ. y Lic. en Adm. | 3 | 16,67% |
| Lic. en Economía | 4 | 22,22% |
| Lic. en Econ. y en Historia | 1 | 5,55% |
| Total | 18 | 100,00% |

1.2. SITUACIÓN LABORAL AL INGRESAR A LA CARRERA DOCENTE.

Según actividad; institución; cargo; categoría.

Cuadro 1.2.1.

| Actividad | Cantidad | Porcentaje |
|--------------------------|----------|------------|
| Docencia | 17 | 77,27% |
| Investigación | 3 | 13,64% |
| Investigación y Docencia | 2 | 9,09% |
| Total | 22 | 100,00% |

Cuadro 1.2.2.

| Institución | Cantidad | Porcentaje |
|---------------------------------|----------|------------|
| Facultad de Ciencias Económicas | 19 | 86,36% |
| Otras Instituciones | 3 | 13,64% |
| Total | 22 | 100,00% |

Cuadro 1.2.3.

| Cargo | Cantidad | Porcentaje |
|-----------------------|----------|------------|
| Docente Universitario | 15 | 83,33% |
| Otros Cargos | 3 | 16,67% |
| Total | 18 | 100,00% |

Cuadro 1.2.4.

| Categoría Docente Universitario | Cantidad | Porcentaje |
|---------------------------------|----------|------------|
| Adjuntos | 6 | 40,00% |
| Jefes de Trabajos Prácticos | 4 | 26,67% |
| Ayudantes | 5 | 33,33% |
| Total | 15 | 100,00% |

2. INTEGRACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

Cuadro 2.1. Presencia de la integración según áreas.

| ¿Hubo integración en el área? | Pedagógica | | Investigación | | Especialización | | Trabajos | |
|-------------------------------|------------|------------|---------------|------------|-----------------|------------|----------|------------|
| | Cantidad | Porcentaje | Cantidad | Porcentaje | Cantidad | Porcentaje | Cantidad | Porcentaje |
| SI | 22 | 100,00% | 9 | 40,91% | 14 | 70,00% | 16 | 72,73% |
| NO | 0 | 0,00% | 13 | 59,09% | 6 | 30,00% | 8 | 27,27% |
| Total | 22 | 100,00% | 22 | 100,00% | 20 | 100,00% | 22 | 100,00% |

| | | | | | | | | |
|-------------|---|--|---|--|---|--|---|--|
| No Contesta | 9 | | 0 | | 4 | | 0 | |
|-------------|---|--|---|--|---|--|---|--|

Cuadro 2.2. Grado de integración según áreas.

| Grado | Pedagógica | | Investigación | | Especialización | | Trabajos | |
|-------|------------|------------|---------------|------------|-----------------|------------|----------|------------|
| | Cantidad | Porcentaje | Cantidad | Porcentaje | Cantidad | Porcentaje | Cantidad | Porcentaje |
| Alto | 8 | 36% | 2 | 22% | 5 | 38% | 3 | 20% |
| Medio | 13 | 59% | 1 | 11% | 6 | 46% | 12 | 80% |
| Bajo | 1 | 5% | 6 | 67% | 2 | 15% | 0 | 0% |
| Total | 22 | 100,00% | 9 | 100,00% | 13 | 100,00% | 15 | 100,00% |

| | | | | | | | | |
|-------------|---|--|---|--|---|--|---|--|
| No Contesta | 0 | | 0 | | 1 | | 1 | |
|-------------|---|--|---|--|---|--|---|--|

Cuadro 2.3. Integración entre áreas.

| ¿Hubo integración? | Cantidad | Porcentaje |
|--------------------|----------|------------|
| SI | 15 | 68,18% |
| NO | 7 | 31,82% |
| Total | 22 | 100,00% |

3. RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.

Cuadro 3.1. Oportunidades en el desarrollo de las áreas.

| Frecuencia de oportunidades | Pedagógica | | Investigación | | Especialización | | Trabajos | |
|-----------------------------|--------------|------------|---------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|
| | Referencias* | Porcentaje | Referencias * | Porcentaje | Participantes ** | Porcentaje | Participantes ** | Porcentaje |
| Muchas | 30 | 68,60 % | 4 | 7,84 % | 6 | 33,33 % | 7 | 35,00 % |
| Algunas | 18 | 36,86 % | 23 | 45,10 % | 3 | 16,67 % | 7 | 35,00 % |
| Ninguna | 4 | 7,66 % | 24 | 47,06 % | 9 | 60,00 % | 8 | 30,00 % |
| Total | 53 | 100,00% | 51 | 100,00% | 18 | 100,00% | 20 | 100,00% |

| | | | | | | | | |
|-------------|---|--|----|--|---|--|---|--|
| No Contesta | 0 | | 11 | | 4 | | 1 | |
|-------------|---|--|----|--|---|--|---|--|

* Se solicitó señalamiento en los tres módulos.

** Se solicitó señalamiento por área.

3.2. Aplicación de los aprendizajes en las actividades laborales diarias.

Cuadro 3.2.1. Oportunidades.

| Frecuencia de oportunidades | Cantidad | Porcentaje |
|-----------------------------|----------|------------|
| Muchas veces | 11 | 52,38 % |
| Algunas veces | 6 | 28,57 % |
| Pocas veces | 4 | 19,05 % |
| Total | 21 | 100,00% |

Cuadro 3.2.2. Áreas y módulos donde se originaron los aprendizajes utilizados.

| Área | Global (a) | Módulo 1 | Módulo 2 | Módulo 3 | Nº menciones/área | Porcentaje |
|-----------------|------------|----------|----------|----------|-------------------|------------|
| Pedagógica | 3 | 11 | 9 | 7 | 30 | 58,82 % |
| Investigación | 2 | 1 | 3 | 2 | 8 | 15,69 % |
| Especialización | 4 | 1 | 2 | 1 | 8 | 15,69 % |
| Trabajos | 2 | 1 | 1 | 1 | 5 | 9,80 % |
| Totales | 11 | 14 | 15 | 11 | 51 | 100,00 % |

(a) Menciona el área sin diferenciar el módulo.

4. IMPACTO DEL PROGRAMA.

Cuadro 4.1. Reacciones ante el cursado de Carrera Docente por el participante en la Universidad Académica / Investigación de Desempeño.

| Reacción | En Jefes | | En Compañeros | |
|--------------|----------|------------|---------------|------------|
| | Cantidad | Porcentaje | Cantidad | Porcentaje |
| Estímulo | 8 | 38,10 % | 1 | 5,00 % |
| Aceptación | 8 | 38,10 % | 11 | 55,00 % |
| Indiferencia | 5 | 23,81 % | 8 | 40,00 % |
| Rechazo | 0 | 0,00 % | 0 | 0,00 % |
| Total | 21 | 100,00% | 20 | 100,00% |

| | | | | |
|-------------|---|--|---|--|
| No Contesta | 1 | | 2 | |
|-------------|---|--|---|--|

Cuadro 4.2. Transferencia de lo aprendido.

| ¿Hubo oportunidades? | Cantidad | Porcentaje |
|----------------------|----------|------------|
| SI | 8 | 38,10 % |
| NO | 13 | 61,90 % |
| Total | 21 | 100,00% |

| | | |
|-------------|---|--|
| No Contesta | 1 | |
|-------------|---|--|

5. EVALUACIÓN DE LA CARRERA DOCENTE.

Cuadro 5.1. Evaluación de la Carrera Docente.

| Fue: | Cantidad | Porcentaje |
|-----------|----------|------------|
| Muy Buena | 2 | 9,52 % |
| Buena | 13 | 61,90 % |
| Regular | 6 | 28,57 % |
| Mala | 0 | 0,00 % |
| Total | 21 | 100,00 % |

| | | |
|-------------|---|--|
| No Contesta | 1 | |
|-------------|---|--|

3. CONCLUSIONES Y LINEAS DE ACCION

3.1 CONCLUSIONES

La información aportada desde los distintos actores acerca de la Carrera Docente permite derivar apreciaciones que, lejos de circunscribirse al caso específico, permite elaborar conclusiones generales atinentes a los procesos de formación de profesionales de la educación en el nivel universitario.

En este sentido parece interesante mencionar que en la actualidad sigue vigente en las representaciones sociales acerca de las propuestas curriculares sobre formación, la tensión entre modelos tecnocráticos y modelos alternativos críticos. Mientras estos aparecen con mucha fuerza en los discursos y en la práctica de los responsables de las áreas pedagógicas de la oferta curricular, coexisten con la presión que ejercen los primeros, encubiertos muchas veces por las demandas de la eficacia y la calidad por parte de quienes ejercen la gestión y participan en el desarrollo de las áreas disciplinares "sustantivas". Aparece como también aplicable a este ámbito institucional la dicotomía entre teoría y práctica como cuestión dilemática de la formación. Los modelos con sus proyectos sociales subyacentes se confunden en la práctica del aula mostrando la hegemonía del

discurso crítico «sólo que absorbido por la restauración de aspectos subyacentes al paradigma tecnocrático. Este más que un planteo didáctico es un planteo político, con su correlato y apoyo en propuestas de enseñanza centrado en la neutralidad, modernización, racionalidad, eficiencia y desarrollo económico» (1).

Esta tensión se corresponde, de alguna manera, con el énfasis de las finalidades de la formación en los términos que se expresara, en la primera parte de este trabajo, a través de la dialéctica interioridad-exterioridad. La preeminencia de intereses cercanos al desempeño del rol en los aspectos emergentes de la tarea, hacen inclinar el peso hacia propuestas más centradas en las necesidades del sistema, con desmedro de los procesos de autoestructuración del docente.

Estas tensiones que connotan las representaciones sobre la calidad de la enseñanza universitaria, si bien tienen distinto grado de perfección, se pueden reconocer con nitidez en el discurso y en la práctica de los docentes universitarios y de los responsables de la gestión. No siempre estos actores llevan a nivel conciente estas cuestiones ni las

reconocen como problemática de reflexión para el mejoramiento de su práctica cotidiana; mucho menos son percibidas como eje de organización de la propuesta de formación, dado que el reconocimiento de la centralidad de esta temática implicaría de hecho, la necesidad que esos sujetos se reconocieran a sí mismos como *profesionales de la docencia*, a la vez que *trabajadores de la educación*. Planteamientos como estos afectan procesos identificatorios propios del campo profesional, a la vez que movilizan el sistema de pertenencias y lealtades. Las circunstancias cotidianas de la universidad pública argentina de la década del 90, en el contexto de empobrecimiento del sector educativo, con su presupuesto menguado y sus docentes inmersos en salarios muchas veces simbólicos, propician su reconocimiento (por lo menos en los grupos de categorías de ingreso) como trabajador factible de preocuparse por lograr mejores condiciones laborales; sin embargo pareciera que tales factores no alcanzan para estimular la configuración de un campo profesional propio, diferenciado de la profesión de origen.

La determinación de la docencia como «semi-profesión» a la que hacen alusión las investigaciones sobre este tema (2), contribuyen a reforzar esta imagen poco atractiva del campo de la enseñanza, inmerso en sus contradicciones, para producir saberes específicos y para generar una dinámica profesional autónoma en sus portadores.

En la institución particular donde se sitúa este trabajo, Carrera Docente, que debería ser para este tramo de categorías de docentes, el mecanismo legitimado de ingreso y de ascenso en la escala, no ha logrado este reconocimiento y continúa debatiendo su acreditación real como proceso formativo.

En el contexto de estas consideraciones, el análisis de la información obtenida, permite sin-

telizar las siguientes conclusiones interpretativas acerca de la situación del Programa de Carrera Docente, en términos de la propuesta curricular, el contexto de surgimiento de la propuesta, el contexto de su implementación, la gestión en sus distintas etapas y el problema a resolver.

(1) La Propuesta Curricular:

La propuesta curricular de Carrera Docente es una oferta integral para la preparación de un docente universitario en el área de las Ciencias Económicas, puesto que encara su formación en los aspectos sustantivos (contenidos) de un campo de específico de la profesión, en los aspectos pedagógicos y técnico-profesionales de la docencia y en los aspectos metodológicos de la actividad de investigación. Pero, cabe preguntarse si este perfil de docente investigador es el que corresponde al que la institución puede o quiere incorporar a las cátedras, independientemente de la calidad de la propuesta formativa en sí.

Desde la perspectiva didáctico curricular, el Plan de Carrera docente manifiesta una estructura acorde a las corrientes innovadoras en la materia: está organizada en áreas curriculares que corresponden a los componentes del perfil profesional de un docente universitario, definido prioritariamente según las funciones de docencia e investigación, e incluyendo contenidos sustantivos y metodológicos que hacen a esas funciones. Esto es: contenidos de la «especialidad» de alguna disciplina o campo profesional de las Ciencias Económicas, contenidos pedagógicos y «técnicos» que hacen a la enseñanza, y contenidos epistemológicos y metodológicos que sirven de fundamentos a las actividades de investigación; a la vez hay un espacio curricular para la producción integradora de esos aprendizajes por parte del alumno. Avanzando en la búsqueda de la construcción de un

perfil profesional, hay áreas que organizan algunos temas en «módulos», en torno a problemas reales de la práctica docente universitaria.

Desde esta misma perspectiva Carrera Docente se perfila como una Propuesta abierta, a la vez que con un alto grado de opcionalidad para el cursante: la mitad de las acciones curriculares que debe cumplir son diseñadas por él, en acuerdo con su tutor (áreas de Especialización y de Trabajo); las otras dos áreas Pedagógica y de Investigación) son de cursado común y obligatorio para todos los participantes.

La Propuesta está fundamentada en una concepción del conocimiento que parte de la reflexión sobre la práctica, para volver a incidir sobre ella utilizando un marco teórico instrumental más amplio que el que disponía inicialmente. Sin embargo no incluye instancias específicas, por ejemplo, para la observación y la práctica directas en el aula de clases, en el caso del área Pedagógica. Otro tanto puede decirse del área de Investigación y la realización de experiencias concretas en los Institutos y Centros de la Facultad. Estas carencias limitan la concreción de aquellos propósitos.

La duración de los estudios de la Propuesta se corresponde con políticas institucionales manifiestas de fuerte confianza en lo pedagógico: tanto en el poder de la formación como elemento gradualmente dinamizador de las estructuras docentes, como en las acciones procesuales; de allí la importancia que le conceden a la creación de una carrera larga y en etapas, correspondientes a las categorías de los cargos de auxiliares docentes.

Cabría preguntarse nuevamente si esta imagen de cambio estructural centrado en lo pedagógico puede realmente producir los efec-

tos buscados sin que, a la par, se produzcan acciones para movilizar, en los niveles de decisión los factores que asocian la excelencia académica únicamente con los aspectos sustantivos de las disciplinas y del ejercicio profesional; en la construcción de lo académicamente valioso según esta representación social, los componentes pedagógico y didáctico tienen sólo una función instrumental y adjetiva para el desarrollo de la práctica docente.

(II) El Contexto de Surgimiento de la Propuesta:

De allí que es importante ubicar el Programa en su contexto histórico institucional de manera de ahondar en factores que permitan explicar qué significó la creación de Carrera Docente en la vida institucional universitaria.

Carrera Docente como proyecto curricular surge con la gestión democrática de la Universidad de Buenos Aires y de la Facultad de Ciencias Económicas, en el ámbito de un conjunto de acciones tendientes al mejoramiento de la calidad académica, como fueron en esta Facultad, entre otras, el impulso a la Reforma Curricular y la creación de la Prosecretaría Pedagógica. Es exponente de un momento institucional global de apertura cuantitativa, ya que corresponde a la reimplantación del ingreso irrestricto de los estudiantes a las aulas, y de apertura también cualitativa, en términos de ofertas académicas diversificadas, creación de espacios de investigación interdisciplinarios, auspicio del trabajo académico con la participación de equipos multiprofesionales. También es coincidente esta etapa con un discurso de alta confianza en lo pedagógico y en la formación profesional docente como elementos movilizadores para esta etapa de reconstrucción universitaria, sin que el mismo se correspondiera con modificaciones importantes en las reales estructuras de poder académico, ligadas al núcleo profesional sustantivo y

no necesariamente a los elementos pedagógicos del rol docente.

(III) El Contexto de Implementación de la Propuesta:

De allí que en la Facultad de Ciencias Económicas se aprueba la Carrera Docente, tendiente a capacitar y perfeccionar a los participantes que ejerzan o deseen ejercer como docentes auxiliares (ayudantes de segunda, de primera o jefe de trabajos prácticos), sin alterar, a la vez, las condiciones de ingreso a la docencia. De este modo las disposiciones reglamentarias de concursos correspondientes a esos cargos no hace un reconocimiento específico de Carrera Docente, las cátedras no lo consideran como condición apreciable para definir el ingreso de interinos ni los Centros e Institutos para adscribir a los participantes de ese Programa en sus actividades regulares de investigación.

Carrera Docente se convierte así en una oferta formal de formación docente, de alta o relativa calidad, según la mirada de los distintos actores institucionales, pero sin que se corresponda con una demanda efectiva en la práctica cotidiana de la Facultad, que continúa reclutando los nuevos integrantes a través de sus circuitos habituales e iniciándolos en la vida académica mediante las técnicas informales de la convivencia diaria.

Se va generando así la situación paradójica de una acción de formación en que sus participantes reciben remuneración por sus estudios pero que, en su gran mayoría, al graduarse no tienen espacio institucional para ejercer sus funciones o para ser promovidos en el caso de que ya pertenecieran a una cátedra.

Carrera Docente se desarrolla como un circuito paralelo a la vida académica de la Facultad, y, lejos de ir creciendo como ca-

mino legítimo para la docencia y la investigación, se enquistada y es enquistada: las cátedras no derivan a sus auxiliares para que se capaciten en servicio, los participantes no tienen espacios para desarrollar prácticas de enseñanza que puedan analizar en sus clases de Carrera Docente, ni desde el Programa puede plantearse hacer el seguimiento de actividades docentes de los alumnos.

Se construye así una imagen de la formación pedagógica de Carrera Docente como abstracta ("teórica" en palabras de quienes lo evalúan desde la conducción académica), alejada de los problemas cotidianos de las cátedras, sin plantearse quizás cómo la falta de oportunidades para una práctica real y legítima es de por sí un factor que origina y refuerza ese distanciamiento entre lo trabajado en las clases de Carrera Docente y los procesos de enseñanza - aprendizaje que se generan en las aulas de la Facultad.

(IV) La Gestión de Carrera Docente en sus distintas etapas:

En la gestión de la implementación de la propuesta Curricular

se reconocen distintos momentos que se corresponden a los cambios en su conducción:

Un primer momento, entre 1988 y mediados de 1990, es el fundacional, en que se produce la selección e ingreso de la primer cohorte de participantes y el desarrollo de sus primeros cuatrimestres de estudio; de este momento no hay datos ciertos, no hay registros escritos...lo más importante se conoce por tradición oral, queda sólo en la memoria de sus protagonistas. Aparece como el momento de las grandes esperanzas, de la apertura y la flexibilidad, con una conducción que manifestó laxitud en las normas e incierta formalización en las acciones. Así hay roles docentes poco definidos, como el de tutor (hoy día desdibu-

jado aún para quienes lo ejercieron), cuya asignación a los participantes no responde siempre a criterios de racionalidad y eficiencia (¿puede tutorarse a casi 50 participantes?); o casi inexistentes en la práctica, como el de coordinador, rol destinado a motivar la integración curricular con los alumnos y que rápidamente pierde diferenciación e identidad.

En el segundo año de implementación se produce un cambio en la dirección de la Carrera, que corresponde también a un cambio en el estilo de conducción: se formalizan las "reglas del juego" con los participantes; se les solicita un informe de situación de sus trayectorias curriculares, se ejerce la supervisión y el control sobre el cumplimiento de las normas: asistencia, puntualidad, entrega de trabajos. Este mayor grado de organicidad y consistencia en la conducción no pareció corresponderse con acciones sustantivas que produjeran un mejoramiento en la situación enseñanza-aprendizaje; persisten las dificultades, en la implementación curricular, que se insinuaban desde el inicio de la puesta en práctica del Programa: no hay espacios reales para la integración interáreas y tampoco se la propicia; esto es en sí una limitación importante en el caso de una propuesta definida por un tan alto nivel de opcionalidad y apertura en dos de sus áreas (Especialización y Trabajos). Por su parte, los docentes responsables de las áreas de cursado común a todos los participantes (Pedagógica y de Investigación) tienen librado a su propia iniciativa la articulación interna, esto es entre los distintos módulos y niveles de la propia área. Las consecuencias de esta alta liberalidad en la orientación curricular, son la fragmentación de la Propuesta, la falta de articulación entre los enfoques de las áreas, y, en el caso de una de ellas (Investigación), la discontinuidad docente y la ausencia de ejes organizadores de los contenidos; a la par se producen, en algunos casos, superposición de actividades en los mis-

mos horarios. Todos estos hechos son reconocidos, en mayor o menor grado, por los actores directamente involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, docentes y estudiantes (egresados y participantes actuales).

En el segundo año de este período, a fines de 1992, egresa la primer cohorte de participantes y se hace más evidente aún el escaso impacto verdadero de Carrera Docente en la vida académica de la Facultad: los graduados, en un alto número, no consiguen la incorporación o la promoción en las cátedras ni en las unidades de investigación; en muchos casos sus estudios no son acreditables en los concursos de auxiliares docentes. Más aún: hay demoras en el otorgamiento de los títulos que los acredite como Docentes Autorizados.

En 1993 estas señales de alarma acerca de la efectividad del Programa se expresan dramáticamente en el momento de la inscripción: ningún aspirante se presenta para ingresar en el próximo período lectivo en la Carrera. El Programa continúa para los participantes que ya están en las aulas.

El tercer momento es el actual, en el que en el primer trimestre de 1994 la conducción de Carrera Docente queda a cargo de la Secretaría Pedagógica, quien hasta ese entonces había coordinado las acciones del área Pedagógica y que, desde otro lugar en la estructura de la Facultad, había participado en el diseño de la Propuesta. La actual conducción es la que asume aquellas señales como indicadores de urgencia y decide encarar una acción evaluativa sistemática que posibilite la reestructuración del Programa.

(V) El problema a resolver:

La reestructuración buscada sólo podrá encararse con eficacia si se parte del reconocimiento de la fractura manifiesta entre

la propuesta formal y el curriculum real, por un lado, y entre las diversas representaciones sociales existentes en la institución acerca de qué es un docente universitario y cómo se lo forma, por el otro.

Ni la calidad técnica de la propuesta en cuanto a estructura, contenidos, estrategias, ni la calidad de los aprendizajes logrados por los participantes, constituyen el centro del verdadero debate institucional sobre Carrera Docente. Así como tampoco son esos los factores definitorios para su reconocimiento en cuanto al ingreso y a la promoción en las unidades de docencia e investigación. El tema en cues-

tion en todo caso en términos de la oferta curricular, es la distancia existente entre el perfil profesional que orienta la propuesta y la representación social que la Facultad de Ciencias Económicas en sus niveles de conducción académica tiene sobre este aspecto. Considerando que la definición de la práctica profesional es un producto histórico, habría que debatir (¿consensuar?) acerca de cuál es la práctica reconocida como vigente por la facultad, cuál es la que se está reemplazando por caduca (si es que alguna vez tuvo vigencia real y no formal) y cuál es la posible a emerger prospectivamente.

3.2 SUGERENCIAS PARA LA ACCIÓN

Estas sugerencias para la acción, fundamentadas en los resultados del diagnóstico, pueden ser elaboradas en consideración a la disposición favorable manifiesta en el contexto institucional actual de la Facultad acerca de la incidencia de lo pedagógico en el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria.

La conducción de la Facultad en el momento de encarar el presente estudio, elevó a rango de Secretaría la anterior Prosecretaría Pedagógica; a ella confió la dirección de la Carrera Docente, en un período tan delicado de su desarrollo. A la vez esta gestión ha incluido dentro de su programática el desarrollo de acciones de actualización pedagógica para todos los docentes, independientemente del cargo que ocupara y de la situación de interinato o regularidad con que estuvieran desempeñándose en las cátedras.

Este reconocimiento de la identidad de lo pedagógico también ha sido expresado por el staff directivo de la Facultad, a nivel de Decanato, el cual, si bien se manifiesta con

mayor cautela, propone acciones de actualización con diferentes modalidades, estrategias, propósitos, contenidos. Una actitud favorable coincidente, aunque expresando mayor heterogeneidad en las apreciaciones, aparece en el nivel directivo de las unidades de Docencia (Carreras, Departamentos) y de Investigación (Centros, Institutos).

Por su parte, la Secretaría Pedagógica (desde otro nivel institucional) ha impulsado históricamente la línea de actualización pedagógica de los docentes, a la vez que propició e implementó modalidades pedagógicas alternativas a las tradicionales, como es el caso de los estudios « a distancia » para el desarrollo de asignaturas del grado. De allí que tiene acreditada confianza institucional como para diseñar y llevar a la práctica estrategias que permitan innovar en los aspectos críticos del Programa de Carrera Docente, sin alterar sus principios pedagógicos originales.

Otro aspecto a tener en cuenta en relación con la reestructuración del Programa, se refiere a las políticas curriculares en

postgrado y a las tendencias actuales en la materia, circunstancias que permitirían alentar el diseño de ofertas estructuradas a nivel de Maestrías en el campo de especialización docente, a semejanza de lo que se está implementando en universidades del país y del exterior.

Las sugerencias se presentan en dos líneas: la político institucional y la didáctico curricular, en el supuesto de que las modificaciones en esta última esfera sólo pueden ser efectivas si concretan situaciones institucionales que le sirvan de marco de referencia y legitimación.

I. Político Institucionales:

(1.1) Como una medida de acción al corto plazo es necesario agilizar el otorgamiento de títulos a los alumnos que egresaron de manera de regularizar su situación y legitimizar, por lo menos en lo formal, su condición de docentes autorizados en Ciencias Económicas.

(1.2) Como acciones de carácter continuo sería conveniente impulsar el desarrollo de espacios de análisis y reflexión con los distintos actores institucionales, comenzando con los decisores, sobre el perfil de formación del docente de Ciencias Económicas. Estos espacios, a la vez que serían instancias donde se generarían insumos para las decisiones, se podrían constituir en recursos genuinos de actualización pedagógica para quienes participaran de estas actividades. Como temáticas de esos encuentros se sugiere en un comienzo, el tratamiento de aspectos como los siguientes:

- definición de las necesidades de formación pedagógica según las distintas categorías docentes y en función de los Departamentos, Carreras y Cátedras;

- definición del perfil de formación, a partir de la decisión en opciones disyunturas claves como son: centrado en la práctica de la enseñanza exclusivamente; con predominio de ésta pero integrando también componentes de investigación; con articulación equivalente de componentes relativos a las prácticas de enseñanza y de investigación;

- derivado de lo anterior, definición de las áreas de formación, en especial en lo relativo a considerar qué tipo de aprendizajes incluir: ¿exclusivamente técnicos pedagógicos? ¿técnicos pedagógicos y de la especialidad? Y en ambos casos, ¿qué lugar ocuparían los fundamentos y qué lugar los aspectos más instrumentales?;

- análisis de los mecanismos reales de ingreso de los docentes como interinos en las cátedras y del lugar que tiene lo pedagógico en los criterios de selección en esta instancia y en los concursos; análisis de la factibilidad de introducir modificaciones en el Reglamento de Concursos de los cargos de auxiliares docentes, en sus distintas categorías, tendientes a incluir la asignación de puntaje específico a las actividades de formación docente, incluyendo en forma especial a la Carrera Docente.

II. Didáctico Curriculares:

La necesidad de dar respuesta a las limitaciones detectadas en la propuesta curricular y en su implementación, en el marco institucional que la contiene, podría derivar en la reestructuración de la actual oferta de Carrera Docente en dos opciones, una de mínima y otra de máxima reestructuración curricular.

(2.1) Opción de mínima reestructuración:

Se trata de mantener los componentes curriculares relevantes de la Propuesta, intro-

duciendo modificaciones que no afectan la estructura curricular de base. Esto es:

- Reducir la áreas curriculares a tres, de manera de continuar con las dos áreas de cursada común y obligatoria para todos los participantes (Investigación y Pedagógica) y con una de las áreas opcionales, la de Especialización; en cuanto a la cuarta área, la de producción de Trabajos, se sugiere que esta sea incluida como asignación de una de las otras tres.

- Redefinir los módulos del área Pedagógica de manera de:

a) incluir en el III nivel, temáticas específicas de la/s Didáctica/s propias de las cátedras de las que provienen los participantes;

b) introducir actividades específicas de la práctica docente: observación y análisis de clases; desarrollo de actividades de enseñanza con grupos de alumnos. Estas actividades se complementarían con Talleres de análisis grupales, y/o laboratorios para trabajar componentes específicos de la situación clase. Ambos tipos de actividades, que se complementarían, además, con actividades de apoyo y seguimiento de las actividades habituales de los participantes en sus propios lugares de acción docente, podrían ser llevadas a cabo por un equipo multiprofesional multidisciplinario, integrado por un especialista en Didáctica y un docente en la especialidad de la cátedra respectiva; de esta acción se orientaría a la construcción de principios y estrategias particulares de estas Didácticas especiales.

- Redefinir contenidos de los módulos de investigación de manera que en su programación tuvieran mayor injerencia los Centros e Institutos de la Facultad. Se podría diseñar un primer nivel común a todos los participantes y derivar a las unidades de investigación respectivas la implementación de las siguientes, de manera de desarrollar una formación teórico-práctica en esta área.

- Incluir cada año la realización de Talleres iniciales y finales para los participantes tendientes a la articulación entre las áreas. Asimismo realizar reuniones periódicas entre los docentes del Programa, de manera de evitar, a través de ambas estrategias, la fragmentación curricular.

- Mantener la carga horaria de las áreas en cada nivel, pero evaluando la posibilidad de introducir modificaciones en las modalidades y estrategias de implementación. Una de las posibilidades sería introducir la modalidad semipresencial, a través de una propuesta para desarrollar un tercio del total de horas asignadas a través de encuentros intensivos y el resto con estudio independiente y trabajos en terreno. Esto permitiría intensificar la cursada y a la vez acortar la duración de la carrera.

- Flexibilizar la propuesta de implementación, de manera de posibilitar al participante la cursada de las áreas en forma independiente y con acreditación acumulativa.

- Evaluar la posibilidad de diversificar esta oferta de cursos acumulables a través de dos modalidades de realización:

a) una, de convocatoria abierta como la vigente en la actualidad para todos los docentes auxiliares en servicio, reservando un cupo para graduados que no estuvieran en esa condición, pero interesados en la especialidad;

b) una segunda modalidad de oferta restringida a los auxiliares docentes de un Departamento o Cátedra/s, de manera de ir construyendo un Programa que tuviera como eje curricular los problemas de la enseñanza (¿y de la investigación?) de la especialidad.

Ambas modalidades no deberían ser pensadas como excluyentes, puesto que, desde la perspectiva de la actualización docentes responden a necesidades e intereses diversos.

(2.2) Opciones complementarias de máxima reestructuración: Se presentan dos tipos de acciones relacionadas con la formación en docencia universitaria que implican la reestructuración integral de la Propuesta existente: (A) una oferta curricular abierta implementada a través de cursos cortos, de desarrollo independiente, pero factibles de articulación, para docentes auxiliares en ejercicio; y (B) una maestría o curso de especialización en Docencia universitaria en el área de Ciencias Económicas para graduados de la Facultad

(A) Oferta curricular abierta implementada a través de cursos cortos. Se trata de intensificar las acciones de formación continua para auxiliares docentes, regulares o interinos, en la línea de los que viene desarrollando la Secretaría Pedagógica. Para ello se implementaría una oferta amplia y diversificada de cursos cortos, acreditables y acumulativos, en las temáticas de Pedagogía y Didáctica Universitaria, conducentes al otorgamiento de una Certificación específica en la materia, reconocida en el Reglamento de Concursos.

Estos cursos abordarían exclusivamente la formación en los componentes pedagógicos de la práctica docente, quedando la preparación y actualización en los aspectos académicos sustantivos de la especialidad, bajo la responsabilidad de las unidades correspondientes, esto es: las cátedras o los Departamentos.

La oferta curricular sería de tipo abierta, respetando como objetivos mínimos los propuestos por el área Pedagógica de Carrera Docente; de esta manera el mismo participante, cumplimentando distintos cursos, podría ir delineando su curriculum de formación. No obstante para que el participante pudiera acceder a la Certificación, los cursos deberían considerar algunos requisitos en cuanto a duración y aprobación.

En cuanto a duración, los cursos podrían conservar el promedio de 20 horas que tienen los actuales, de manera que para acceder a la Certificación los participantes deberían realizar alrededor de 10 cursos; esto permitiría respetar, aproximadamente la duración asignada al área Pedagógica en la Carrera Docente actual...

Los cursos deberían también incluir evaluaciones sumativas de distinto tipo (elaboración de informes, realización de trabajos, desarrollo de prácticas), cuya aprobación sería condición para la acreditación.

Asimismo desde la perspectiva pedagógica, los cursos deberían programarse teniendo en cuenta ciertos principios curriculares y metodológicos, que, desarrollados en la Carrera Docente, permitieron a los participantes el logro de aprendizajes valiosos, tal como ellos mismos apreciaron a través de la consulta realizada. Algunos de esos principios son:

- Contextualización: incluir el abordaje del contexto en el tratamiento de los distintos temas, aún en los cursos con ejes predominantemente instrumentales. Se trataría de establecer las relaciones necesarias para ubicarlos en el marco de la realidad macrosocial y político educativa del país, e institucional de la universidad en general y de la Facultad de Ciencias Económicas en especial; asimismo se propiciaría la articulación con los fundamentos pedagógicos, didácticos, epistemológicos, psicológicos que posibilitarían la transferencia de los aprendizajes más parciales a distintas situaciones de aula.

- Relación teoría-práctica: se trataría de generar oportunidades didácticas para que los participantes pudieran reflexionar sobre su propia práctica en clase, junto a su grupo de pares; a la vez los aprendizajes logrados a través

del desarrollo de los cursos deberían revertirse en las prácticas de enseñanza habituales de los participantes, lo cual podría dar lugar a un seguimiento por parte de los profesores responsables de la acción de capacitación.

- Integración curricular: la existencia de un curriculum abierto, con un alto grado de elección por parte del cursante, en cuanto a la temática del curso y la oportunidad de hacerlo, obliga a generar nexos de articulación que posibiliten la construcción de un marco referencial pedagógico integrado, a partir de los aportes de los distintos cursos. Para ello se hace necesario que éstos elaboren sus propuestas ejes curriculares diseñados en función de aquellos objetivos mínimos de la propuesta curricular, y que en la implementación propicien situaciones didácticas que permitan alcanzarlos.

- Reconocimiento de lo actitudinal como componente significativo de las competencias docentes: el interés por el logro de aprendizajes complejos que incluyan la esfera afectivo social, obliga a seleccionar estrategias y espacios didácticos adecuados para tal fin; de la misma manera que en función de propósitos orientados hacia la producción se hace necesario programar la realización de talleres dentro de los cursos, y aún organizar integralmente algunos de ellos como talleres, en este caso se trataría de incluir oportunidades de trabajo vivencial (como laboratorios), para trabajar los aspectos más relacionados con la esfera afectiva del rol docente.

Esta oferta curricular abierta de Cursos cortos también podría desarrollarse a través de la modalidad de semipresencialidad antes enunciada.

(B) Maestría o Curso de Especialización:

Estas ofertas académicas de postgrado estarían destinadas a los graduados interesados en profundizar el estudio de la docencia

en el nivel como problema pedagógico complejo, sean ellos o no docentes en ejercicio en la Facultad de Ciencias Económicas.

Las dos alternativas, Maestría o Curso de Especialización, se diferenciarían según el énfasis otorgado al componente de investigación de la propuesta. En el segundo este constituiría uno de los aspectos a trabajar dentro del conjunto del plan de estudios, mientras que en el primer caso, que se desarrollará a continuación, aquel componente funcionaría como eje de configuración, atravesando la totalidad de las instancia y posibilitando la elaboración de la tesis respectiva.

La *Maestría* debería seguir la normativa existente en la universidad de pertenencia, en especial en cuanto a los requisitos de duración horaria, pero sin que esto signifique desconocer las alternativas innovadoras que la misma Facultad viene desarrollando en sus materias de grado. Esto implica tener en cuenta para la implementación de la Maestría la posibilidad de utilizar la modalidad semipresencial, en especial para aquellos cursos que, por su contenido, más se favorezcan con actividad de estudio independiente. La adopción de esta modalidad facilitaría también la posibilidad de abrir esta Acción de postgrado a otras universidades nacionales, en un campo temático en que la Facultad ya tiene experiencia; en el caso de los graduados de otras regiones del país puede ser una oferta interesante para poder responder a las exigencias que se perfilan en cuanto a la necesidad de la aprobación de estudios de postgrado para el ingreso y promoción en la docencia universitaria.

La Maestría se orientaría hacia un perfil de formación similar la de la Carrera Docente en vigencia, esto es, definiendo al docente universitario en el desempeño de funciones específicas de su rol en el nivel: la enseñanza, la investigación y la extensión, incluyendo también la producción de servicios.

De allí que se organizaría un diseño curricular que integraría las áreas de Pedagogía, y Articulación con la comunidad (extensión y servicios), Investigación y Especialidad. Estas dos últimas, tanto para su definición curricular como para su implementación, serían de coordinación conjunta con las unidades respectivas (Departamentos, cátedras, institutos, centros). El área de Especialidad sería a elección del participante .

Las otras áreas estarían integradas por asignaturas o módulos de dos tipos: básicas generales, que serían comunes y obligatorias para todos los cursantes, tendientes a la formación en los fundamentos y en los núcleos metodológicos generales; electivas cuyos contenidos se definirían en función de la Especia-

lidad del participante. (Ej: Didáctica de las Especialidades).

Una segunda alternativa en la definición de Menciones de la Maestría podría consistir en orientarla a otros campos de prácticas profesionales relacionadas con la educación universitaria; esto es, además de la docencia, la gestión, la planificación, la evaluación. De diversificarse sí la propuesta curricular, en estos últimos casos se conservarían los módulos o asignaturas básicas generales, pero el énfasis no sería el eje didáctico, sino, en correspondencia con aquellos campos, el administrativo. Se podrían diseñar así dos maestrías con un ciclo común y un ciclo diversificado en dos menciones: Docencia Universitaria y Administración Universitaria.

FUENTES DOCUMENTALES CONSULTADAS

- Programas de los módulos de las áreas.(1989-1992)
- Resoluciones (CS) no.161/84, 526/84 ,86/86 y 237/86.
- Resolución No. 3933/89.
- Resoluciones (CD)240/84; 2918/85;27/1986.
- PEREZ,R.H.Proyecto UBA-FCE 1994. Bs As, febrero 1994.
- ANNOLL, A., ALCON, C. y RUBE, J.: Una propuesta curricular en permanente transformación. Bs As., XIV Jornadas Universitarias de Contabilidad, set. 1993.
- UBA, FCE: Primeras Jornadas Universitarias de Carrera Docente. Documentos. BsAs, oct.1993.
- MARUCCO, M. Carrera Docente, por qué? En:Oikus-Tau No.2, 1988. BsAs, UBA, FCE.
- RUBE,J.: Conocimiento, grupo y aprendizaje. En :Temas y Propuestas.No.4.1994.Bs As.,UBA,FCE.
- MURRIELLO,A.: Pedagogía en la universidad?.En :Temas y Propuestas,No.1,1992.Bs As,UBA,FCE.
- SELTZER,JC y VOLPONTESTA,J.: Es el ejercicio de la docencia ejercicio profesional?.En: Temas y Propuestas No.4.1994.Bs.As.,UBA,FCE.
- ROMANO DUFFAU, C.: Una visión personal sobre la Carrera Docente de la FCE.En: Temas y Propuestas No.2, 1993.Bs As., UBA, FCE.
- FCE: 75 aniversario de la FCE de la UBA. Bs As., EUDEBA,1988.
- Designaciones.Oikus-Tau no.3,1988. Bs. As., UBA, FCE.
- NASSIF, R. Pedagogía universitaria y construcción de la universidad. En :Revista de la Universidad. La Plata. UNLPlata, 1974.
- EZCURRA, A.M., DE LELLA, C. y KROTSCH, P.:Formación docente e innovación educativa.Bs. As., Rei-Ideas-Aique, 1990.
- ARREDONDO, M. y DIAZ BARRIGA, A.: Formación pedagógica de profesores universitarios. México, CESU, UNAM,1989.
- BLANCO BELEDO R. Docencia universitaria y desarrollo humano. México, Universidad Iberoamericana, 1982.
- GIMENO SACRISTAN, J. Profesionalización docente y cambio educativo. En :Seminario Formación Docente y calidad de la educación.BsAs, 1988.

III. ANEXO METODOLÓGICO

ESQUEMA PARA ELABORAR LOS INSTRUMENTOS:

- 1) *Cuestionario para:* - *participantes que terminaron de cursar*
- *participantes que cursan*

Datos Generales: Año de ingreso a carrera docente
Año en que terminó de cursar módulos

Situación actual en Carrera Docente:

Cual es su situación actual? (Señale con una cruz la alternativa correcta)

- a) entregó todos los trabajos y fueron evaluados
- b) « « « « y falta evaluación
- c) le falta entregar trabajos
- d) otra

En caso de contestar d), describa su situación

Carrera de origen

Título de origen

Facultad que lo otorgó

Universidad que lo otorgó

Año de egreso

Ingreso

Desarrollaba al ingresar a CD alguna actividad: a) docente SI
NO

b) invest SI
NO

En caso afirmativo señale:

Institución

Cátedra/unidad:

Cargo:

Por qué ingresó a CD

En qué cátedra/unidad fue adscripto?

Propuesta curricular:

Integración de los aprendizajes:

Se quiere indagar si existe o no articulación entre los aprendizajes alcanzados en función de las propuestas de las distintas áreas:

P: pedagógica; I: investigación; E: especialización; T: trabajos.

Hubo algún grado de integración de contenidos y/o actividades entre módulos de la misma área?

ÁREA P: SI

NO

En caso de haber contestado positivamente:

Cuál fue el grado de esa integración?

- a) alto
- b) mediano
- c) bajo

Si contestó a) describa un ejemplo de alta integración

[Proceder igual con las áreas I; E Y T.]

Hubo algún grado de integración entre módulos de distintas áreas? SI

NO

En caso de haber contestado positivamente :

Entre qué áreas? (Puede contestar más de una)

P y I Señale en qué año: 1o. 2o. 3o.

I y E Señale en qué año: 1o. 2o. 3o.

E y T «

P y T «

Describa un ejemplo de integración entre áreas

Relación teoría-práctica:

Qué oportunidades de relación teoría práctica hubo en el desarrollo de los módulos?

Área P.: a) muchas Módulo 1o. Mod.2o. Mod.3o.

b) algunas " " "

c) ninguna " " "

En caso de contestar a) o b), presente un ejemplo

[Proceder igual con las otras áreas]

b)de investig SI

NO

En caso de haber contestado positivamente continúe con las preguntas...

En cual unidad o cátedra?

En qué institución?

Con qué cargo?

Qué tipo de actividad?

Tuvo oportunidad de aplicar lo aprendido en CD en sus actividades diarias? SI

NO

En caso de haber contestado positivamente, con qué frecuencia tuvo esa oportunidad?

a) muchas veces

b) algunas veces

c) muy pocas veces

En caso de haber contestado a) o b), cuáles aprendizajes utilizó?

(Señale módulos y áreas)

Para qué le sirvieron?

En caso de haber contestado negativamente la pregunta ... Por qué no pudo utilizarlos?

En caso de que hubiera contestado positivamente la preg..., cual fue la reacción que ocasionó en su cátedra/unidad donde se desempeñaba el hecho de que cursara CD?

En el caso de sus jefes(Marque una sola respuesta)

a) estímulo

b)aceptación

c)indiferencia

d)rechazo

En el caso de sus compañeros(Marque una sola respuesta)

a)...

b)...

c)...

d)...

Tuvo oportunidad de compartir con sus compañeros los aprendizajes logrados?

SI

NO

Cómo evalúa CD en su conjunto?

a)muy buena

b)buena

c)regular

d)mala

Cuales fueron los aspectos más valiosos de CD?

Cuáles fueron los aspectos más cuestionables?

Qué modificaciones propondría

2) *Docentes de Carrera Docente*

Datos Generales:

Títulos:

Facultad que lo otorgó/Universidad

Año de egreso

Es docente/investigador en una cátedra/unidad esta Facultad SI

NO

En caso afirmativo, señale:

Carrera

Departamento/Instituto

Cátedra

Cargo

En qué año fue docente de CD y en qué módulo

Año (señale con una cruz) Módulos (Escriba el nombre)

1989

1990

1991

1992

1993

1994

Si usted es docente de esta Facultad, conteste las siguientes preguntas:

Considera que sus colegas docentes conocen el Programa Carrera Docente

a) Lo conocen muy bien

b) lo conocen parcialmente

c) no lo conocen

En caso de haber contestado a) y b):

Cuáles son los aspectos que más se conocen?

Qué opinión se tiene de CD en la Facultad?

A su criterio,

cuáles son los aspectos más valiosos de CD, tanto en su propuesta como en su implementación?

Cuáles fueron los aspectos más cuestionables?

Qué modificaciones introduciría para mejorar CD?

3) *Entrevista semiestructurada para directivos*

Directores de Carrera

Departamento

Institutos

Centros

Nombre:

Cargo:

Antigüedad en el cargo:

Antigüedad en la Facultad: Cátedra:

I. Ha desarrollado Ud. alguna actividad directa con Carrera Docente (fue docente, tutor, hubo participantes, en su unidad realizando algún trabajo, etc.?)

2. A su criterio, cuáles son los aspectos más valiosos de CD, tanto en su propuesta como en su implementación?

3. Cuáles fueron los aspectos más cuestionables?

4. A su criterio, es necesaria el desarrollo de acciones sistemáticas para la formación como profesional de la enseñanza de nivel universitario? Por qué?

5. En caso afirmativo, cómo imagina usted la CD?

La presente publicación se terminó de imprimir
en los Talleres Gráficos de la Facultad de Filosofía y Letras
en el mes de octubre de 1997.