

POR MARCELA  
ICKOWICZ\*\*



ОТНЬИ ТОТ  
КАУТ ПЕУДАЧИ

\*\* Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Didáctica. Profesora Adjunta en Didáctica y Residencia Niveles Medio y Superior. Docente e Investigadora Universidad Nacional del Comahue.

## en la universidad.

### Avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado\*

#### RESUMEN:

EL TEMA SOBRE EL QUE INDAGA LA INVESTIGACIÓN GIRA EN TORNO A LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA UNIVERSIDAD Y RECORTA LA PROBLEMÁTICA PARTICULAR DE LA FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE AQUELLOS PROFESORES QUE SI BIEN EJERCEN EL OFICIO DE ENSEÑAR A OTROS, NO HAN REALIZADO UN RECORRIDO FORMAL EN LOS PROFESORADOS. SE SEÑALAN TRES CUESTIONES INICIALES VINCULADAS AL PROBLEMA; POR UN LADO QUE LAS FORMAS DE INGRESO E INCORPORACIÓN DE LOS DOCENTES A LA UNIVERSIDAD ADQUIERE RASGOS DIFERENTES A LAS DEMÁS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. POR OTRO, QUE LA UNIVERSIDAD HABRÍA CONFORMADO, A LO LARGO DE SU HISTORIA, UN MODELO DE FORMACIÓN PARA SUS DOCENTES Y QUE EL MISMO PODRÍA MANTENER CIERTOS RASGOS SEMEJANTES AL MODELO DE FORMACIÓN EN OFICIOS DEL ARTESANADO MEDIEVAL. FINALMENTE SUPONÍAMOS QUE EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD SE IMPACTA Y COMPLEJIZA A PARTIR DE LA INSERCIÓN RELATIVAMENTE RECIENTE DE LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN, PORTADORAS DE UN MODELO DE FORMACIÓN QUE LE ES PROPIO Y QUE DIFIERE DEL MODELO QUE HISTÓRICAMENTE LA UNIVERSIDAD CONSTRUYÓ Y MANTUVO. ESTE ARTÍCULO TIENE LA INTENCIÓN DE ACERCAR ALGUNOS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

• • •

**PALABRAS CLAVES:** FORMACIÓN DOCENTE - UNIVERSIDAD - MODELOS DE FORMACIÓN ARTESANAL Y ESCOLAR - ENFOQUE INSTITUCIONAL Y ORGANIZACIONAL • **KEY WORDS:** TEACHING TRAINING - UNIVERSITY - CRAFTING AND SCHOOLING TEACHING MODELS - INSTITUTIONAL AND ORGANIZATIONAL APPROACHES.

• • •

#### ABSTRACT:

THE TOPIC OF THIS RESEARCH DEVELOPS AROUND THE QUESTION OF TEACHERS' TRAINING WITHIN THE UNIVERSITY SETTING. THE FOCUS IS ON THE PARTICULAR PROBLEMATIC OF THOSE WHO, ALTHOUGH TEACHING IN THE UNIVERSITY, HAVE NOT FORMALLY RECEIVED THE TRAINING THAT TEACHING REQUIRES.

THREE QUESTIONS ARE POINTED OUT RELATED TO THE PROBLEMATIC: ON ONE HAND, THE WAY UNIVERSITY TEACHERS ARE INCORPORATED IN THE INSTITUTION HAS DIFFERENT CHARACTERISTICS WITH RESPECT TO OTHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS. ON THE OTHER, THAT THE UNIVERSITY SEEMS TO HAVE DEVELOPED, ALONG ITS HISTORY, A PATTERN OF TRAINING FOR ITS TEACHERS. THIS PATTERN MIGHT KEEP SIMILAR FEATURES TO THOSE OF MEDIEVAL CRAFT. FINALLY, WE ESTIMATE THAT THE FIELD OF TEACHING TRAINING WITHIN THE UNIVERSITY COLLIDES AND GETS MORE COMPLEX WITH THE RELATIVELY RECENT INSER-

\* El presente artículo se elabora sobre la base de la tesis de Maestría en Didáctica "Los Trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado" Dirigida por la Lic. Lidia M. Fernández. Convenio UBA-UNCo.

• • •

**E**ste artículo tiene la intención de acercar algunos resultados del estudio realizado en el marco de la tesis de maestría. El tema sobre el que indaga gira en torno a la formación docente en el ámbito de la universidad y recorta la problemática particular de la formación para la enseñanza de aquellos profesores que si bien ejercen el oficio de enseñar a otros, no han realizado un recorrido formal en los profesorados.

## SINTESIS DEL DISEÑO

Se definió la investigación como un estudio exploratorio cuyo diseño incluyó:

a) La caracterización de los procesos de formación de los aprendices de oficios en los talleres artesanales.<sup>2</sup>

b) La caracterización de las condiciones sociales e históricas que están en la base del origen de la universidad<sup>3</sup> un tipo de organización para la enseñanza desconocido hasta entonces.<sup>4</sup>

c) Un estudio comparativo sobre los procesos acaecidos por las carreras de educación a partir de su inserción en los ámbitos universitarios. Se indagó particularmente los casos de España, Francia, Estados Unidos, Inglaterra y Argentina.

d) La reconstrucción de las historias de formación para la enseñanza correspondientes a **sujetos sin formación sistemática** pero reconocidos y valorados en su medio como formadores.<sup>5</sup>

e) La reconstrucción de los trayectos de formación para la enseñanza de Profesores Universitarios sin formación sistemática realizada a partir del material aportado en entrevistas individuales y grupales.<sup>6</sup>

## SOBRE EL ENCUADRE TEORICO

El encuadre teórico del estudio combina perspectivas organizacionales e institucionales como así también los aportes de la escuela francesa en su producción teórica dirigida a la comprensión de los procesos de la formación.

Se han utilizado los aportes de diversos autores pero han resultado particularmente significativos los desarrollos de G. Ferry; en su consideración acerca de la noción misma de formación. De J. C. Filloux en su conceptualización del "retorno sobre sí mismo" retorno sólo posible con y a partir de la mediación con otros. Los conceptos teóricos de *actopoder* y *movimiento de apropiación del acto* elaborados por G. Mendel en su uso para la comprensión de los mecanismos de poder en el seno de las organizaciones estudiadas. Los análisis de E. Enriquez respecto a los

procesos fantasmáticos que activan los procesos de formación, las conceptualizaciones y reflexiones vinculadas a la definición misma de institución y los problemas que esta consideración encierra.

Los aportes de Lidia M. Fernández, confluyen en este estudio a partir de una doble vertiente por un lado, su producción teórica desde los enfoques institucionales contribuye al análisis y elucidación de los procesos de formación en general y de los que acontecen en los ámbitos escolares en particular. Pero también sus aportes se ligan a una relación de formación sostenida con la autora desde hace años y que constituye en sí misma un núcleo con potencial de exploración de los propios procesos y vicisitudes que dinamizan mi propia experiencia formativa.

## SOBRE EL TIPO DE FUENTES CONSULTADAS

Se consultaron diferentes tipos de fuentes: **fuentes históricas y documentos** que aportaron información con relación a: los orígenes de la universidad, los procesos de formación en oficios en las corporaciones medievales, también fueron consultadas fuentes que aportaron información sobre la historia regional y sobre la creación de la UNCo, **fuentes testimoniales** que aportaron información en entrevistas individuales y grupales, **fuentes teóricas** que conforman el marco teóricos empleado.

## SOBRE LA TESIS INICIAL

La tesis inicial que de modo global sostiene el estudio plantea la presencia—en el ámbito de la universidad—de por lo menos dos modelos formativos: por un lado aquél ligado a la formación en el trabajo, al que llamamos **Modelo Artesanal**,<sup>7</sup> por ser una formación que se realiza en el propio contexto de la producción siendo el trabajo y la experiencia en torno a él, el núcleo a partir del cual se desarrollarán los demás aprendizajes. Por otro, denominamos **Modelo Escolar** aquél cuya formación se caracteriza por definir el recorrido que realizará el aspirante, de modo previo a su ingreso e independientemente de él, con un tiempo preestablecido y un número preciso de asignaturas en las que se sistematizan y ajustan unos conocimientos determinados. Estos rasgos que hemos mencionado y que luego ampliaremos, constituyen, por decirlo de algún modo, el recorrido típico de la formación en las diversas carreras pero a los fines de este trabajo interesa específicamente la formación de aquellos que ejercerán el oficio de la enseñanza.

## SOBRE LOS RESULTADOS

Con relación al primero de los modelos mencionados, —**Modelo Artesanal**—, el material empírico del que disponemos da cuenta que orientada en un modelo medieval artesano la universidad crea con asentamiento en las cátedras—sus unidades organizativas básicas de trabajo—

las ayudantías y las adscripciones como espacios privilegiados de desarrollo para la enseñanza generando así un modo singular de formación que la diferencia del resto de las organizaciones educativas formales. Dentro de estos espacios se siguen sosteniendo rasgos del modelo del artesano: elección mutua entre el maestro y el discípulo, una enseñanza y un aprendizaje en el propio contexto de producción, una adecuación de los procesos de enseñar y aprender que surgen de los problemas específicos del trabajo sin programas preestablecidos, en fin, un espacio en el que se contratan y acuerdan trayectos formativos.

Con relación al segundo, el **Modelo Escolar o Formal**, ciertamente el discurso sobre la escuela podría ser inacabable, a los fines de este trabajo interesa presentar algunas características que hacen de La Escuela una institución particular. Trilla plantea un punto a nuestro entender central, dice "... *la escuela es un lugar, un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que ir...*", que la escuela sea un lugar marca por lo pronto un adentro y un afuera, define lo que es escuela y lo que es "*otra cosa*" separando en este sentido el espacio social global. La presencia de un espacio específico para la escuela también da cuenta que para enseñar y para aprender es necesario separarse, "*aislarse del contexto de acción inmediata*". En este sentido la escuela genera un aprendizaje descontextualizado; transmite un saber desconectado del ámbito en donde se produce y se aplica.<sup>8</sup> Señala Trilla que "*podemos entonces caracterizar a la escuela como una forma colectiva y presencial de enseñanza y aprendizaje; como un espacio propio y diferenciado; en el cual los tiempos son prefijados (horarios, calendario académico, etc.); la separación de por lo menos dos roles asimétricos y complementarios (maestro-alumnos), la preselección y ordenación de ciertos contenidos que circulan entre ellos a través de planes, curricula, etc.; y por último la descontextualización del aprendizaje*" (Trilla, 1993).

En este sentido la posición del maestro, más allá de la situación o trayectoria particular, es la de quien reproduce unos conocimientos producidos por otros y en otros contextos. La relación entre el maestro y el alumno se desarrolla en un marco instituido que los preexiste y en este sentido podemos decir que es una relación que se encuentra parcialmente predeterminada, y así como no se da un proceso de mutua elección entre maestro y alumno tampoco se eligen los conocimientos que entre ellos se intercambiarán, los mismos son seleccionados con anterioridad al acto de enseñanza. Del mismo modo acontece con las condiciones de este intercambio. Más allá de las variaciones que estas relaciones adquieran en lo concreto, la escuela presupone un "*encuentro de ambos*", en el que uno tendrá que aprender y el otro hacer que aquél aprenda. Estos rasgos caracterizan la formación en la escuela y sellan un tipo de relaciones entre el maestro, el alumno y el contenido, diametralmente diferentes al descrito en el modelo anterior.

El cuadro comparativo que sigue sintetiza algunos de los rasgos que caracterizan a cada uno de los modelos que estamos presentando. Mientras en el primero los contenidos están articulados a la práctica del oficio, en el segundo son seleccionados previamente al encuentro entre maestro y alumno, son producidos externamente a ellos y como consecuencia, el tratamiento de los mismos consiste en enfatizar sus modos de transmisión y evaluar los resultados que se obtienen. Así mismo interesa destacar el tipo de relación entre el maestro y el alumno en cada uno. Mientras que en el **Modelo Artesanal** el maestro establece los propósitos de la actividad, verifica y rectifica los procesos, domina todo el ciclo de la formación en una correspondencia entre formación y trabajo, entre educación y socialización, en el **Modelo Formal o Escolar** la formación se caracteriza por un recorrido en el que intervienen diversos maestros, unos contenidos y modos de transmitirlos predeterminados en el que se fijan tiempos y espacios separados de los espacios de la producción.

## RASGOS DE LOS MODELOS DE FORMACION

ASPECTOS		MODELO ARTESANAL	MODELO ESCOLAR
<b>A</b> Condiciones contextuales		<ul style="list-style-type: none"> <li>-La formación se produce en la misma comunidad de pertenencia.</li> <li>-Los talleres artesanales (como prototipo de este modelo) constituyen el lugar de trabajo, de educación, de instrucción y habitat.</li> <li>-Coexisten transmisión de saber y trabajo productivo. (Varela-Uria)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La formación se produce en un tipo de establecimiento particular; diferenciado y especializado para tal función.</li> <li>-A partir de la institucionalización de la escuela se separan en dos contextos diferenciados la transmisión del saber y el trabajo productivo.</li> </ul>
<b>B</b> El objeto de conocimiento		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Lo constituye la práctica de cada uno de los diferentes oficios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se presenta codificado en diversas disciplinas con una lógica y organización propias.</li> </ul>
<b>C</b> Condiciones organizacionales	<b>C.1.</b> Del espacio	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La formación se realiza en el espacio mismo de la producción.</li> <li>-El aprendiz comparte la vida cotidiana con el maestro, su espacio social y en ese proceso de compartir y participar se forma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La formación se realiza en un "espacio cerrado" (Varela-Uria), determinado y específico, diseñado para la realización de la tarea de instrucción, de transmisión de conocimientos, de habilidades y aptitudes intelectuales.</li> </ul>
	<b>C.2.</b> Del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se organiza, gestiona y mide de acuerdo a las exigencias de la producción y el ritmo de las personas.</li> <li>-La frecuencia y duración corresponden a las que impone la propia tarea.</li> <li>-El inicio y/o finalización es decidido por aquellos implicados en el trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se determina en organismos centralizados y externos a la escuela.</li> <li>-Es graduado y progresivo.</li> <li>-Se define con anterioridad al encuentro entre maestro y alumno.</li> <li>-Se privilegian determinados días, horarios, épocas del año.</li> <li>-La jornada debe estar cubierta con diversas actividades.</li> </ul>
	<b>C.3.</b> Del contenido y encuadre de la intervención didáctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los contenidos y conocimientos se procesan de acuerdo a las dificultades que presenta el propio el trabajo.</li> <li>-Son secretos del oficio y el aprendiz los adquiere a partir de realizar determinadas tareas y de mantenerse cercano al maestro.</li> <li>-Vinculados a la práctica del oficio.</li> <li>-Contextuales.</li> <li>-La experiencia se sitúa en la base de los procesos de enseñar y aprender.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se determinan previamente al acto de enseñanza.</li> <li>-Se seleccionan, sistematizan y organizan en materias, áreas o asignaturas.</li> <li>-Se aprenden de la palabra del maestro y eventualmente luego esos conocimientos son aplicados a partir de la realización de ejercicios.</li> <li>-Su rasgo central lo constituye la transmisión de contenidos y conocimientos descontextualizada del espacio en el que fueron producidos.</li> </ul>
	<b>C.4.</b> Posiciones / roles	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El maestro ejerce una especie de patria potestad sobre el aprendiz.</li> <li>-Es quien guía la totalidad del proceso de trabajo –y el de formación.</li> <li>-La autoridad del maestro está centrada en sus conocimientos y prestigio personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ambas posiciones se encuentran altamente reguladas por la organización.</li> <li>-La autoridad le es conferida al maestro por un poder superior.</li> <li>-Diversidad de maestros especializados en las diferentes áreas del conocimiento.</li> </ul>
	<b>C.5</b> Regulación y controles	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se realizan contratos individuales entre maestro y aprendiz, o su responsable, en los que se fijan los compromisos que corresponden a cada uno.</li> <li>-La figura del maestro se constituye en el referente de identificación y principal mediador del mundo que el sujeto en formación desea acceder.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Regulados por los estados.</li> <li>-Sistema formalizado y burocrático con registros de horarios, asistencia, calificaciones, reglamentos y exámenes en los que se corroboran y legitiman aquellos saberes que han sido transmitidos.</li> </ul>
<b>D</b> Concepciones y representaciones	<b>D.1</b> Sobre la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La experiencia se constituye en la base del proceso.</li> <li>-Los contenidos, las habilidades, etc., se definen en función del aprendizaje del oficio.</li> <li>-El medio social es parte de la formación,</li> </ul>	

ASPECTOS		MODELO ARTESANAL	MODELO ESCOLAR
		no existe separación entre formación y trabajo. -Centrada en la adquisición de saberes y capacidades prácticas, se prioriza el "saber hacer". -Se caracteriza por desarrollarse en las situaciones en las que se producen los conocimientos. En este sentido es situacional.	-Se define en término de programas, de años de escolaridad y de diplomas. -Se centra en la transmisión y adquisición de conocimientos y en las formas de razonar de cada una de las disciplinas. -Se prioriza la demostración de los saberes adquiridos. -Se caracteriza por ser racionalista y se destaca el papel de la palabra. (Beillerot. J)
	<b>D.2 Sobre el maestro</b>	-Es quien le garantiza al discípulo la posibilidad de acceso al conocimiento / saber / secretos del oficio. -Es el poseedor del conocimiento. -Es consejero, guía, ...	Es un "mediador" entre el alumno y el conocimiento.
	<b>D.3 Sobre el discípulo</b>	-Es quien garantiza la continuidad de la tarea / oficio / profesión del maestro. -Se define en la relación con el maestro.	- La escuela define "el estatuto de la infancia" y construye al alumno (Varela - Uria).
	<b>D.4 Sobre el acceso al conocimiento</b>	-Es restrictivo, se custodia y protege, sólo un grupo privilegiado accede a él. -Se accede a través de la "guía" del maestro, a través de un camino lento y laborioso. (Fernández, L. M.)	-Es "para todos", es público, es considerado un "bien común". -Se accede asistiendo a la escuela (la organización educativa que lo garantiza).
<b>E Dinámica de las relaciones</b>		-La relación se constituye a partir de una mutua elección entre el maestro y el aprendiz o su responsable. -Es una relación de reciprocidad; es el maestro el que hace al discípulo y a su vez éste constituye al maestro.	-Se determina en parte por el tipo de organización en la que se desarrolle. -Se encuentra determinada por la organización escolar y ninguna de ambas partes tiene posibilidades de elegir a la otra.

Un análisis posible a partir de los datos que aporta el cuadro nos estaría indicando algunos puntos de tensión entre la formación de adultos para el ejercicio de una función determinada y la formación escolar. Si realizamos un recorrido por los planes de estudio de diferentes carreras en los niveles superiores de la enseñanza, encontraremos unas primeras materias denominadas generales o básicas o de formación teórica y un espacio curricular ubicado al final de la carrera llamado prácticas profesionales, residencias o pasantías, que tienen como finalidad poner en contacto a los estudiantes con "el objeto específico de trabajo".

Esta lógica de elaboración de los planes de estudio para la formación de profesionales nos alerta de un supuesto: que existirían unos conocimientos profesionales teóricos derivados a su vez de la investigación científica y que la práctica profesional consistiría en la resolución de determinados problemas concretos mediante la aplicación de esos conocimientos. Este tipo de racionalidad, que Schön analiza como racionalidad técnica y que domina el campo de la formación inicial en las más variadas y diversas carreras, confronta con las exigencias y demandas específicas a las que deben atender los profesionales en el terreno de la práctica. Por otra parte los procesos de formación que se desarrollan en los contextos reales de trabajo enfrentan al profesional con unos problemas prácticos para los cuales no existe una respuesta estandarizada, ni la posibilidad de

tipificarlos con base a un conocimiento teórico o técnico. En efecto, definir un problema supone entre otras cuestiones entender el contexto en el que ocurre, la complejidad de factores que coinciden, la singularidad del caso, pero también "las diferentes valoraciones y decisiones implícitas en la definición del problema" (D. Schön, 1983).

En los espacios de formación en el trabajo la preocupación se centraliza en la acción, la demanda se vincula a problemas concretos con los que el trabajador se enfrenta cotidianamente. Por su parte en la formación escolar los problemas o cuestiones a tratar no son definidos por el destinatario de la formación sino impuestos por los requerimientos de los sistemas formales, podrán matizarse pero no cambiar sustancialmente. El lugar de quién enseña, quién aprende, qué se enseña, qué se aprende adquieren una dinámica diferente en uno y otro. En la formación escolar es el *maestro* el que propone las situaciones y problemas y en este sentido conserva el poder que le otorga el conocimiento mismo del problema y su solución, en la formación en el trabajo el que presenta el problema se encuentra en posición de demandar sabiendo qué y para qué demanda. Dicho de otro modo, la pregunta cambia de "dueño" lo que a su vez supone un cambio en la posición del docente con relación al conocimiento y al formado. Del mismo modo cambian, el sentido de la evaluación y los tiempos y espacios en los que la formación se desarrolla.<sup>9</sup>

## UN TRAYECTO TÍPICO

La sistematización del análisis realizado sobre la base del trabajo con las diferentes fuentes advirtieron sobre una serie de regularidades y relaciones de sentido y permitieron la reconstrucción de un recorrido típico en la formación de los profesores universitarios, así como la diferenciación de momentos en sus trayectorias que revelaron la importancia que adquieren las figuras del pasado más lejano, (familiares y/o escolares fundamentalmente las maestras en los primeros años), y más cercano (colegas, tutores de posgrados) en la construcción de sus formas de enseñar y finalmente el valor de la experiencia misma en la producción de los conocimientos pedagógicos.

Para la elaboración de esta síntesis hemos optado por describir **“un trayecto de formación típico”**, en base a los testimonios y relatos más frecuentes, así como de las interpretaciones producidas. Esta información también se presenta en un **diagrama interpretativo** que da cuenta del trayecto más reiterado.

La inserción en el mundo de la enseñanza constituye para el profesional, una práctica que en los comienzos “no eligió”. Estar en un lugar por el que no optó y para el cual no se preparó, conforman una fuente de tensión que deja disponible una imagen de sí ligada a la falta, a la carencia, pero también actúa en el sentido de una búsqueda que mueve y dinamiza los trayectos de su formación. Frecuentemente son las ayudantías de cátedra los espacios institucionales en los que los profesores “inician” su formación. Este hecho muestra variaciones que dependen del tipo de universidad de la que provienen. En aquellos casos que su formación de grado se realizó en universidades “grandes”, es frecuente que en su etapa de alumno o graduado reciente sea él o ella quien solicita, demanda, al profesor titular de la cátedra, su deseo de ingresar. En los casos de universidades “chicas”, son los profesores de las cátedras que “detectan” ciertas condiciones y cualidades en los alumnos o próximos egresados y les ofrecen ingresar a la cátedra. En ambos casos, las razones que expresan quienes ingresan a las ayudantías aluden a un interés ligado a “saber más” de la disciplina, iniciarse en actividades de investigación, o como requisito para la realización de estudios de posgrado.

En las trayectorias de formación para la enseñanza hemos podido distinguir diferentes etapas o posiciones por las que los profesores universitarios transitan. Una primera etapa, a la que hemos denominado de iniciación, que comprende el ingreso a la cátedra y el inicio de un camino de búsqueda de apoyaturas y legitimación; una segunda en la que “descubre” el interés por la enseñanza, se “descubre” a sí mismo poseedor de ciertas capacidades y cualidades que valora para la realización de la tarea, confirma así su deseo de formar y formar-se. Por último una posición ligada a un saber complejo en el que los conocimientos disciplinares y pedagógicos se articulan en una práctica de la enseñanza “experta”.

En la etapa de **iniciación**, su preocupación se concentra en la forma y el contenido de lo que se ha de enseñar y en

el vínculo con los estudiantes.

Su propia historia de estudiante constituye una experiencia con potencial para recuperar/rechazar/ reparar lo vivido. Los modos de acceso y las formas de apropiación de los conocimientos –ahora para ser enseñados– parecieran no variar sustantivamente que cuando se era alumno. Busca obtener mayor información, estudiar más, para saber más y así poder enseñar, la noción de formación que el profesor construye para sí pareciera centrarse en la adquisición de saberes y competencias simbolizados y representados por el Modelo Escolar de formación.

Estas representaciones orientan y guían sus búsquedas en el campo disciplinar y en el campo pedagógico, en este último hallar recursos, técnicas, teorías, para ser aplicadas en la enseñanza tienen la finalidad de controlar del modo más ajustado posible los procesos que se/le suceden en el aula. En una etapa en la que los aspectos emocionales parecieran dominar los vínculos este tipo de búsquedas en el “afuera”, probablemente sea también un modo de controlar sus temores, ansiedades, inseguridades, que invaden su mundo interno.

Preguntar-se acerca de **cómo se hace** lo vincula a sus colegas, sus pares, los conocimientos pedagógicos, disciplinares, y en el intercambio con ellos va encontrando respuestas.

En el nivel de lo fantasmático la pregunta lo remite a su historia escolar y más atrás aún a su historia familiar, como señala Kaës, *“toda actividad formativa actualiza, dinamiza o paraliza representaciones ligadas a una fantasmática cuyo núcleo se halla en torno al vínculo materno-filial”*.

Es posible entonces suponer que la cátedra, vista como unidad de formación en el seno de la universidad, funciona para el iniciado como un modelo al que intenta adecuarse y a su vez es depositaria de ciertos ideales colectivos provenientes de los procesos de identificación familiares y/o escolares.

Además la pertenencia a una cátedra constituye para los iniciados un espacio de formación y vínculo entre pares y los procesos de identificación que allí se producen operarían en el sentido de permitirle liberarse progresivamente de su identificación primitiva con los sujetos a los que forma (R. Kaës).

**A medida que afianza su experiencia** pareciera modificarse el tipo de vínculo que establece con los conocimientos, ya no sólo se requiere/se posee información, sino que advierte la necesidad de adecuar, transformar, “manipular” esos conocimientos para poder enseñarlos. En ese proceso descubre placer por lo que hace, se descubre a sí mismo potente/creador, **confirmando así su deseo por formar y formar-se**.

Reconocer-se portador de estas “capacidades” le permite/lo anima a probar, innovar, buscar formas diferentes para resolver los problemas cotidianos de la tarea y a partir de aquí pareciera abrirse un segundo tramo en su trayecto de formación signado por la búsqueda de nuevas/otras explicaciones para poner palabras a un saber generado y producido fundamentalmente a partir de la práctica.

En relación a **los cursos** u otras instancias de capacitación pedagógica, las mismas parecieran significarse de modo diferente en uno o en otro tramo de su trayectoria profesional.

**En los inicios de su experiencia**, el discurso de la pedagogía es percibido como un discurso ajeno, extraño a su realidad concreta del aula y pareciera que en general los aportes provenientes del campo educativo son significados como prescripciones, en las que frecuentemente el profesor pareciera tener dos "opciones" en cuyos extremos estaría la desestimación o el sometimiento, en torno a los cuales elabora diferentes tipos de racionalizaciones y/o justificaciones.

Si los cursos se insertan en un momento de su trayectoria en que **posee una base de experiencia**, los mismos se constituyen en un medio que le permite volver sobre ella para re-pensarla, producir nuevos análisis, abrir nuevos sentidos. Pareciera que la pregunta en esta etapa acerca de ¿cómo se hace? varía, ya no interroga sólo a los otros, el saber no está sólo puesto en otro lugar, sino que él posee una base a la que volver, interrogar, conceptualizar.

En sus trayectorias, **los concursos** docentes constituyen un hito, un mojón que marca un antes y un después en un proceso de búsqueda de reconocimiento y legitimación por lo que hace. Los concursos constituyen en el nivel institucional la confirmación de los otros, los expertos y haber "superado la prueba", pareciera indicar el comienzo de una nueva etapa hacia una posición más valorada/deseada. Pero también desde el nivel de lo inconsciente el concurso representa un control y un límite a las fantasías de omnipotencia. Resulta paradójal el vínculo que se establece con la situación de concurso, es simultáneamente deseado y temido, es probable que el temor que genera se anude a la confirmación en reconocer los propios límites.

## UNA INTERPRETACION POSIBLE

La incorporación de los profesores a la universidad se sucede a partir de su ingreso a una cátedra, las que en el ámbito universitario constituyen la unidad organizativa básica del trabajo. En este sentido pensamos que la cátedra "condensa" aquellas formas que la organización universitaria construyó a lo largo de su historia para la formación de sus miembros y "desplaza" otras formas, espacios y modelos formativos. Dicho de otro modo la cátedra constituye para la organización un espacio que garantiza su continuidad, a la vez que representa para las personas que ingresan en ella un modelo de formación que "muestra" una forma de *hacer las cosas*. El profesor que ingresa en una cátedra e inicia un proceso de formación "vive" en sí un proceso complejo.

Por un lado ha sido sujeto escolarizado en el **Modelo Escolar** y construido imágenes y representaciones en las que el lugar del docente, del alumno, de los conocimientos, han quedando simbolizadas por las formas propias de La Escuela.

Por otro, el modelo de formación en el trabajo que

ofrece la cátedra mantiene rasgos del **Modelo del Artesanado** propios de la formación para enseñar en la universidad. Modelo validado y reconocido a lo largo del tiempo para la transmisión y enseñanza de determinados conocimientos en el marco de la formación de los profesionales de que se trate.

A la vez la misma institución que "valida" este modelo, oferta y legítima carreras de educación, cursos, especializaciones en el área docente desde otro modelo de formación con rasgos que le son propios a estas carreras; el **Modelo Escolar**

Si a este nivel de complejidad incorporamos al análisis los fenómenos psicosociales de la autoridad y el vínculo que los sujetos establecen con las figuras que la representan, tanto en su mundo externo como interno, estaríamos advirtiendo sólo algunos de los elementos que intervienen y complejizan los inicios de las trayectorias de formación para la enseñanza de los profesores universitarios.

Algunos aspectos sobre los que avanza la investigación:

1- Que en el ámbito de las cátedras universitarias el modelo de formación para la enseñanza de sus profesores preserva ciertos rasgos del Modelo del Artesanado.

2- Que dicho modelo, construido a lo largo de la historia de la organización, se erige como garante genuino de la formación de sus profesores.

3- Que las carreras de educación mantienen para la formación de los profesionales de su área un modelo que recupera los rasgos del Modelo Escolar.

4- Que la universidad como institución legítima a ambos

5- Que la coexistencia de ambos modelos constituye un espacio de lucha potencial por la hegemonía del campo de la formación.

6- Que ambos modelos adquieren diferente grado de preponderancia y operan de modo variable según los diferentes momentos de la formación que atraviesan los profesores universitarios, y

7- que el "peso" de uno u otro modelo parecieran variar de acuerdo a la existencia o no de experiencias previas de los profesores en relación con la práctica del oficio de la enseñanza.

## COMENTARIOS FINALES

En los párrafos finales quisiera presentar a modo de comentario unas últimas reflexiones. Considero que la producción de conocimientos pedagógicos ligados a las prácticas de la enseñanza universitaria, se encuentra desafiada por aquellos saberes que la organización, los grupos y los sujetos produjeron y producen en su devenir histórico. Re-conocerlos e incorporarlos en los procesos de análisis y propuestas de acción que desde el campo de las ciencias de la educación se elaboren, favorecerá a la constitución de un espacio con potencial para instituir otros modos de vivir en las organizaciones.

Entender la formación para la docencia de los profesores universitarios, en el marco de una formación *en y para* el trabajo implica reconocer que se trata de un tipo de formación que plantea demandas formativas específicas: sus destinatarios ejercen un oficio y han construido "saberes" ligados a estas prácticas particulares.

Si los espacios de la formación de profesores universitarios se consolidan como *espacios cerrados*, y las instituciones que los atraviesan despliegan una dinámica en torno a la defensa del modelo generado, si los intercambios con el afuera se invisten de peligrosidad y riesgo de impactar negativamente y la ilusión de un espacio sin conflictos se instala en su interior, es posible suponer que "en el andar" esta dinámica requerirá para su conservación la creación de pautas y normas cada vez más rígidas que la custodien, provocando en los sujetos un *sufrimiento psíquico profesional*.<sup>10</sup>

Si por el contrario, los espacios para la formación de los profesores universitarios se constituyen como tales en tanto posibiliten a las personas que en ellos se encuentran, formadores y formados, un tipo de experiencia con capacidad de conformarse en una matriz con potencial suficiente "volver a pensar", estaremos orientando nuestras reflexiones y aportando con nuestras acciones hacia una mejor calidad de vida institucional. ♦♦

## NOTAS

<sup>1</sup> El presente artículo se elabora sobre la base de la tesis de Maestría en Didáctica "Los Trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado". Dirigida por la Lic. Lidia M. Fernández. Convenio UBA-UNCo.

<sup>2</sup> Fundamentalmente los aportes de la obra de Antonio Santoni Ruigiu.

<sup>3</sup> La caracterización resultaba interesante porque podría suponerse que al ser la UNCo una institución relativamente nueva y con una conformación de docentes provenientes de tan distintos orígenes podría haber generado mecanismos de adecuación y/o de formación para su incorporación. Sin embargo la realidad muestra la persistencia del

modelo de formación docente propio de la universidad junto a la resistencia por acción u omisión a organizaciones alternativas.

<sup>4</sup> Esta caracterización sigue los lineamientos de la obra de E. Durkheim

<sup>5</sup> El uso de entrevistas abiertas permitió mostrar los procesos de identificación con figuras ligadas a la autoridad –las figuras de los padres– indicando en la base de los procesos de aprendizaje la existencia de una matriz dual que opera como referente de formación e impacta en los modos en que estos sujetos conciben la enseñanza.

<sup>6</sup> Los profesores fueron seleccionados en el contexto de la Universidad Nacional del Comahue, institución de pocos años de creación que cuenta, al igual que las provincias en las que se inserta, una población mayoritariamente proveniente de otras zonas. Era posible encontrar entonces profesores que hicieron sus trayectos formativos en distintos ámbitos institucionales del país y del sistema universitario.

<sup>7</sup> Denominación que alude al modo de formación en los talleres medievales.

<sup>8</sup> Para ampliar estas consideraciones pueden consultarse autores como J. Varela, F. Uria, U. Lundgren, entre otros.

<sup>9</sup> Abraham Pain ha realizado aportes sustantivos con relación a la problemática que estamos presentando.

<sup>10</sup> Empleamos el concepto en el sentido que lo define Lidia M. Fernández.

## BIBLIOGRAFIA

Beillerot, J. (1994) Seminario Inaugural Carrera de Formación de Formadores. UBA.

Enríquez, E. (1992) *La Organización en Análisis*. Press Universitarire de France.

Fernández, L.M. (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires

Ferry, G. (1990) El trayecto de la formación. Paidós.

Filloux, J.C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Novedades Educativas. Serie Los Documentos, N°3.

Kaës, R. (1974) "Quatre études sur les fantasmatique de la formation et le decir de former". En: Kaës, R., Anzieu, D. y Thomas L.V., *Fantasmie et Formation*, Dunod.

Santorini Rugiu, A. (1996) *Nostalgias del maestro artesano*. CESU-UNAM. México.

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Temas de Educación, Paidós.

Trilla, J. (1985) *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*. Laertes. Barcelona.

Varela, J. y Uria, F. (1998) *Arqueología de la escuela*. La Piqueta. Madrid.

