

¿Es necesario pensar una Pedagogía para los posgrados?

Dra. Elisa Lucarelli

UBA - UNTREF

elisalucarelli@arnet.com.ar

Plantearnos este interrogante nos lleva a otro conjunto de preguntas que se relacionan por un lado con el campo disciplinar por un lado y por el otro con la institución, escenario de estos problemas.

Son numerosas las investigaciones y las reflexiones que toman como eje la Universidad argentina actual y las tensiones a las que se ve enfrentada. Tensiones que manifiestan direcciones muchas veces puestas en la definición de los condicionantes de la calidad, asociados a patrones de excelencia propias de países desarrollados que no se acompañan con las características del estudiantado de un país pobre y con intenciones de mayor apertura y retención en el nivel. Las políticas de democratización en función del acceso las aulas de todos aquellos que quisieran proseguir estudios universitarios, caracterizaron a la universidad argentina desde la segunda década del siglo XX. En cuanto a la retención, en la actualidad necesitan redefinirse conceptos y estrategias de manera de superar la creencia de que son los logros individuales durante el trayecto de formación los que determinen o no la permanencia en las aulas de ese estudiantado. Los proyectos que en la actualidad buscan acompañar a los estudiantes en momentos claves de ese trayecto cambian el eje de la mirada, derivando la responsabilidad en la institución y en la calidad de su oferta educativa.

Los problemas identificados abren de por sí un campo fértil de posibilidades para el mejoramiento de la calidad, en el cual, consideramos, la Pedagogía y la Didáctica Universitarias tienen mucho que aportar, en términos de plantearse de qué manera colaborar en el desarrollo de propuestas estratégicas tendientes a que la formación (objeto de estudio de la Pedagogía Universitaria) y la enseñanza (objeto de estudio de la Didáctica del nivel) se aborden desde una mirada crítica, esto es, teniendo en cuenta para su organización e implementación, las condiciones sociales e institucionales de los sujetos que aprenden de modo tal de favorecer acceso y permanencia de las mayorías

poblacionales.

Y destaco esta perspectiva de análisis en la medida que generalmente la función formadora de la universidad, en el grado y en el posgrado, orientada por políticas educativas democratizadoras, no tiene en consideración con el mismo cuidado las modalidades que asumen la organización de sus propuestas curriculares y sus prácticas de enseñanza.

En este sentido se enfatizan los aspectos formales de la situación, vistiendo con nuevos ropajes antiguas resoluciones tecnicistas, sin afectar, la mayoría de las veces, las concepciones epistemológicas y didácticas que traslucen esas prácticas y sin dar respuesta adecuada a las demandas sociales que reclaman brindar educación superior de calidad a poblacionales nuevas en esta institución, a las que es necesario orientar en la construcción de una cultura universitaria.

Nos lo relatan los Asesores Pedagógicos Universitarios en los Encuentros Nacionales (Lucarelli y Finkelstein, 2012) que venimos desarrollando con ellos desde hace unos años: ellos manifiestan que las demandas institucionales que les realizan cada vez con mayor frecuencia se refieren al desarrollo de actividades que tienen mucho de burocrático y poco de pedagógico. Al respecto señalan que la elaboración de respuestas a los formatos ligados a la evaluación y a la acreditación de carreras muchas veces absorben casi todo el tiempo que debería estar destinado al asesoramiento a las cátedras en los aspectos pedagógicos y didácticos. Pareciera que los otros actores institucionales perciben su acción más como la colaboración de un asistente ilustrado que la de un profesional del campo pedagógico.

En esta mirada empequeñecida de la función de la Pedagogía y la Didáctica universitarias que atraviesa nuestras instituciones, quedan sin resolver, aspectos significativos de la formación. Dentro de ellos se puede mencionar la problemática asociada a la preparación de los estudiantes universitarios en su profesión, de cara al contexto socioeconómico pero evitando respuestas automáticas a las demandas del mercado, se convierte en un asunto de interés prioritario en el conjunto de situaciones que retan a la institución en el momento actual y que afectan la dimensión pedagógica. La heterogeneidad del estudiantado en cuanto a su origen socioeconómico cultural, la diversidad programática de la oferta (tensionada por demandas de corta duración y a la vez por la extensión hacia el nivel cuaternario), los desafíos de la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías de la información, son factores estos que

impactan sobre la institución y en especial sobre los procesos que se desarrollan en el aula universitaria, quedando en manos del profesor la articulación sobre estos macrofactores y las condiciones subjetivas de aprendizaje.

La comprensión de las políticas universitarias nacionales e institucionales y de su relación con el contexto, el conocimiento de las modalidades de intervención en la gestión de las universidades, la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula universitaria, de las formas de innovar en esas prácticas de manera de superar una visión positivista del conocimiento y un enfoque meramente instrumental en las estrategias, incluyendo entre otros problemas a estudiar la incidencia de las nuevas tecnologías, se constituyen en los propósitos de las mayorías de los posgrados que nuclea la RedAPES. Los participantes de estos programas son actuales o potenciales profesores universitarios, investigadores, administradores, tecnólogos que tienen, como foco de interés, al nivel superior en general y al universitario en particular, en sus distintas dimensiones. Algunos de estos problemas caen en el terreno pedagógico didáctico y sobre ellos haré hincapié a partir de la convicción que desde estos enfoques se puede contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación universitaria. En esta línea sostenemos que la universidad, como institución de formación y producción de conocimiento, manifiesta su excelencia también en función de la capacidad que tiene de producir transformaciones profundas en los sujetos del aula y sus prácticas. Desde aquí una de nuestras preocupaciones fundamentales dentro del campo disciplinar de la Didáctica Universitaria, expresada en la investigación y en las acciones de intervención, ha sido conocer y comprender las experiencias de enseñanza que desarrollan los docentes universitarios y que muestran alguna instancia de transformación de las prácticas rutinarias que asolan las aulas de nuestras universidades.

Me parece importante detenernos brevemente en la consideración de este punto de partida, las prácticas rutinarias, y sus fundamentos. Si analizamos lo que nos revelan las aulas en el cotidiano universitario podemos coincidir con esta apreciación de la pedagoga brasileña Cleoni Fernández cuando hace esta caracterización de la enseñanza universitaria rutinaria:

“La lectura de la práctica pedagógica universitaria da cuenta de una práctica situada en una perspectiva de la concepción positivista de la ciencia, del conocimiento y del mundo, definida por la certeza, por la prescripción, por el conocimiento oriundo de la tradición, de la verdad cerrada, ‘sacramentada, solidificada de tal manera que no

percibimos que es una tradición” . (Fernández, 1998: 98)

Ante esta descripción tan lúcida y a la vez cruda de la asociación entre epistemología y didáctica, que muestra la fragmentación entre conocimiento, sujeto que enseña y sujeto que aprende, se destaca la presencia en nuestras instituciones de muchas experiencias de docentes que, insatisfechos con los resultados de la enseñanza rutinaria, la desafían innovando en sus prácticas cotidianas. Nuestras investigaciones acerca de estas prácticas que dan cuenta de una ruptura epistemológica, y consecuentemente didáctica, de la rutina, nos indican que siempre ellas contienen alguna forma alternativa de relacionar la teoría con la práctica en la enseñanza y el aprendizaje. Comportamientos protagónicos del docente en las propuestas curriculares y en la enseñanza que sitúan al que aprende en un lugar también protagónico en la construcción del conocimiento a través de un genuino proceso de aprendizaje, en el que la inclusión de las habilidades propias de la profesión ocupan un lugar de importancia/central.

La identificación de estas experiencias alternativas y el interés porque sus protagonistas tuvieran oportunidad de compartir estos hallazgos con otros colegas docentes nos llevó desde mediados de los 80 a desarrollar con diversos formatos espacios colectivos de presentación y análisis de esas experiencias innovadoras que alteraban el orden habitual de las clases: los *Talleres de Reflexión como apoyo a la Reforma curricular de la UBA*, primero y las *Jornadas con presentaciones múltiples* (las Expocátedras, los espacios del Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria) (Lucarelli, 1994; 2009) después, se constituían en espacios donde los *docentes enseñaban a otros docentes* de disciplinas diversas a la suya, su modalidad propia y alternativa a la rutinaria, de organizar las prácticas en el aula. A partir de los 90 compartimos el desarrollo de estos dispositivos con otras Universidades Nacionales, UNSan Luis y la UNdel Sur, por ejemplo, y algunas latinoamericanas. Y otros equipos de Universidades Nacionales (como la Universidad Nacional del Nordeste) tomaron el modelo y lo desarrollaron con sus docentes.

En todos estos espacios nos encontramos con descripciones de múltiples situaciones de enseñanza creativa en el grado, de buena enseñanza, un rico material empírico que analizado sistemáticamente afianza el campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias. Contrastes y visiones contrapuestas, entonces, caracterizan la enseñanza en el grado

Y ¿qué sucede con los Posgrados? ¿Qué lugar tienen en ellos los que aprenden, adultos, profesionales, la mayoría o muchos de ellos docentes universitarios? ¿Se tiene en cuenta para la organización de la propuesta curricular que es una situación de enseñanza en diversidad, en el caso de nuestros Programas de diversidad profesional y por tanto de formación de origen? ¿Cómo se articulan en este nivel cuaternario la práctica con la

teoría? ¿Cómo se define en la cotidianeidad de lo presencial o en las propuestas menos presenciales (feliz expresión de Susana Ruggiero) el rol del docente y el rol del participante? ¿De qué manera se articulan en el Programa los distintos espacios curriculares? ¿Y la docencia y la investigación? ¿Es la investigación y sus prácticas un eje curricular de relevancia? ¿Cómo contribuyen los distintos seminarios, cursos, talleres a formar en la práctica investigativa?

Me permito traerles la palabra de una participante de un Programa de Doctorado en Educación, quien parte su exposición planteándose como interrogante si *sería posible poner en práctica un enfoque más cercano a la concepción de praxis inventiva (Heller,1987) en los niveles de grado y posgrado de nuestras universidades*. Y continúa (cito textualmente)

Con respecto a los posgrados, a pesar que la instancia de formación de magisters y doctores se plantea como un ámbito promotor de sujetos reflexivos y constructores de conocimiento aplicable a nuestros contextos, pareciera haber una disociación entre la teoría y la práctica en los programas de cada materia y también en el planteo didáctico de cada encuentro o clase. Existe una abundancia de teoría altamente crítica del statu quo pero los modos de transmisión y asimilación de esa teoría (clases magistrales, evaluaciones y producciones mayoritariamente al final de la cursada, falta de lectura por parte de los alumnos de la bibliografía sugerida, pasividad de los mismos en las clases, fragmentación del currículum) hace que, a mi criterio, el sistema promueva a la formación de sujetos básicamente reproductivistas. Es decir que pueden encarnar teorías desde el discurso pero o bien no comprenden cómo llevarlas a cabo en el nivel práctico o que les resulte muy difícil cuestionarlas.

Como parte del problema me permito reflexionar acerca del nudo gordiano que encierra uno de los núcleos centrales del Posgrado: el aprendizaje de una práctica particular, muy cara a la institución universitaria cual es la práctica investigativa que posibilita la elaboración del producto final del posgrado, la tesis.

En este sentido cabe recordar que el posgrado se constituye en un locus privilegiado de la formación con y para la investigación. (Da Cunha, 2005). Dice da Cunha que es en este nivel académico donde el estudiante desarrolla con autonomía un proceso donde necesita delimitar un foco de investigación y recorrer las distintas etapas de ese proceso, constituyéndose esta en una de las experiencias más significativas de autoría de su formación en el nivel: le exige toma de decisiones con alto grado de

autonomía y a la vez con supervisión, que le permite ir construyendo el camino hacia el oficio del investigador. Introducirlo en esta aventura intelectual.

Consideramos que la Didáctica Universitaria fundamentada crítica, que piensa la enseñanza en una perspectiva emancipatoria (en palabras de Boaventura de Sousa Santos) y no reproductivista, define líneas de acción para construir junto con quienes dirigen las instituciones y junto a quienes son docentes en los posgrados. Muchas de ellas ya son puestas en marcha en estos espacios. También en los posgrados en educación hay coordinadores y profesores innovadores... Enunciaré brevemente algunas de esas líneas:

- Articular teoría y práctica como acción cotidiana hacia la construcción de aprendizajes genuinos en los participantes. Y esto a través de incorporación de estrategias metodológicas que incluyan pero que no se limiten a la exposición del docente, sino que den lugar a trabajos grupales e individuales en los que el participante contribuya también a la organización del marco conceptual a través de búsquedas, lecturas de la bibliografía asignada, resolución de situaciones y trabajos específicos en los que la indagación vaya orientando hacia habilidades y actitudes investigativas en la cotidianeidad. El trabajo en terreno es uno de los núcleos de actividades independientes supervisadas que el participante a través de la organización en grupos puede encarar. Este principio de articulación teoría-práctica, parte de una comprensión dialéctica de esa relación y se da ya en la conformación de la estructura curricular del diseño, concretándose metodológicamente en las acciones de enseñanza y aprendizaje en el aula y en terreno.
- En el caso de los espacios curriculares de las áreas pedagógica, didáctica o psicosocial el análisis de estas producciones se sustentan en las propuestas que hace Donald Schon en sus trabajos sobre la formación de profesionales reflexivos. A la vez que ellas otorgan reconocimiento al valor de la práctica en la estructuración del conocimiento, en este caso pedagógico, se da un lugar diferente al formador. Al huir de la figura de mero expositor de teorías, se consolida su rol de orientador y tutor en el análisis de esas prácticas, apoyándose a la vez en el aporte que puede brindar el grupo de compañeros en esa tarea. Este formato de prácticum reflexivo, que articula

dialécticamente práctica y teoría pedagógica, se constituye también en modelo de formación, transferible a la docencia en el grado y en especial a los espacios de anticipación de la práctica profesional, como son las pasantías (Schon, 1992).

- Considerar la relación teoría-práctica desde una perspectiva dinámica significa también darle un lugar central a la práctica en la estructura curricular evitando caer en una lógica aplicacionista. De allí que un Diseño curricular que tome como eje la práctica investigativa puede servir para articular la propuesta a la vez que constituirse en el medio para ir construyendo, en forma graduada, el camino hacia la elaboración de la tesis.
- Otros dispositivos existentes en los programas de Posgrado coadyuvan para ir transitando el camino hacia la elaboración de la tesis, se centran en la consideración de los vínculos que los maestrandos o doctorandos establecen con su objeto de conocimiento y con los otros sujetos con quienes interactúa durante el desarrollo de las clases y después de la finalización de los cursos. En relación con su objeto de conocimiento por todos es conocido el sentimiento de amor/odio, de aceptación o rechazo que el tesista genera hacia su propia producción. Los procesos de acompañamiento se concretan en diversos formatos institucionales fundamentados en el principio de sostén (Winnicott, 1991), formatos en los que el director de tesis en primer lugar y luego el coordinador o los tutores del posgrado cumplen funciones de indudable significado. El tesista requiere de ese acompañamiento de su director a lo largo de todo el proceso que va desde el planteamiento del problema de investigación hasta la elaboración del documento académico que implica la tesis. El director cumple su tarea (o debería cumplirla) sosteniendo las dudas, trabas, inconsistencias, temores, contradicciones de su tesista en una labor pedagógica propia del *maestro de oficio* de los gremios medievales, orientándolo en el tránsito de la dependencia a la independencia que supone toda tarea formativa, en este caso con marcado énfasis tutorial. El coordinador del posgrado, por su parte es el responsable de organizar otras estrategias de acompañamiento y sostén que pueden incluir la programación de espacios estructurados de apoyo a la elaboración del documento (como los talleres de escritura académica) . Los Ateneos periódicos para la presentación

de los avances de la producción científica por parte de los tesistas o los Grupos de discusión acerca de problemas posiblemente comunes por parte de los participantes pueden convertirse en espacios propiciadores del análisis de la práctica investigativa a la manera del prácticum reflexivo.

Consideramos que en todos estos espacios y estrategias tiene algo que aportar el campo pedagógico didáctico. Cierro con las palabras de la doctoranda antes mencionada: *Pareciera que en los niveles de posgrado esta innovación [de articular la teoría con la práctica] aun está pendiente, aunque la falta de estudios teóricos en esos ámbitos educativos, dificulta cualquier análisis. Es responsabilidad de todos los que nos encontramos estudiando o trabajando en esos niveles hacer un esfuerzo en pos de una innovación que nos permita reconocernos como actores en la construcción de pedagogías. Opino que la concepción de praxis puede ser un buen puntapié en este sentido .*

Bibliografía:

Da Cunha, M. I.(2005) Formatos avaliativos e concepção de Docência. Campinas. Sao Paulo. Autores Associados.

Fernández, C. (1998): *Formação do professor universitario, tarefa de quem?* en : Masetto, M. (org.)*Docencia na universidade*. Campinas. SP.Papirus.

Heller, A. (1977): Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Península.

Lucarelli, E. (1994) : *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Bs. As. IICE, FFyL, UBA. Cuaderno IICE No. 10.

Lucarelli, E. (2009) *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Bs. As. Miño y Dávila.

Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (2012) : *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la Formación y la intervención*. Bs. As. Paidós.

Santos, B.de Sousa (1998): *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad* .Bogotá. Ed.Uniandes.

Schon, D. (1992) : *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

Winnicott, D. (1991) : *Realidad y juego*. Buenos Aires. Gedisa.