

Los 25 años de la Facultad de Humanidades y Ciencias: una mirada desde la formación docente

María Luisa D'Angelo ⁽¹⁾

(1) Prof. titular de Didáctica
de la Geografía.

La conmemoración de los veinticinco años de existencia de esta Facultad es momento propicio para mirar hacia el interior de la institución y hacia atrás para valorar el proceso de su invención histórica como tarea colectiva. Muchos fueron y son los actores, entre los que me incluyo, que tejieron el entramado académico que fue dando identidad a la institución, es por ello que resulta difícil, casi imposible, resumir las vivencias, acciones y producciones en un texto breve. Consideramos necesario afirmar que en este artículo intentaremos plasmar una imagen institucional, desde una mirada personal, con las intenciones puestas en la formación docente. Esta mirada se construye desde mi pertenencia a la institución, primero como alumna de la carrera de Profesorado de Geografía en la Escuela Universitaria del Profesorado (1970–1975) y luego como docente en la Facultad desde 1978 y hasta la actualidad.

Esta Facultad fue creada por Resolución del Consejo Superior del 21 de agosto de 1987 con el nombre de Facultad de Formación Docente en Ciencias, sobre la base de la Escuela Universitaria del Profesorado (conformada en 1970). Los antecedentes de la institución se remontan, a su vez, al Instituto del Profesorado fundado en 1953, que a partir de 1958 se llamara Instituto del Profesorado Básico.

Estas denominaciones institucionales dan cuenta de su meta: la formación docente. Su perfil cambió a partir de la incorporación de las carreras de Licenciatura, pero los profesorados siguen teniendo una presencia fuerte.

Es importante destacar que la formación de profesores de nivel medio en instituciones universitarias es una característica de nuestro sistema educativo; no ocurre lo mismo en la mayoría de los países, tanto americanos como europeos, en los que los graduados reciben el título de licenciado, luego agregan seminarios o cursos para acceder a su formación docente.

Esta particularidad de las carreras de Profesorado ha exigido pensar, a lo largo del tiempo y con mayor intensidad en los momentos de cambios curriculares, la conformación de un diseño que pueda dar cuenta tanto de la formación disciplinar como de la formación pedagógica, y de las posibles maneras de relacionar una con otra.

Así resulta más que interesante participar en acalorados debates sobre cuestiones como el perfil del graduado, la dimensión y conformación de las asignaturas de cada uno de los bloques antes enunciados; las cargas horarias; las prácticas en la universidad y fuera de ella, la conformación de los departamentos y otros. Estas discusiones nunca se cierran, y cobran nuevos bríos ante las posibilidades de un cambio curricular o ante las instancias de evaluación institucional. Consideramos que estas discusiones, en sus divergencias y en sus convergencias, no hacen más que enriquecer propuestas y acciones de los que conformamos esta institución. Hoy disfrutamos de la posibilidad de disentir, de negar o de afirmar, de elegir; y no siempre fue así en la Universidad, los que llevamos mucho tiempo en sus claustros no podemos olvidar los momentos que vivimos, en mi caso primero como estudiante y luego como auxiliar docente, en los negros días de la dictadura, la que dejó como marca un gran vaciamiento de la planta docente. La formación docente perdió los aportes de excelentes profesores, algunos pocos regresaron con la democracia, a otros los perdimos definitivamente.

Resulta difícil, cuando se piensa en el perfil del graduado, sostener la organización curricular en bloques que refieren a la formación general por una parte, a la formación disciplinar por otra y a la formación docente por otra, cuando la meta es construir un profesor autónomo, que domine tanto su campo disciplinar como las herramientas pedagógicas, pero que además sea capaz de rea-

lizar una mirada inteligente de la realidad en la que le toca actuar. La citada división en bloques ha ido variando a lo largo de los años, y esto da cuenta tanto de la dinámica institucional como de las intervenciones de los y las docentes que integramos el INDI.

Las asignaturas dedicadas a la formación docente integraron tradicionalmente el Departamento de Ciencias de la Educación, respondiendo al tipo de organización departamentalizado de la Facultad, herencia de la organización de las instituciones que le dieron origen. A fines de los 80, al organizarse la Facultad, se piensa en la reorganización de este departamento y se lo transforma en el Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), primer Instituto de esta unidad académica. En su nombre se explicita la intención de ampliar las actividades de investigación en educación. Al cambio de denominación y de objetivos se suma el concurso de las cátedras como exigencia del proceso de normalización, y la ampliación, en algunos casos de los equipos de cátedra, cuestiones que modifican no sólo la integración de los equipos docentes sino también el sistema de relaciones interpersonales, las propuestas didácticas y, por ende, la dinámica general del conjunto.

Así, el espacio de la formación docente asume propuestas nuevas en las carreras de grado y, a medida que se profundizaban los trabajos en investigación educativa, se logra la creación de carreras docentes de posgrado y la renovación de las actividades de extensión con cursos a distancia apoyados en técnicas multimediales.

En el año 2010 el INDI logra concretar otra meta largamente anhelada: la edición de una revista que pretende generar un ámbito de comunicación y discusión entre educadores de distintas universidades.

El INDI refleja en este momento los resultados de cambios que en los 25 años buscaron mejorar la formación pedagógica de nuestros graduados con vistas a aportar una mayor calidad educativa en nuestra región.

La mirada que realizamos en este momento recupera, por un lado, una rica tradición en lo que refiere a la formación de profesores, tradición que es una marca identitaria que ha ido acompañando la evolución de las ideas y de las prácticas en este cuarto de siglo; tradición e innovación dan forma a este constructor colectivo: la formación docente en la FHUC.

1. Las innovaciones en las carreras de grado

Las preocupaciones por mejorar la formación docente orientaron los cambios que propusieron y ejecutaron los equipos de cátedra, algunas de estas modificaciones tuvieron que ver con las modalidades de desarrollo de las asignaturas. Tal es el caso de algunos talleres y de seminarios. Otros cambios se visualizan en el cambio de denominación de algunas materias, cuestión que va más allá de lo nominal ya que refieren a la intención de enseñar los contenidos desde otro lugar, con marcos teóricos diferentes. A modo de ejemplo citamos el caso de la asignatura “Conducción del aprendizaje especializado en Geografía” que pasó a denominarse “Didáctica de la Geografía”.

Siguiendo a Marta Libedinsky, afirmamos:

La innovación puede expresarse en las concepciones y prácticas de la enseñanza, en las concepciones de aprendizaje, ubicando el eje en la utilización de una nueva tecnología o en el destinatario al cual va dirigida la propuesta, entre otras. Un proyecto innovador es también aquel que da una nueva solución a un antiguo problema, el que rescata una teoría de aprendizaje consistente y puede derivar de ella experiencias educativas potentes, el que aporta algo nuevo al escenario educativo desde supuestos científicos y con los pies en la tierra en relación con las condiciones sociales y políticas de cada país, región, ciudad o institución escolar (Libedinsky, 1997:23).

Consideramos que una revisión a las planificaciones presentadas cada cuatrimestre por los equipos de cátedra puede dar cuenta de los importantes cambios que se fueron implementando a lo largo de estos años, no sólo en los contenidos sino también en las actividades propuestas y en la bibliografía utilizada.

En el campo de la Didáctica se implementó durante varios años una experiencia innovadora en la enseñanza de la asignatura que fue valorada positivamente por los alumnos y alumnas que la cursaron bajo esa modalidad: se dictaron en forma integrada Didáctica General y Didáctica de cada disciplina, como materia anual, para lo cual se formaron cátedras integradas por profesoras de Ciencias de la Educación y de cada asignatura específica que asumían cada clase como equipo. La experiencia debió ser modificada por cuestiones de organización académica, fundamentalmente por los requerimientos de los

concursos docentes, pero en la mayoría de los casos se conservan las experiencias que enriquecieron las prácticas y que permiten relacionar los contenidos de ambas asignaturas.

Una preocupación constante de los/las responsables de la formación docente en el grado fue concretar la inserción del alumno en actividades en instituciones educativas de distinto tipo, pero fundamentalmente en las escuelas de enseñanza media, con el objetivo de que resolviesen cuestiones referidas a los contenidos de cada asignatura. Estas actividades siempre fueron, y lo siguen siendo, una demanda importante de los alumnos, pero no siempre posibles de desarrollar en materias cuatrimestrales. Creemos que es necesario encontrar oportunidades para que los alumnos logren un ingreso temprano a las instituciones educativas para realizar trabajos prácticos durante el desarrollo de la carrera universitaria de grado ya que el análisis de las prácticas docentes constituye un material básico en la formación docente.

2. La formación docente continua como objetivo de las actividades de extensión

Los cursos de actualización docente tienen una larga trayectoria en la Facultad. Los equipos de cátedra atendieron los requerimientos de actualización docente de sus graduados con cursos presenciales y también se trabajó en lo que refiere a la formación docente de profesionales que no lo poseen. Los cursos son dictados por profesores del INDI o por catedráticos de otras unidades académicas del país y del extranjero.

A comienzos de la década del 90 las autoridades de la Facultad convocaron a las profesoras que estaban a cargo de las Didácticas, tanto general como específicas, para realizar una serie de talleres. En el marco de esas instancias de trabajo y estudio se organizaron cursos de perfeccionamiento para docentes de enseñanza media bajo la modalidad semipresencial, apoyados por cuadernillos en los cuales se desarrollaban contenidos y se proponían actividades que los docentes destinatarios debían resolver para luego compartir con sus colegas en las jornadas presenciales. Este sistema de extensión se desarrolló durante un corto lapso de alrededor de seis años. En base a esta experiencia se diagramó más tarde el sistema de educación a distancia usando aulas sate-

litares con apoyo de TIC. Actualmente estas actividades son implementadas por profesores del INDI desde el Centro Multimedial de Educación a Distancia (CEMED), muchas de ellas son propuestas desde las cátedras de formación docente e incluyen no solo el perfeccionamiento docente sino también Ciclos de Licenciatura que complementan las carreras de nivel terciario no universitario tales como las Licenciaturas en Gestión educativa, o en enseñanza de la lengua y la literatura, entre otras.

Así, la actividad de la formación y actualización docente va más allá de las carreras de grado, extendiendo su radio de acción a todo el país, ya que los docentes-alumnos que se inscriben lo hacen desde distintas provincias.

La extensión la entendemos como una integración entre la universidad y la sociedad de la cual es parte, en un proceso de comunicación basado en el conocimiento. Por una lado, la universidad ofrece al medio los conocimientos producidos en el marco de la investigación y la docencia. Sin embargo, no pensamos esta relación sólo como “transferencia” o aportes de conocimientos en un solo sentido. Es así como por otro lado, el medio también aporta problemas de investigación, demandas sociales y enseñanzas a los universitarios a partir de las prácticas cotidianas de distintos actores sociales. En nuestro caso, por ejemplo, el acercamiento a la cotidianeidad de las escuelas medias permite aprender también de los aportes de los profesores. También nos aportan a los integrantes de la cátedra universitaria, relatos y vivencias escolares que nos acercan a la realidad de otros contextos escolares más allá de la experiencia de trabajo que cada uno de nosotros tiene en el nivel secundario.

3. El desafío de investigar sobre problemáticas educativas

El cambio más notorio en la actividad académica en la nueva estructura institucional a partir de la creación de la Facultad se relaciona con las actividades de investigación. Será esta la que exigirá a los equipos de cátedra nuevos conocimientos y nuevas prácticas. Si bien es cierto que tradicionalmente los docentes universitarios llevaron adelante trabajos de investigación que fueron presentados en eventos nacionales e internacionales, estas prácticas generalmente eran esfuerzos personales con producciones individuales, en pocas ocasiones existían equipos de investigación; por otra parte no contaban con subsidios eco-

nómicos ni existían órganos institucionales de evaluación. Así la investigación exigía demasiados esfuerzos al profesor que las realizaba y por otra parte este sistema de trabajo no facilitaba la formación de recursos humanos.

En lo que refiere a las problemáticas educativas existía poca experiencia en la investigación en base al trabajo de campo, a la observación de lo que ocurría dentro de las instituciones, de tal manera que la realización de este tipo de trabajo constituyó un verdadero desafío. Pero es indudable que el desarrollo de diversas propuestas de Proyectos de Investigación y sus resultados repercutieron en las innovaciones que se produjeron en las propuestas didácticas de distintas asignaturas de las carreras de grado y en las actividades de extensión. Investigar sobre lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña, y enseñar sobre lo que se investiga conforman la base de la agenda que identifica al docente universitario.

Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño. Ejercer mi curiosidad de manera correcta es un derecho que tengo como persona y al que corresponde el deber de luchar por él, el derecho a la curiosidad. Con la curiosidad domesticada puedo alcanzar la memorización mecánica del perfil de este o de aquel objeto, pero no el aprendizaje real o el conocimiento cabal (Freire, 2000:83).

Las nuevas actividades de investigación se concretaron con el apoyo de cursos de capacitación interna y se encuadraron en el Programa CAI+D (Cursos de Acción para la Investigación y el Desarrollo) de la UNL. Estas acciones comienzan a desarrollarse en la Convocatoria 1989–1990. De ese modo se fue conformando una nueva estructura: proyectos concursados, equipos de investigación donde los integrantes ocupan distintos roles, evaluación externa, informes parciales y finales, formación de recursos humanos mediante sistemas de adscripción y de becas a la iniciación a la investigación y de tesis de posgrado.

El desarrollo de los proyectos de investigación permitió que la FHUC contase con un cuerpo importante y reconocido de equipos de investigación con actividad permanente en la producción científica y presencia activa en eventos nacionales e internacionales y la creación de Centros de Estudio que agrupan a investigadores relacionados por sus líneas de trabajo.

4. Itinerarios educativos, la revista del INDI

La FHUC intenta, con la publicación de la revista Itinerarios Educativos, recoger saberes, experiencias y reflexiones sobre la formación docente, tanto desde las producciones del propio claustro docente como del de otras universidades nacionales y extranjeras y de instituciones educativas, para difundirlas entre aquellos a quienes se preocupan y se ocupan de las problemáticas educativas. Esta revista fue lanzada en el año 2006 y lleva publicados seis números. La propuesta es, desde su mismo título, diseñar trayectos posibles, indicar rumbos imaginados o ya caminados, andar y desandar, caminar con otros en esta compleja y apasionante tarea de formar docentes.

“Su nombre nos instala frente a los caminos de la educación. Caminos que pretendemos que se recorran con la vitalidad que nos ofrece el estudio y el análisis de los complejos problemas de la educación” (revista Itinerarios Educativos, 2006:7).

Los itinerarios educativos ven circular ideas, proyectos, propuestas; pretenden unir teoría y práctica, disciplinas específicas y disciplinas pedagógicas, universidad y sociedad, docentes y alumnos.

En conclusión, la formación docente, como propuesta académica de esta Facultad, nace antes que ella, acompaña su organización y su concreción institucional y continua marcando un itinerario fuerte en su proceso actual como formadora de docentes.

Referencias bibliográficas

Lebedinsky, M. (1997). “tecnología para la escuela en tiempos de *reforma*”. En Litwin, E. (coord.). *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Revista Itinerarios Educativos (2007), Año 2, N° 2. Santa Fe: FHUC – Ediciones UNL.