

FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS: CONCLUSIONES DE UNA EXPERIENCIA BRASILEÑA

GRAZIELA GIUSTI PACHANE*

Introducción

Tenemos hoy, cada vez más ampliada la exigencia de que los docentes universitarios obtengan títulos de maestría o doctorado. Pero podemos cuestionar si esa titulación, de la forma desarrollada, contribuye para la calidad de la docencia en la enseñanza superior. La formación exigida para la docencia universitaria ha sido restrictiva al conocimiento profundo del contenido específico de las disciplinas, sea este conocimiento práctico (derivado del ejercicio profesional) o teórico/epistemológico (derivado del ejercicio académico). Poco, o nada, ha sido exigido en términos de preparación pedagógica. Los programas de posgrado, en general, priorizan en sus actividades la realización de investigaciones tornándose así –aunque sin tener clara esta intención– responsables por perpetuar y reproducir la creencia de que para ser un buen profesor universitario sólo es necesario un profundo conocimiento de un área específica del saber o, en el caso específico de la educación superior, ser un buen científico.

Teniendo como base ese contexto, el objetivo del presente trabajo, que parte de mi tesis de doctorado, es reflexionar sobre la importancia de la formación pedagógica para el profesor universitario, a partir del análisis del Programa de Residencia y Capacitación Docente (PECD)¹, desarrollado en la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), Brasil, entre 1993 y 2000.

Buscaremos primeramente, presentar las razones por las cuales la formación pedagógica del docente universitario ha sido relegada a segundo plano a lo largo de la historia de la educación superior y los aspectos que apuntan para la necesidad de que esta formación sea tomada de modo más sistemático, enfatizando, entre otros aspectos, los cambios intrínsecos y extrínsecos por los que ha pasado el sistema de enseñanza superior en Brasil y en el mundo.

En la secuencia, pasaremos a analizar el PECD, sus antecedentes históricos, sus fundamentos y su estructura, los aprendizajes adquiridos por sus participantes además de explicitar algunos aspectos sobre su impacto en el ámbito institucional en Unicamp. Esperamos que el análisis del Programa, a la luz de los conocimientos teóricos del área, pueda ofrecer sugerencias para el desarrollo de discusiones sobre la temática de la formación pedagógica de los docentes universitarios, así como para la realización de otros programas similares.

* Programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil.
Correo e: grazielagp@yahoo.com.br

¹ En portugués el programa se llamaba Programa de Estágio e Capacitação Docente, por eso PECD.

La omisión legal sobre la formación pedagógica de los profesores universitarios: ¿una decisión consentida?

Un breve análisis histórico de la formación docente para la enseñanza superior en Brasil nos lleva a creer que hay por lo menos tres factores que influyen para que, en la cultura universitaria, la tarea de enseñar, y consecuentemente la formación pedagógica de sus docentes, sean dejadas en segundo plano. Primeramente, la formación para la docencia universitaria se constituyó históricamente como una actividad de menor importancia. Inicialmente, existía una preocupación por el buen desempeño profesional. Se creía que el entrenamiento profesional podría ser ofrecido por cualquier persona que supiese realizar bien determinado oficio. O sea, se creía, como muchos aún hoy creen, que “quien sabe hacer, sabe automáticamente enseñar”, no habiendo mayores preocupaciones con la necesidad de una preparación pedagógica de los docentes (Masetto, 1998).

Con la aproximación de las universidades al modelo humboldtiano, dedicado a la producción de conocimiento, la preocupación con la formación de profesores para el magisterio superior se centró en la preparación para la conducción de investigaciones científicas y, otra vez, los componentes pedagógicos continuaron siendo dejados de lado, como si las actividades realizadas con los estudiantes de graduación no fueran en sí mismas actividades de producción de conocimiento.

En segundo lugar, también causada por el énfasis en las investigaciones, los criterios de evaluación de la calidad (y productividad) docente se concentran, hoy, en la producción académica de esos profesores, más específicamente en su producción bibliográfica. Así, enseñanza e investigación pasan a ser actividades concurrentes, y como los criterios de evaluación terminan por premiar apenas la segunda, una cultura de desprestigio de la docencia acaba siendo alimentada en el ambiente académico, comprometiendo, como apuntan Pimentel (1993) y Dias Sobrinho (2002), la tan aclamada inseparabilidad enseñanza-investigación-extensión. Podemos concluir que la práctica usual en las universidades contribuye para la desvalorización de la enseñanza, transmitiendo en su cultura valores dispares para las dos actividades (enseñanza e investigación). Finalmente, podemos observar la inexistencia en Brasil de un amparo legal en el ámbito nacional que estimule la formación pedagógica de los docentes universitarios. Así, la opción por ofrecer este tipo de formación a los estudiantes de posgrado es responsabilidad de cada institución, de acuerdo con sus concepciones sobre la misma.

Así, la legislación actual sobre educación superior en Brasil refleja y favorece la creencia de que la formación específica para la docencia universitaria no es necesaria (Pachane, 2003; Cunha, 2006). Aunque hemos centrado nuestras discusiones en la situación brasileña, el proceso de énfasis en la producción académica –así como el estímulo a la investigación en detrimento de la enseñanza– no es un fenómeno exclusivo de Brasil. Situación semejante puede ser observada en el contexto internacional, como apuntan autores de diversos países (Benedito, *et al.*, 1995; Balzan, 1997; Kennedy, 1997; Marcelo García, 1999; Serrow, 2000 y Zabalza, 2004).

Es importante agregar que esos autores, además de presentar la situación de diferencia valorativa entre las actividades de investigación y docencia en la educación superior, apuntan la necesidad de invertir esta situación de modo que sea dada más atención a la formación pedagógica de los (futuros) docentes universitarios.

La importancia de la formación pedagógica del profesor universitario: consideraciones a partir de algunas investigaciones

Como anteriormente he referido, la formación del docente universitario está concentrada en su creciente especialización en un área muy específica del saber. Esta constatación nos lleva a cuestionar la correlación entre la creciente especialización ofrecida por los cursos de posgrado y la mejoría de la calidad docente de los profesores universitarios. Marcelo García (1999) presenta datos de diferentes investigaciones, mostrando que la correlación entre la producción científica de los profesores y la evaluación que sus alumnos hacen de ellos es muy baja. A partir de estos estudios, Marcelo concluye que la relación entre productividad científica y eficacia docente es escasa o, más preocupante aún, son totalmente independientes.

Pimenta y Anastasiou (2002) observan que la formación actualmente ofrecida a los posgraduados los aleja de cualquier discusión sobre temáticas pedagógicas, y no toma en cuenta, incluso, que los elementos clave del proceso de investigación (sujetos, tiempo, conocimiento, resultados y métodos) no son semejantes a aquellos necesarios a la actividad de enseñanza. Considerando las diferencias entre los elementos que constituyen las actividades de investigación y de enseñanza, las autoras concluyen que ser un científico reconocido por sus pares, construyendo aportes significativos a las teorías existentes, no es garantía de excelencia en el desempeño pedagógico. Eso ocurre por que los docentes, cuando participan de programas de posgrado, sistematizan y desarrollan habilidades propias de las metodologías de investigación, sin desarrollar las características necesarias para la docencia. Es válido recordar que la falta de formación específica para la docencia (aquí como sinónimo de enseñanza) en la educación superior es descrita por los estudiantes de posgrado, como presentado en el trabajo de Macedo, *et al.* (1998).

Complementando esos aspectos, es necesario destacar el hecho de que la mayoría de los doctorados son formados en universidades pero, como presenta Kennedy (1997), gran parte de los profesores que son titulados por ellas van a trabajar en instituciones de educación superior diferentes de aquellas, o sea, van a trabajar en instituciones dedicadas en especial a la enseñanza, a la formación de los cuadros profesionales que necesitan los países y regiones, pero sin dedicación alguna a actividades de investigación científica.

Teniendo en vista las recientes políticas de expansión y flexibilización del sistema de educación superior, la diferencia entre instituciones dedicadas a la investigación o a la enseñanza, y como consecuencia de la discrepancia entre la formación ofrecida a los estudiantes de posgrado y las tareas que ellos van a realizar en su futura actuación como profesores, se torna más y más fuerte.

El sistema educativo ha observado un movimiento de democratización de acceso a la educación superior y la expansión del número de vacantes. Con eso, crece también la heterogeneidad de los alumnos que llega a la universidad. Tal proceso lleva a los docentes a trabajar con una diversidad cultural mayor que en épocas anteriores y con grupos cada vez más numerosos en sus clases. Es importante resaltar que la baja correlación del número de alumnos por profesor, antes entendida como indicador de calidad, hoy se identifica como “ineficiencia del sistema”.

Es necesario también destacar que la enseñanza superior, por mucho tiempo dedicada a la formación profesional y considerada como punto final del proceso de escolarización de los estudiantes, tiene ahora, para sí, otras funciones. Dependiendo del punto de vista que se adopta, franquea ahora el primer paso en el camino de la educación continuada (*lifelong learning*).

Hasta ahora, mencionamos los cambios que se procesaron en el contexto intrínseco de la ense-

ñanza superior. Sin embargo, tales modificaciones no se procesan en separado del contexto social, político y económico más amplio donde las instituciones están insertas. Los cambios que han ocurrido en el mundo contemporáneo, así como en las diversas ciencias, incluso la educación, llevan también a la necesidad de repensarse la formación actualmente ofrecida a los futuros profesores y a aquellos que ya ejercen sus tareas (Goergen, 2000; Moraes, 1997).

En otra dimensión, importa estar atento al hecho de que las tareas esperadas de los docentes universitarios no se resumen solamente a enseñar e investigar. Muchas otras actividades hacen parte de su trabajo. Tutoría, evaluación, comunicación de sus investigaciones, organización de eventos, selección de profesores, gestión –decidiendo sobre currículo, políticas de investigación y financiamiento, no sólo en su ámbito, también en el ámbito de los sistemas públicos estatales y federales, de las agencias de fomento, de las políticas nacionales de investigación, enseñanza y evaluación, etcétera– son actividades que hacen parte de las tareas del profesor universitario pero que, en general, no son abordadas por programas de formación (Benedito, *et al.*, 1995; Kennedy, 1997; Pimenta y Anastasiou, 2002; Zabalza, 2004).

Estos factores, entre otros que podríamos enumerar, cambian profundamente el perfil necesario a los docentes universitarios y nos llaman la atención para la necesidad de que estos profesores –y los futuros profesores– estén conscientes de los procesos en los cuales están comprometidos.

Todos estos aspectos nos llevan a concluir que la formación de los docentes universitarios requiere de ir más allá de los límites del conocimiento de determinada disciplina y de la adquisición de habilidades para la realización de investigación. Como consecuencia, nos llevan también a argumentar de modo favorable sobre la importancia de la formación pedagógica de los profesores universitarios.

Orientaciones teóricas y prácticas en la formación pedagógica del profesor universitario

A pesar de algunas divergencias de nomenclatura o de organización de programas sugeridas por diferentes autores, aquellos que hemos estudiado apuntan para la necesidad de que el proceso de formación de los docentes sea entendido como un proceso continuo, en la medida de lo posible particularizado y, como destacan Benedito, *et al.* (1995), centralizados por dos elementos: pensamiento y acción (o, dicho de otra manera, acción y reflexión).

Por *proceso continuo*, comprendemos que la formación de los docentes universitarios no se acaba en su preparación inicial, realizada en especial en los cursos de posgrado, siendo que el proceso de formación empieza antes del inicio de la carrera profesional, cuando el futuro profesor es apenas un estudiante. En ese momento, recibe sus primeros ejemplos de conducta docente. De ahí que el proceso formativo continúa a lo largo de toda la carrera del profesor, constituyéndose en un proceso de perfeccionamiento constante (Marcelo García, 1999; Benedito, *et al.*, 1995; Pimenta y Anastasiou, 2002; Pachane, 2003).

La comprensión del proceso formativo como algo *particularizado* se relaciona con la importancia de que los programas de formación sean organizados de modo que atiendan a las diferentes necesidades formativas expresas por cada profesor (dimensión individual), por un grupo de profesores (dimensión grupal) o por toda una institución (dimensión institucional). Se relaciona también con la comprensión de que el proceso de formación de los docentes, así como sus prácticas, están di-

rectamente ligados a los itinerarios formativos de cada profesor y a su construcción subjetiva como profesional docente (Benedito, *et al.*, 1995; Marcelo García, 1999).

Pensamiento y acción se relacionan con la concepción reflexiva del trabajo docente (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998; Pimenta y Anastasiou, 2002), concepción que se destaca hoy como la orientación conceptual predominante en la mayoría de los programas de formación de profesores realizados en la actualidad y que busca, entre otros aspectos, la superación de la perspectiva de la formación de profesores como una actividad meramente técnica. A partir de esos dos elementos, esta concepción enfatiza que la formación pedagógica del profesor universitario debe ser comprendida con base en la concepción de *praxis educativa*, entendiendo la enseñanza como una actividad compleja y que demanda de los docentes una formación que supere el simple desarrollo de habilidades técnicas o solamente el conocimiento profundo de determinado contenido disciplinar.

Consideramos importante destacar que la formación pedagógica no se limita al desarrollo de los aspectos prácticos (didácticos o metodológicos) del quehacer docente, englobando también dimensiones relativas a cuestiones éticas, afectivas y político-sociales relacionadas con la docencia –dimensiones por nosotros elaboradas en trabajo anterior (Pachane, 2003), con base en la literatura específica del área, y que constituyen las categorías a partir de las cuales realizaremos el análisis de PECD.

Una propuesta de integración: el Programa de Residencia y Capacitación Docente (PECD) de la Universidad Estadual de Campinas – UNICAMP

La metodología para la realización de la investigación incluyó tres fuentes principales: una investigación documental (informes, actas de reuniones, registros de encuentros, etc.). Participé directamente como investigadora de las reuniones mensuales realizadas por la Comisión Supervisora del PECD, durante la realización del programa (segundo semestre de 1999 y primer semestre de 2000). Por último, fueron realizadas entrevistas con miembros de la Comisión Supervisora (ex)tutores y (ex) estudiantes participantes de PECD. Los datos fueron analizados con base en los presupuestos del Análisis de Contenido (Bardin, 1997), de acuerdo con los procedimientos presentados por Bogdan y Biklen (1994) y André (1996).

Histórico, fundamentos y organización de PECD

El Programa de Residencia y Capacitación Docente (PECD) fue un programa institucional implantado en 1993 en la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), dedicado a la formación pedagógica de sus estudiantes de doctorado, posiblemente futuros profesores universitarios. PECD era destinado en especial a posgraduados que no tuvieran experiencias anteriores de docencia en la educación superior o en otros niveles educacionales. Era un programa voluntario, que no adicionaba créditos disciplinares para la titulación en nivel de doctorado.

La participación de los estudiantes en el programa era de un semestre. En casos excepcionales, era posible prorrogarla por más de un semestre. El número de participantes era limitado a 60 (máximo de tres aprendices por cada facultad, de un total de 20, con la posibilidad de ampliarse para cinco, en el caso de que las vacantes no fueran completadas). Aquellos aprobados en el proceso selectivo tenían derecho a una beca. Era posible participar del programa sin las becas si el estudiante y su tutor aceptasen.

Los estudiantes (a quien llamaremos profesores-aprendices o aprendices) eran incentivados a asumir la docencia de una disciplina regular de un curso de grado, relacionada a su área de especialización, responsabilizándose integralmente por ella, con la supervisión de un tutor (a quien llamaremos también profesor-tutor). No era necesario que el profesor-tutor fuera el tutor de la tesis de doctorado, pero era necesaria su autorización para que el estudiante participara del Programa.

Todo el trabajo de PECD era organizado, conducido y evaluado por una Comisión Supervisora designada especialmente para esa finalidad. La Comisión era compuesta por profesores doctores de diferentes facultades de la universidad.

El programa se estructuraba con base en la práctica orientada de los estudiantes-aprendices y en la realización de *workshops*: encuentros mensuales realizados con todos los participantes de PECD para la discusión de temas pedagógicos y reflexión sobre la práctica realizada. Estos encuentros eran ejecutados y elaborados por la Comisión Supervisora.

En los semestres finales de realización del programa, fue introducida una lista de discusiones por correo electrónico (e-mail), utilizada por los aprendices en especial para intercambiar ideas sobre los problemas prácticos que ocurren a diario como profesores iniciantes.

Es posible percibir en los textos elaborados de los responsables por la creación del PECD que su organización se pautaba por una determinada comprensión de universidad, su papel social, del papel del posgrado y de la actuación esperada de los docentes universitarios, una comprensión que resaltaba la característica de integración entre los diversos elementos que componen la universidad (enseñanza, investigación y extensión), y que valoraba grandemente la formación integral de los estudiantes de grado y de posgrado (Dias Sobrinho, 1994).

Importa destacar que los objetivos del PECD no eran restrictivos al ofrecer a los posgraduados apenas la preparación necesaria para la docencia en la enseñanza superior. Había una preocupación por parte de sus creadores de promover, por medio de las actividades del PECD, un cambio en la forma como la enseñanza era comprendida y desarrollada dentro de la propia Unicamp.

El primer grupo de PECD empezó sus actividades en el primer semestre de 1993, con 24 participantes, incluyendo estudiantes de diez facultades de la universidad. El último grupo –primer semestre de 2000– tuvo 63 participantes, con estudiantes de 19 de las 20 facultades de Unicamp. A lo largo de esos años, 607 estudiantes de doctorado participaron en el PECD, con un total de 15 grupos.

La imposibilidad de extenderse a todos los posgraduados fue uno de los límites de PECD. El total de 607 alumnos atendidos es un número muy pequeño si comparado al total de doctores que recibieran su graduación en el mismo periodo de tiempo: una media de 530 por semestre.

Sin embargo, este límite, teniendo en cuenta las características del programa, la manera como fue estructurado y sus objetivos, fue uno de los factores primordiales que garantizó su calidad. Tal situación nos lleva a cuestionar y especular sobre las maneras alternativas de atender un mayor número de posgraduados, así como nos alerta para las posibles consecuencias de un proyecto dedicado a atender la totalidad de estudiantes de posgrado de una institución en donde todos tengan que dar clases a nivel de graduación.

Por la ampliación de la demanda y con vistas a cumplir una normalización de CAPES (el órgano responsable por la evaluación del posgrado en Brasil), en 2000, el PECD fue substituido por un nuevo programa, llamado PED (Programa de Residencia Docente), con una organización bastante diferente de PECD.

Evaluación del PECD según sus participantes

En general, la estructuración y organización del PECD fueron siempre consideradas muy positivas por los profesores-aprendices. Consideramos importante mencionar que en la literatura analizada no se encuentran referencias a una organización multidisciplinar similar en programas de formación de profesores universitarios, teniendo en cuenta, entre otros factores, que los programas tradicionalmente son realizados de manera descentralizada, siendo coordinados dentro de un solo departamento o instituto para los profesores que trabajan en ellos.

A pesar de algunas críticas al hecho de que los encuentros se hayan realizado reuniendo a estudiantes de muchas áreas, la diversidad y la aproximación de diferentes realidades, fue tal vez una oportunidad única propiciada por los *workshops*, auxilió a los aprendices a percibir que, a pesar de muchos problemas diferentes, había muchas cosas similares en el trabajo de cada uno, independientemente del área con que trabajaban, lo que posibilitaba una visión menos fragmentada del quehacer docente y, creemos, de la propia universidad en su totalidad.

El profesor-tutor fue considerado uno de los puntos positivos del PECD. De acuerdo con los relatos, el tutor se constituyó en un puerto seguro, una persona a quien los aprendices podían buscar para discutir sus preocupaciones con los contenidos de las disciplinas, las metodologías de sus clases y las relaciones personales con los estudiantes. La figura del tutor confería más seguridad a los aprendices durante su trabajo docente: “En los momentos en que sentía alguna dificultad, el cambio de experiencias con el profesor-tutor fue decisivo para que yo pudiera continuar con mis actividades docentes de modo satisfactorio” (Ciencias Sociales, 1998).

El acompañamiento posibilitaba, aún, la reflexión sobre la práctica docente, una vez que el tutor se tornaba un interlocutor privilegiado que acompañaba y evaluaba el trabajo realizado por el aprendiz. Para que el trabajo fuera bien conducido, era imprescindible que el tutor estuviera plenamente conciente de la propuesta del programa, tornando posible al aprendiz el desarrollo de su práctica, el acompañamiento y apoyo necesarios, bien como los momentos de reflexión sobre la actividad docente. Caso contrario, existía el riesgo de que el trabajo del aprendiz no fuera aprovechado, sirviendo apenas como un auxiliar didáctico o monitor: “El suceso de PECD depende del real involucramiento del tutor con el espíritu del programa y de que el aprendiz realice, efectivamente, todas las actividades docentes con responsabilidad” (Ingeniería Mecánica, 1998 - tutor).

Según los profesores-aprendices, la realización de la docencia integral fue uno de los puntos más importantes del programa. Sin esta oportunidad, los posgraduados podrían obtener una formación inicial que los alertara para algunos aspectos relativos a la educación superior, pero su contribución para la formación docente sería por demás limitada.

Los resultados del análisis mostraron que solamente la participación integral en la organización y ejecución de la disciplina podría ofrecer a los aprendices la dimensión del proceso educacional en su totalidad. Así, era importante que el aprendiz participara de las actividades docentes de la manera más completa posible, participando de todos los momentos decisivos de la disciplina –desde su planeamiento hasta su evaluación final– asumiendo, en la medida de lo posible, la carga horaria integral de su disciplina.

No podemos dejar de mencionar que, en general, el trabajo de los profesores-aprendices fue considerado por sus estudiantes y tutores como muy bueno u óptimo. Las características más des-

tacadas fueron: dedicación, interés, motivación, conocimiento, proximidad con los estudiantes de graduación y la posibilidad de renovación proporcionada por el trabajo de los aprendices en una disciplina o curso.

Con la finalidad de garantizar un espacio de discusión y reflexión (interdisciplinaria) de la práctica realizada, así como permitir a los aprendices el contacto con contenidos relativos a los aspectos pedagógicos de la docencia, eran realizados, mensualmente, los *workshops* destinados a la participación de todos los aprendices y sus tutores. Los temas abordados trataban de planeación, evaluación, perfil de los estudiantes universitarios, evaluación y auto-evaluación del trabajo docente, además de esclarecimientos y cambio de ideas y experiencias sobre dudas y problemas ocurridos durante las clases.

Pocas fueron las críticas al contenido de los encuentros y, en su mayoría, eran relativas a la necesidad de ampliación de las temáticas estudiadas, en especial aspectos de la práctica en clase (evaluación, metodologías alternativas, relación profesores-alumnos). Fueron colocadas sugerencias para realizar actividades antes del inicio de las clases con los estudiantes de grado con la finalidad de preparar mejor los aprendices para su primer día de clase.

La lista electrónica de discusión (e-mail), implantada a partir del segundo semestre de 1998, posibilitaba el cambio de ideas, experiencias y la respuesta a dudas casi en el mismo momento en que surgían. En la opinión de los participantes de PECD, la lista electrónica aumentó la dinámica y calidad de las interacciones entre los miembros de PECD, aprendices y orientadores.

Los conocimientos adquiridos por los profesores-aprendices en el PECD

Con base en la investigación realizada, es posible concluir que la influencia del PECD en la formación pedagógica de los aprendices fue muy positiva. De todas las dimensiones analizadas, la dimensión didáctica (referente a la práctica docente, a los momentos de planeación, ejecución y evaluación, entre otros) fue la más directa y reincidentemente citada por los aprendices. Por la lectura de los informes, fue posible percibir la gran preocupación de los aprendices con el “quehacer”, con la manera de conducir las clases, habiendo mayor número de cuestiones relativas al acto de evaluar. Fue en esta dimensión que pudimos percibir, también, el mayor desarrollo de los participantes del PECD.

El análisis de los informes nos ayudó a constatar cuándo las relaciones pedagógicas están envueltas por la dimensión afectiva. Desde el miedo inicial, pasando por las relaciones profesor-alumno, hasta la sensación de crecimiento de la autoestima y confianza, el proceso educativo se revela, por lo que expresaran los aprendices, como lleno de fuerte contenido emotivo. Términos como inseguridad, angustia, ansiedad, miedo, confianza, placer, satisfacción, alegría, frustración, entusiasmo y orgullo aparecieron frecuentemente en los relatos. No obstante algunas experiencias relatadas fueron muy difíciles, no había declaraciones de los aprendices contrarias a la actividad docente. En general, ellos se sentían felices y realizados con la experiencia de ser profesores, con el reconocimiento de sus estudiantes y con el desarrollo propiciado por el PECD.

Además de las actividades prácticas, el programa trajo a los aprendices diversas oportunidades de discusión de aspectos éticos. La dimensión ética envolvía los valores en juego en el proceso educativo, incluyendo aspectos relativos a la justicia y al papel de los docentes como modelos de conducta profesional, científica y personal frente a sus estudiantes.

A pesar de que la temática de los “modelos” fue muy destacada en los informes, aspectos relativos a la ética fueron más repetidas. Estos eran determinantes, respecto a los procesos evaluativos

y a situaciones diversas, cuando el profesor necesitaba posicionarse frente a problemas complejos, en general aquellos que envolvían juicios (de prioridades, como durante la planeación de las clases, o de los estudiantes y sus actitudes, como en los casos de copia en las pruebas).

La dimensión socio-política —relativa a la comprensión de la educación en su amplitud, envolviendo la comprensión de las políticas sociales y educacionales, la formación de los estudiantes adultos, y de los propios profesores en la manera de superar la visión reducida de que ella se concentra en el desarrollo de las habilidades técnicas— fue la dimensión menos mencionada por los participantes del PECD. En pocos momentos los aprendices citan o aluden de modo indirecto cambios o aspectos afectados en su práctica o reflexión que estuvieran relacionados con la dimensión social y política de la educación. Tal vez este haya sido uno de los aspectos que el PECD no pudo alterar profundamente. Había una gran preocupación de los aprendices en resolver sus problemas prácticos y pocos demostraron interés en discutir temáticas más amplias, más relacionadas al área de educación y su relación con sociedad, cultura y política.

De nuestros análisis, fue posible concluir que los principales cambios percibidos por los aprendices se relacionaban con el desarrollo de la habilidad práctica. Incluso en los casos de algunos aprendices que tenían una formación pedagógica para el trabajo en la educación básica, el programa propició algún tipo de adquisición, puesto que les permitió el trabajo con las especificidades de la enseñanza superior. La participación en el PECD ayudó a los aprendices a sentirse más seguros ante la perspectiva de ingresar en la carrera docente y con más confianza en su elección profesional.

Las referencias al crecimiento personal propiciado por la participación en el PECD también fueron muy recurrentes, en especial los relatos de ruptura de las barreras personales como inseguridad, miedo de hablar en público y timidez. Muchas fueron también las referencias al crecimiento intelectual y humano posibilitado por la experiencia en el programa:

Quiero destacar los logros intelectuales de la experiencia didáctica. Los beneficios intelectuales y humanos como profesor son enormes, tanto por la necesidad de desarrollar diferentes estrategias para cada grupo (un gran ejercicio de paciencia y tolerancia, así como de estudio continuo), de conciencia de los problemas globales que existen en la universidad, el ejercicio de la profesión, y de la importancia de la clase como un espacio privilegiado para la producción y difusión del conocimiento, con atención al elemento que transforma esta actividad en algo singular: la extrema responsabilidad de los docentes en la formación de estudiantes que serán futuros profesionales y ciudadanos (Ciencias Sociales, 1998).

A lo largo de las reuniones (*workshops*) la necesidad de tener en cuenta el contexto en donde se enseña fue siempre enfatizada. Los aprendices, por medio de las prácticas realizadas, fueron capaces de desarrollar la capacidad de equilibrar actividades y contenidos de acuerdo con el interés de los estudiantes y, al mismo tiempo, relacionados con el objetivo principal de la disciplina. Los aprendices tuvieron, también, que aprender a trabajar con las situaciones variables e imprevisibles de la actividad docente, aprendizaje que llevaba al desarrollo de la habilidad de toma de decisiones y de la capacidad de improvisar.

Percibimos que, al final de la experiencia, los aprendices empezaban a comprender la dimensión de proceso gradual del aprendizaje y que la planeación, aunque esencial, no puede ser considerado en forma rígida. Entienden, también, la influencia del contexto y de la heterogeneidad de los alumnos, y su impacto en la adecuación y conducción del contenido de una disciplina. Empezaban a demostrar

preocupación con la búsqueda de la relación entre teoría y práctica, y de metodologías diferenciadas que ayudasen a superar problemas con el desánimo y fatiga de los estudiantes. Percibimos, también, una nueva comprensión de los procesos evaluativos, superando la idea de que las pruebas sirven para “cobrar de los estudiantes lo que fue enseñado”. Los profesores-aprendices demostraban, así, cambios en sus concepciones sobre el proceso educativo, como un todo, y más específicamente, en los aspectos relativos al papel del profesor (y consecuentemente del alumno) universitario.

Desmitificar las figuras de profesores y alumnos fue otra contribución del PECD. Al mismo tiempo en que el aprendiz empezaba a comprender que el profesor no es el poseedor de un saber cristalizado y que su función no es exclusivamente de transmitir a sus estudiantes este conjunto de conocimientos de modo fiel y completo, empezaba a desarrollar, también, una percepción más amplia del proceso enseñanza aprendizaje, con el sentido de una construcción colectiva del conocimiento que tiene como *locus* privilegiado la clase de aulas, o sea, la clase dejó de ser vista como espacio en donde el profesor transmite su saber a sus estudiantes, pasando a ser percibida como un espacio de duda y construcción colectiva del saber.

Así, los participantes del PECD pasaban a tener conciencia de una nueva manera de contemplar el proceso educativo, alcanzando una concepción diferente del trabajo realizado en el aula, del papel a ser desempeñado por alumnos y profesores, de la relación a ser establecida entre ellos, de los modelos y finalidades de las evaluaciones y a una nueva comprensión (y revisión general) de los objetivos de la educación, para más allá de una mera formación técnica y para el mercado de trabajo.

Por exigir que los aprendices trabajasen junto de un tutor y al tener disponible una Comisión responsable por coordinar y acompañar el programa, el PECD mismo de manera indirecta, incentivaba una dimensión muchas veces dejada de lado en la docencia universitaria: el trabajo colectivo.

Finalmente, es importante destacar los cambios de los aprendices con relación a su propia concepción de formación de profesores para la enseñanza superior. Por medio de las discusiones conjuntas durante su experiencia en el PECD, los aprendices pudieron tomar conciencia de que el desarrollo del profesor no puede ser entendido como algo inmediato, que acontece de un momento para otro, pero su formación necesita ser entendida en una perspectiva de proceso continuo. También pasaron a reconocer, con apoyo en la bibliografía discutida en los encuentros mensuales, la importancia de factores como interés, dedicación, disponibilidad, buenas relaciones interpersonales con los estudiantes, entre otros, como características del “buen profesor”.

Así, cuando intentamos comprender en qué aspectos el PECD cambió las concepciones de sus participantes sobre la docencia en la educación superior, es posible sugerir que, de manera general, una de las grandes contribuciones del programa haya sido mostrar que un profesor no “nace listo”, ni está formado cuando recibe un certificado, indicando que, como los demás profesionales, el profesor es un profesional en constante aprendizaje.

Durante su experiencia, los aprendices pudieron comprender también que los procesos de enseñanza y aprendizaje son una construcción colectiva, que se construye día a día, en un proceso en que tanto profesores como alumnos están, intercambiando, aprendiendo y construyéndose.

Así, podemos concluir que, más allá de la posibilidad de perfeccionamiento de la práctica docente, la principal contribución del PECD fue, en general, ayudar a los aprendices a tener conciencia de que el proceso educativo es una construcción constante y colectiva, sea esta la formación del alumno, sea ella la formación del propio profesor:

Hay una gran diferencia entre ser investigador y educador. Para mí, el título de doctor solamente es para la primera actividad. Puede parecer extraño, pero yo sólo percibí cuánto esta diferencia es acentuada durante la realización de esta experiencia (PECD) (Química, 1999)

Una de mis conclusiones es que todos los profesores deberían estar siempre en proceso de formación. Ellos se habitúan a repetir siempre la misma materia, siempre de la misma manera, utilizando las mismas anotaciones, ya amarillas de tan viejas, como en una película antigua. Una evaluación constante del profesor, bien como una postura autocrítica, sólo traería beneficios a la formación de este profesional que es tan importante (Matemática y Estadística, 1999).

Trabajar en el PECD fue un acto de evolución, para aquellos que poseen algún conocimiento pedagógico, es momento de reflexión y evolución. Como participé del programa por dos veces, además de saber cómo podría ser el semestre, el cambio de conocimientos, la reflexión y evolución, yo pude percibir que, como todos, puedo crecer. El mundo está en constante transformación y el profesor debería ser una persona mutable, abierto a los desafíos y a nuevas metas de evolución. La interrelación entre áreas es un desafío que, para un mundo dinámico, exige profesionales actuantes y son estos los que debemos formar (Ingeniería Civil, 2000).

Breve nota sobre el PECD y su impacto institucional

Nuestro análisis permitió revelar un poco del aprendizaje propiciado por el PECD en términos del desarrollo pedagógico y personal de los profesores-aprendices. Sin embargo, teniendo en cuenta los objetivos propuestos nuestro análisis no fue profundo en el sentido de comprender los impactos del PECD institucionalmente. Así, lo que podemos ofrecer sobre esa temática son algunas breves notas, sin la intención de agotarla.

A partir de los informes, fue posible percibir que algunas instancias institucionales sufrieran alteraciones motivadas directamente por el PECD. Entre ellas, la mejoría de la calidad de material didáctico, la ampliación de acompañamiento extra-clase a los alumnos y, en algunos pocos casos, la alteración en la conducción de alguna disciplina específica, fueron efectuadas después de experiencias innovadoras implantadas por los participantes del PECD.

El trabajo ejecutado por los aprendices también fue considerado importante por la renovación que proporcionaba en los departamentos y por la “mirada desde fuera” sobre actividades que, muchas veces, se repetían por años de la misma manera. Algunos informes mencionaban la importancia del PECD para la revisión de prácticas radicadas de los “viejos profesores”, o modificaciones en la práctica de los profesores-tutores del programa.

En general, a partir del contenido de los relatos, percibimos que el PECD fue responsable por una mayor aproximación entre los estudiantes de grado y posgrado, previsto por la Comisión Supervisora y por los profesores que crearon el PECD. Así, el programa ayudó un poco a llenar el vacío que, en general, separa estos dos niveles de la educación superior.

Hubo no obstante, diversas sugerencias a las cuales un proyecto de la misma naturaleza del PECD no tendría condiciones de alterar. Aunque el programa haya despertado nuevas conciencias, como dicen los aprendices, y proporcionado mejoras en algunos ámbitos (en especial en aspectos relativos a las disciplinas dadas por los aprendices), muchos se quedarán aún sin alteraciones necesarias. La dificultad en cambiar prácticas arraigadas, comprobadamente ineficaces, constituye una de las limitaciones en el ámbito de acción del programa.

De acuerdo con algunos aprendices, la ausencia de una más amplia divulgación del programa y sus objetivos (aspecto cuestionado por los miembros de la Comisión Supervisora), la falta de mayor participación de los tutores y directores de las facultades, bien como la existencia de situaciones que extrapolaban el ámbito de acción de un programa como el PECD, fueron factores inhibidores de un impacto más amplio del programa en el nivel institucional.

Así, aunque incipiente, el análisis del PECD revela la importancia de un mayor compromiso, participación y proximidad de los diversos niveles envueltos en un programa de formación pedagógica de profesores universitarios a fin de que su propuesta logre, con éxito, los objetivos deseados tanto en nivel individual cuanto institucional.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo, destacamos que la búsqueda por la calidad en la educación superior ha ampliado, cada vez más, la exigencia de que los docentes obtengan el título de maestría o doctorado. Sin embargo, como intentamos argumentar, la titulación, en sí misma, no es necesariamente sinónimo de mejor capacitación pedagógica para la docencia. Así, la formación pedagógica del profesor universitario se constituye en un proceso de extrema importancia pues es a través de esta formación que el profesor —o futuro profesor— se cualifica para el ejercicio del magisterio.

Aunque no se pueda olvidar la capacidad autodidacta de los profesores, como lo señala Benedito, *et al.* (1995), consideramos que es por medio de la formación pedagógica que se da a ellos “el tiempo, absolutamente indispensable, de pensar la educación: Sus objetivos, sus medios, sus fines, sus ámbitos de influencia, su involucramiento con la sociedad, su compromiso con todos los alumnos que pasan por la escuela” (Vasconcelos, 1998), permitiendo, así, superar las prácticas y creencias asumidas, muchas veces de manera inconsciente, durante su propio proceso de formación mientras ellos eran aún estudiantes.

El conjunto de los aprendizajes posibilitados por la participación en el PECD, así como el reconocimiento del buen trabajo realizado por los aprendices, nos permiten afirmar que, más que necesarios, programas dedicados a la formación pedagógica de profesores universitarios son posibles de realizar y capaces de despertar el compromiso con cuestiones educacionales en quienes participan.

Para eso, la formación ofrecida no puede limitarse a los aspectos prácticos (didácticos o metodológicos) del quehacer docente, debiendo englobar las dimensiones relativas a los aspectos éticos, afectivos y político-sociales relativos a la docencia. Debe, pues, fundamentarse en una concepción de praxis educativa y de la enseñanza como una actividad compleja, que demanda de los profesores una formación que supere el simple desarrollo de las habilidades técnicas o, simplemente, el conocimiento amplio de determinado contenido específico de un área del conocimiento.

La experiencia registrada por el PECD nos lleva, también, a concluir que programas dedicados a la formación pedagógica de los docentes universitarios podrían tener en los cursos de posgrado

un momento oportuno para realizarse, permitiendo a los posgraduados la asimilación gradual, desde su formación inicial, del trabajo con las temáticas y situaciones pedagógicas y la promoción de mayor integración entre enseñanza e investigación en sus actividades.

Pero, teniendo en cuenta que la visión de la preparación para la docencia universitaria fue algo siempre tomado como innecesario en la historia de la educación superior y que los programas de evaluación de calidad se concentraron en la productividad académica (producción bibliográfica en especial), la tentativa de promover la valorización de las actividades docentes y de la enseñanza en la graduación y, por consecuencia, de la formación pedagógica de sus profesores, a nuestro modo de ver necesita que se produzca una revolución en la cultura académica que atribuye valores dispares para las actividades constituyentes del quehacer universitario.

De este modo, la valorización de la enseñanza y de la formación pedagógica de los docentes universitarios demandaría, en primer lugar, una alteración en la manera como las temáticas pedagógicas son entendidas y tratadas en la universidad, superando la creencia de que para ser un buen profesor basta conocer a fondo un contenido y transmitirlo con claridad a sus estudiantes y, en el caso específico de la docencia universitaria, ser un buen científico.

La búsqueda de la formación integral de los futuros profesores universitarios en el nivel de posgrado requiere de una mayor integración entre enseñanza-investigación-extensión, así como de la valorización de la docencia. Creemos que son estos aspectos que tienen que ser considerados como un primer paso en el camino para la concretización, a largo plazo, de una enseñanza superior con más calidad.

Con todo, teniendo en cuenta los resultados del presente estudio y la cultura de negación de la necesidad de formación pedagógica para los docentes universitarios, creemos que esta búsqueda por más calidad pasa, necesariamente, por cambios en la concepción de los profesores que ahora trabajan en nuestras universidades, una vez que son ellos los responsables por la formación de las nuevas generaciones de docentes que van a sustituirlos en el futuro, promoviendo cambios, pero también manteniendo mucho de la cultura que ellos mismos experimentaron cuando estudiantes.

Referencias

BALZAN, N. C. (1997). "Do estudante ao professor universitário: caminhos para a didática do ensino superior", *Revista de Educação*, Sydney: IX Congresso Mundial de Educação Comparada, Vol. 1, No. 3.

BARDIN, L. (1977). *Análise do conteúdo*, Lisboa, Edições Setenta.

BOGDAN, R. & S. Biklen (1994). *Investigação qualitativa em educação* uma introdução à teoria e aos métodos, Porto, Porto Ed.

BENEDITO, A. V, *et al.* (1995). *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona.

CUNHA, M. I. (2006). "Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão", *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Vol. 11, No. 32. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200005&lng=pt&nrm=iso>. Consulta en: 18 Out 2006. doi: 10.1590/S1413-24782006000200005.

DIAS SOBRINHO, J. (Org.) (1994). *Avaliação institucional da Unicamp* processos, discussão e resultados, Campinas, Ed. da Unicamp.

——— (2002) *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*, Florianópolis, Insular.

GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. Pérez Gómez, (1998). *Comprender e transformar o ensino*, 4ª ed., Porto Alegre, ArtMed.

GOERGEN, P. (2000). “A crise de identidade da universidade moderna”, en C. Santos Filho & S. Moraes, (Org.) *Escola e universidade na pós modernidade*, Campinas, Mercado de Letras; São Paulo, Fapesp.

KENNEDY, D. (1997). *Academic duty*, Cambridge, Harvard University Press.

LÜDKE, M. & M. E. D. André (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, São Paulo, EPU.

MACEDO, D. V., et al. (1998). *Formação pedagógica dos estudantes de pós-graduação*, Campinas, Unicamp, USP. (trabalho não publicado).

MARCELO GARCÍA, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*, Porto, Porto Ed.

MASETTO, M. (Org.) (1998). *Docência na Universidade*, Campinas, Papirus.

MORAES, M. C. (1997). *O Paradigma Educacional Emergente*, Campinas, Papirus.

PACHANE, G. G. (2003). *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp*, Campinas, Unicamp, Faculdade de Educação, (Tese de Doutorado em Educação). Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/documentos/interes/brasil/A%20importancia%20da%20formacao%20pedagogica%20para%20o%20professor%20universit%C3%A1rio.pdf#search='graziela%20giusti%20pachane'>. Consulta en 23/10/2006.

PIMENTA, S.G. & L. G. C. Anastasiou (2002). *Docência no Ensino Superior*, São Paulo, Cortez.

PIMENTEL, M. G. (1993). *O professor em construção*, Campinas, Papirus.

SEROW, R. C. (2000). “Research and teaching at a research university”, *Higher Education*, Vol. 40, No. 4, December, Reino Unido, Kluwer Academic Publishers.

VASCONCELOS, M. L. M. C. (1998). “Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências”, en M. Masetto (Org.). *Docência na Universidade*, Campinas, Papirus.

ZABALZA, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*, Porto Alegre, Artmed.