

# LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD

La Secretaría Académica de la Universidad ISALUD privilegia la formación y actualización permanente de los docentes, promoviendo espacios de reflexión sobre la práctica educativa como actividad constitutiva de la tarea docente.

**Por Silvia Zambonini y  
María José Sabelli**

La estrecha relación que existe entre la calidad de la enseñanza y las políticas institucionales tendientes a promover el desarrollo profesional de los docentes, es un hecho innegable que determina que la Universidad ISALUD privilegie entre sus funciones la formación y actualización permanente de los docentes como uno de los pilares fundamentales para la calidad de su oferta educativa.

Consideramos que la calidad de la docencia, no depende solamente de la voluntad individual que tiene que tener el profesor que decide mejorar, sino que tiene que estar sostenida por un claro esfuerzo institucional. A partir de esta combinación entre una política institucional adecuada y la participación entusiasta de los profesores en los programas de formación docente, es posible esperar los mejores resultados respecto al desarrollo profesional de la tarea docente.

Creemos que el papel que el profesor debe asumir hoy, entre otras cosas, lo sitúa ante un alumno que no es el mismo que antes, ante nuevas demandas del contexto, y para esto es necesario

recurrir a los aportes de la pedagogía y la didáctica universitaria, lo cual implica una preparación y formación específica que se desarrollará a largo de toda su carrera.

Hemos mencionado en los párrafos previos en varias ocasiones la palabra *formación*. Lo abordaremos desde un examen etimológico: observamos que proviene del latín *formatio*, *-onis*, que significa “acción y efecto de formar o formarse” y tiene como base la expresión *forma*, entendida como “la configuración externa o modo de proceder en algo”.

Podríamos decir que formar es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto, formarse se vincula con adquirir una forma. Pero, ¿en la formación de docentes cómo se logra esto? A través de distintos tipos de mediaciones. Los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros... son factores que pueden actuar como mediadores. Las mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo (Ferry, 1997: 55)<sup>1</sup>.

¿Cómo entendemos a la formación docente? Sostenemos que la formación docente es un trayecto y no algo que se desarrolla en un tiempo específico, esta idea surge a partir de la revisión

crítica de la formación sistemática tradicional. El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua.

En relación con estos momentos, Terhart (1987)<sup>2</sup> ha señalado los efectos formativos de la inserción o socialización profesional, el “bajo impacto” de la preparación formal en la docencia, y la importante incidencia de la trayectoria escolar a través del “aprendizaje por observación” que resulta del largo recorrido por la escolaridad.

Pero cabe destacar, cuando hablamos de la formación docente de profesionales, que la diferenciación en etapas/fases/momentos es bastante imprecisa, dado que para muchos de ellos, que ejercen la docencia, la formación inicial sistemática es inexistente y en ocasiones llega luego de varios años de “ser docente”. Esta peculiaridad refuerza la idea presente en muchos de los profesionales, según la cual la experiencia y/o la intuición son suficientes para el ejercicio de la docencia.

Haciendo un recorrido histórico, vemos que la formación docente en el ámbito universitario estaba dada por el proceso de socialización profesional, cuando los egresados universitarios con mayor o menor experiencia en su ámbito específico accedían a formar parte de una cátedra en la cual se iniciaban en sus prácticas docentes. Al contrario de las escuelas normales e institutos del profesorado, donde se forman profesores tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico, en la universidad se tomaba (y en ocasiones aún se toma) como natural y adecuado que el progreso en la carrera docente, desde ayudante a profesor titular, se efectuara sobre la base de la idoneidad disciplinar como garantía suficiente para estar frente a los estudiantes en el aula.

En la actualidad, las universidades presentan ofertas diferentes, que van desde cursos a carre-



**El trayecto de formación es entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua.**

ras sistematizadas, y que incluyen como factor de significativa preeminencia la preparación pedagógica de los docentes. Existen programas más prolongados y de mayor alcance pedagógico, como las “carreras docentes”<sup>3</sup>, especializaciones y maestrías en docencia universitaria o profesorado. En los últimos, la titulación habilita para el ejercicio de la docencia para los niveles medio y superior (o solo superior) y en los primeros, no. Esta distinción no es menor a la hora de las propuestas de formación, especialmente en relación con los dispositivos que se planteen.

Los procesos de formación docente de profesionales desarrollados hoy en día en las instituciones universitarias son diversos en sus finalidades, contenidos y alcances. En la literatura de consulta, podemos encontrar diferentes modelos de formación pedagógica en el ámbito universitario, y todos ellos tienen en común que la

formación es en servicio, esto es, que en la mayoría de estos programas los profesionales están ya ejerciendo la docencia. Algunos se centran en cursos o talleres aislados focalizados en un fuerte modelo tecnológico de formación en el que se abordan puntualmente temas vinculados con las estrategias de enseñanza o de evaluación.

## La propuesta de ISALUD

La Universidad ISALUD, desde la Secretaría Académica, desarrolla la carrera de Profesorado Universitario y un Programa de Formación y Actualización Docente. El Profesorado Universitario dirigido por el Dr. Juan Carlos Pugliese y coordinado por la Mg. Marcela Agulló, comenzó a funcionar en abril de este año y cuenta

**El papel que el profesor debe asumir hoy, entre otras cosas, lo sitúa ante un alumno que no es el mismo que antes, ante nuevas demandas del contexto, y para esto es necesario recurrir a los aportes de la pedagogía y la didáctica universitaria, lo cual implica una preparación y formación específica que se desarrollará a largo de toda su carrera.**

con una cohorte de 80 alumnos, en su mayoría docentes de grado y posgrado de la institución. La carrera se centra en sólidos pilares pedagógicos, didácticos y político-organizacionales que permitirán al profesional-estudiante consolidar y re-pensar nuevas miradas sobre la tarea de enseñar en la universidad de hoy.

El Programa de Formación y Actualización Docente está dirigido a todos los docentes de la Universidad y constituye un espacio de reflexión sobre la práctica educativa como actividad constitutiva de la tarea docente de ISALUD, promoviendo el intercambio entre los profesores de las diferentes carreras. Las actividades que lo integran surgen de la identificación de aspectos pedagógicos y didácticos a fortalecer y revisar, detectados desde la institución o propuestos por los Directores de las carreras.

Resulta alentadora la significativa presencia en estas actividades no solo de profesores noveles, sino también de profesores con larga experiencia en las tareas docentes, ya que está indicando que los docentes perciben la necesidad de formación pedagógica.

Nuestras propuestas de formación pedagógica se basan en el valor de la reflexión sobre la práctica<sup>4</sup> como una forma de favorecer su me-

jora. Desde hace más de dos décadas, diversas investigaciones<sup>5</sup> han planteado a la reflexión como un modo de habilitar el pensamiento, la metacognición y de poder generar comprensiones sobre la tarea docente. La idea de reflexión está asociada a la idea de experiencia. En la experiencia no interviene solo lo cognoscitivo sino también lo emocional y lo afectivo<sup>6</sup>. El pensar y el reflexionar pone en relación lo que se trató de realizar y lo ocurrido como consecuencia. Y en ese pensar hay una vuelta sobre lo realizado, una observación distante, una reflexión que siempre requiere de un encuentro con otros y de una decisión institucional de realizarlo.

Para finalizar, tomamos palabras de Anijovich y otras: *“Y como reflexionar es reflejar, mirarse, mirar hacia atrás, mirarse en otro o en un objeto para poder luego proyectar, necesitamos una pausa para que ocurra la toma de conciencia y la reorganización del hacer. Pero pausa no es parálisis, sino un silencio en el compás de una melodía, cuya función es realzar e intensificar la percepción de la nota siguiente o imprimir un ritmo diferente, un quiebre en la rutina, el acostumbramiento y la expectativa de quienes están oyendo. A esta calidad de pausa nos referimos cuando pensamos en recuperar el espacio y el tiempo de la reflexión. Estas pausas no se generan espontáneamente y necesitan ámbitos colectivos para producir las y utilizarlas.”* 

1 Ferry, G (1997): Pedagogía de la formación. Facultad de Filosofía y Letras UBA y Novedades educativas. Buenos Aires.

2 Terhart, E., “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en formación del profesorado?”, en Revista de Educación, 284, 1987, pp. 133-158.

3 Para ampliar sobre las carreras docentes de la Universidad de Buenos Aires y La Plata, véase Cardinaux, C. y Molinari, Ruiz (2005): De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Derecho de la UBA.

4 Un desarrollo exhaustivo de marcos teóricos para comprender el aprendizaje reflexivo pueden encontrarse en: 1) el capítulo “El sentido de la reflexión en la formación docente”, en: Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Anijovich, R; Cappelletti, G. Mora, S. ; Sabelli, M. , (2009), Buenos Aires, Paidós; 2) el capítulo “El vuelco reflexivo”, en: Ayudar a enseñar, Editorial Aique, Buenos Aires, 1999.

5 Son conocidos los trabajos de Schon (1992) y Lipman (1997).

6 El trabajo de Anijovich y otras (2009-45) sostiene que “siguiendo la línea planteada por John Dewey a comienzos de 1900, algunos investigadores que se ocupan de la reflexión en la enseñanza superior la definen como una actividad consciente en la que el individuo se compromete activamente a explorar sus experiencias”. Y continúan diciendo que “junto con la dimensión cognitiva, muchos investigadores (Boud y Walter, 1993; Boyd y Fales, 1983) señalan la importancia del componente emocional del proceso reflexivo”.