

**LA INTERACCION DIDACTICA COMO NUCLEO DE UNA PROPUESTA DE
FORMACION PARA DOCENTES UNIVERSITARIOS**

Sergio I. Carbajal, Ana de Anquin de Giampaoli

Esta investigación se origina a partir de otro proyecto (75/84 U.N.Sa.) que finalizamos en el año 1.987 y en el cual realizamos una descripción de las formas de interacción que predominaban en las aulas universitarias.

En base a este diagnóstico cambiamos tanto el paradigma epistemológico como el marco teórico de nuestras propuestas, a fin de asumir la complejidad fenoménica e histórica de la práctica docente universitaria.

El cambio de paradigma de investigación en la Ciencia de la Educación tiene que ver epistemológicamente con los planteos de la Escuela Frankfurt y concretamente con la obra de Habermas. Tomando su análisis de la ciencia, Popkewitz (1.988) considera tres paradigmas: empírico-analítico, simbólico y crítico. Nuestra formulación aspira a colocarse dentro del tercer paradigma, en el cual se intenta develar las pautas de conocimiento y las condiciones sociales restrictivas de nuestras actividades prácticas.

Por otra parte hemos replanteado métodos y técnicas, empleando en esta investigación estrategias de tipo cualitativas y participativas, acordes con el objetivo y los planteos teóricos que la sustentaban.

En relación a la teoría, superados los enfoques proceso-producto y mediacionales que nos nutrían, intentemos un abordaje holístico y comprensivo de la práctica docente universitaria, enfatizando las relaciones, la historia y el contexto socio-político donde se inscribe.

Sin embargo, éramos conscientes de las limitaciones que nuestro proyecto tendría dadas la coyuntura económica y social, los condicionamientos institucionales, la escasez de presupuesto y nuestras propias limitaciones teóricas y prácticas, que tendríamos que ir superando en la acción misma, no olvidemos tampoco que las actividades de investigación no justifican dedicaciones docentes, lo cual supone también que el tiempo invertido no es el que debería corresponder a un análisis profundo como el que nuestros presupuestos señalaban.

Pues bien, con este cuadro de situación nos arriesgamos a proponer un objetivo que tuviese un rédito inmediato, en donde el producido de lo investigado fuera validado constantemente con los investigados y en el mismo proceso transferido. La formulación del objetivo es la siguiente:

"Diseñar, aplicar y evaluar, en forma conjunta con los participantes, un proyecto de formación docente universitaria".

Fue expresado en términos sencillos y concretos, respondiendo en principio a nuestras propias expectativas, derivadas de las necesidades que habíamos detectado en la observación de las situaciones áulicas en la U.N.Sa. Pero en nuestra misma propuesta, incorporábamos la participación de los docentes involucrados en

todos los momentos del proceso; suponíamos por lo tanto, que sería necesario reajustar el objetivo en función de los intereses que fueran manifestando los participantes.

Por otra parte, era fundamental contar con una demanda institucional que avalara nuestra actuación. Esta circunstancia se dió a través de un pedido en ese sentido, formulado por la carrera de Agronomía de la Facultad de Ciencias Naturales, lugar donde se desarrolla la investigación.

Dado el resumido carácter de esta presentación, nos abocaremos a considerar los núcleos conceptuales que la sustentan.

NUCLEOS: I- INTERACCION DIDACTICA

Se nos hace necesario retomar la concepción de "interacción didáctica" con la que hemos trabajado desde el comienzo en nuestro proyecto. Nos referimos al nudo de relaciones que tienen como escenario principal el aula, pero que la trascienden. En estas interacciones se vinculan: por un lado, el docente con el conocimiento y el alumno(s), por otra parte, el alumno(s) con el conocimiento y el docente, constituyendo la trama básica donde se monta el enseñar y aprender. [1]

Se trata de una consideración restringida de interacción, particularmente aplicada al aula como "escenario principal", pero que deja entrever su amplitud en el término "la trascienden".

La concepción expresada muestra tres dimensiones en relación

1 Docente-Conocimiento-Alumno

2- Alumno-Conocimiento-Docente

Como ayuda para expresar de algún modo esta complejidad de tramas, tomamos esta doble figura triangular. La misma, simultáneamente se inscribe y es transversalizada por las instancias socio-políticas.

Así se construye una concepción poliédrica de interacción didáctica. Se supera el resumido drama del "teatro-docente", entendido como roles fuertemente estereotipados: cada uno con su papel enseñante, discente, investigador, directivo.

La interacción didáctica en el espacio universitario se comprende como una expresión del drama cultural-económico-político.

La interacción se efectúa en y a través de los contenidos y propósitos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Smith 1983 citado por M. Wittrock. La investigación de la enseñanza. Paidós. Educador- 1.989- p.21).

Sin embargo, no es posible anular totalmente la figura de los actores. El discurso institucional y la práctica histórica construyeron y afianzaron las representaciones sociales de unos y de otros.

[1] Carbajal- de Anquín: Informe de Avance 1.988- Consejo de Investigación-U.N.Sa.

Estas construcciones indiosincráticas tienen una débil y difusa apariencia de consistencia y universalidad.

No hay representación unívoca de docente universitario, no hay generalidad, no hay modelo. Existen prácticas docentes universitarias, éstas a su vez fundadas en otras prácticas, en cursos disciplinarios y en las tradiciones de "enseñar". [2]

En este sentido, presentamos cuadros descriptivos generales de la Interacción Didáctica, identificando variables intervinientes. [3]

Cuando decimos variables, les damos un sentido crítico, heurístico, situacional, flexible y cambiante.

Estos elementos en que fragmentamos nuestras construcciones teóricas acerca de lo que creemos que se manifiesta como realidad, no fueron elaborados únicamente desde la práctica de los investigadores, sino a partir de los aportes de los docentes y alumnos consultados. Nos basamos en el recurso metodológico de "triangulación". Entre otros: Elliot, John; Barvatt, Gillian; Itall, Charles; Sanger, Jack; Wood, Maxime; Haimés, Lucila - Investigación en el aula- Generalitat Valenciana- 1.986.

Se cuenta con cuadros resultantes de estudios basados en marcos descriptivos y experimentales que facilitan estudios comparativos de los mismos, tales como los diferentes trabajos citados por M. Postic (1977)- [4] y más relacionados con nuestro encuadre de trabajo se encuentran los trabajos de Merlim Wittrock, A. Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, varios. [5]

Decimos entonces que "interacción", como pretendemos entenderla, escapa al reduccionismo semiológico que la contraría a programa de investigación vinculado a principios de la física, la química o la mecánica.

Que se hizo necesario re-semantizarla resumiéndole una amplitud de significación que libera el encapsulamiento que la refiere a la microsociología funcionalista y a tradiciones positivas de investigación.

Estimamos que se acerca más a la sociología del conocimiento y que alude a todos los intercambios posibles, a los atravesamientos y transversalidades (en su visibilidad o invisibilidad) que tienen como suma de sus expresiones la "interacción didáctica".

-
- [2] Emmanuele, E. y Bertolano, L. Universidad, docencia y saber pedagógico. U.N.R. Cuadernos de Formación Docente- 1.988.
 - [3] Carbajal- de Anquín- Margalef. Informe final del proyecto de Investigación 75/84. Consejo de Investigación. U.N.Sa.
 - [4] Postic, M. Observación y Formación de los profesores. Morata 1.978.
 - [5] Wittrock, Merlin. Ob.Cit. (1.988)
 - Popkewitz, Thomas S. Paradigma e ideología en investigación educativa. Mondadori. España, 1.988.
 - Henry Giroux, Sara Morgestern de Finkel, Angel Pérez Gómez, José Gimeno Sacristán, en Revista de Educación- CIDE-MEC- Madrid- Set.-Dic. 1.987- Nº 284.

II-FORMACION DOCENTE

Para poder explicitar el sentido que la expresión "formación docente" adquiere en este proyecto, es necesario conceptualizar inicialmente al docente y a su trabajo, para después precisar qué vamos a entender por su "formación".

En primer lugar caracterizamos la docencia como una profesión identificando como rasgos comunes de toda profesión:

- cualificación tecnológica
- la autonomía y la responsabilidad
- el reconocimiento social

Cualificación tecnológica se refiere a la preparación intelectual técnica especializada para atender algún aspecto de la realidad. Pero en especial, son las características de autonomía y responsabilidad las que definen profesionalidad, ésto es la capacidad de tomar decisiones y determinar alternativas de solución.

En cuanto al reconocimiento social creemos que es una aspiración más que una realidad al menos en nuestro país. Sin embargo, en un reciente documento sobre Formación Docente del Consejo Federal de Educación, se resalta este carácter profesional de la actuación docente (Ministerio de Educación de la Nación, 1.980).

Desde que se ha abierto la investigación sobre los procesos de pensamiento de los profesores, se destaca en ella que los profesores son profesionales como otros profesionales, tales como médicos o abogados. [6]

Creemos también que el docente participa de las cualidades de un artista y de las de un científico. En tanto artista apelamos a su creatividad y a las habilidades y destrezas técnicas que le permiten adaptar la presentación del contenido a los intereses y características de sus alumnos. Pero básicamente su trabajo se asienta en el conocimiento y lo recrea, necesita la disposición atenta y responsable, así como una instrumentación suficiente en la metodología propia del área de conocimiento donde se especializa.

Ambas dimensiones, la artística y la científica, convergen en la preocupación por la indagación y el perfeccionamiento, de allí que se defina al docente como "el investigador de su propia práctica". (Stenhouse, 1.986).

Entendiéndo a la investigación en un sentido muy amplio, como una actitud abierta para superar los problemas de la práctica, apoyándose en distintos saberes constatados por la experiencia.

[6] Shavelson, R. y Stem, P., Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, ob. cit., p.373.

Wittrock, M., ob. cit., p.3.

Clark, C., "A new question for research o teaching". Educational Research Quarterly, 1.978-1.979, p.53-58.

En relación a la tarea que el docente realiza, compartimos la conceptualización de Elena Achilli: "Entendemos la práctica docente como el trabajo que el profesor desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que pone de manifiesto una determinada relación docente-alumno centrada en el "enseñar" y en el "aprender". (Achilli, E., 1988).

La docencia universitaria participa de esas características y se completa con la investigación y la extensión, funciones que a nuestro entender se integran en el trabajo docente.

La práctica docente universitaria, se sustenta dialécticamente en un marco teórico y en una fundamentación epistemológica, ligada a la construcción, reproducción y comunicación del conocimiento científico, pero su efecto trasciende las unidades académicas donde se ejerce, para cruzarse con otras instancias sociales: la división del trabajo, las políticas económicas, el mercado laboral, la concepción del mundo, el sistema educativo en su conjunto, etc.

Definido de esta manera el objeto, se entiende que la "formación" abarca un ámbito amplio y complejo que comprende desde las representaciones inconscientes y los condicionamientos personales de sus actores hasta los requerimientos sociales económicos, cruzados por la relaciones de poder. La piedra angular de esta formación será, por supuesto, el conocimiento profundo de la disciplina o área de competencia del profesor. Se trata de aunar a este conocimiento la comprensión de los factores y dimensiones que afectan su comunicación y aprendizaje, así como la caracterización de los condicionamientos curriculares, institucionales y socio-culturales que lo cualifican.

En nuestra conceptualización, formación docente equivale a espacio de investigación y análisis crítico de la práctica docente en todas sus dimensiones. Generar el lugar y el tiempo para que los docentes reflexionen sobre sus problemas y comuniquen sus experiencias, respaldados por un marco referencial y operativo continuamente recreado, es nuestra propuesta de formación para docentes universitarios.

Se trata, como es evidente, de una formulación específica para la Universidad, y en relación, no a la formación inicial, sino a la formación continua y en servicio de los profesores universitarios que carecen, en su mayoría, de preparación en los aspectos pedagógico-didáctico. [8]

[8] Ver al respecto, el documento Nº 43 de la UNESCO: "La formación de los formadores de personal docente", también el elaborado por la Dirección Gral. de Planificación Educacional sobre Diagnóstico de la capacitación docente en la U.B.A., así como los cuadernos de Pedagogía Univ. en Am.Latina, editado por CINDA.

El nudo de la cuestión estriba en mejorar la práctica, esto

es aumentar la calidad de la enseñanza, y por ello es necesario vencer las dicotomías :

formación-acción

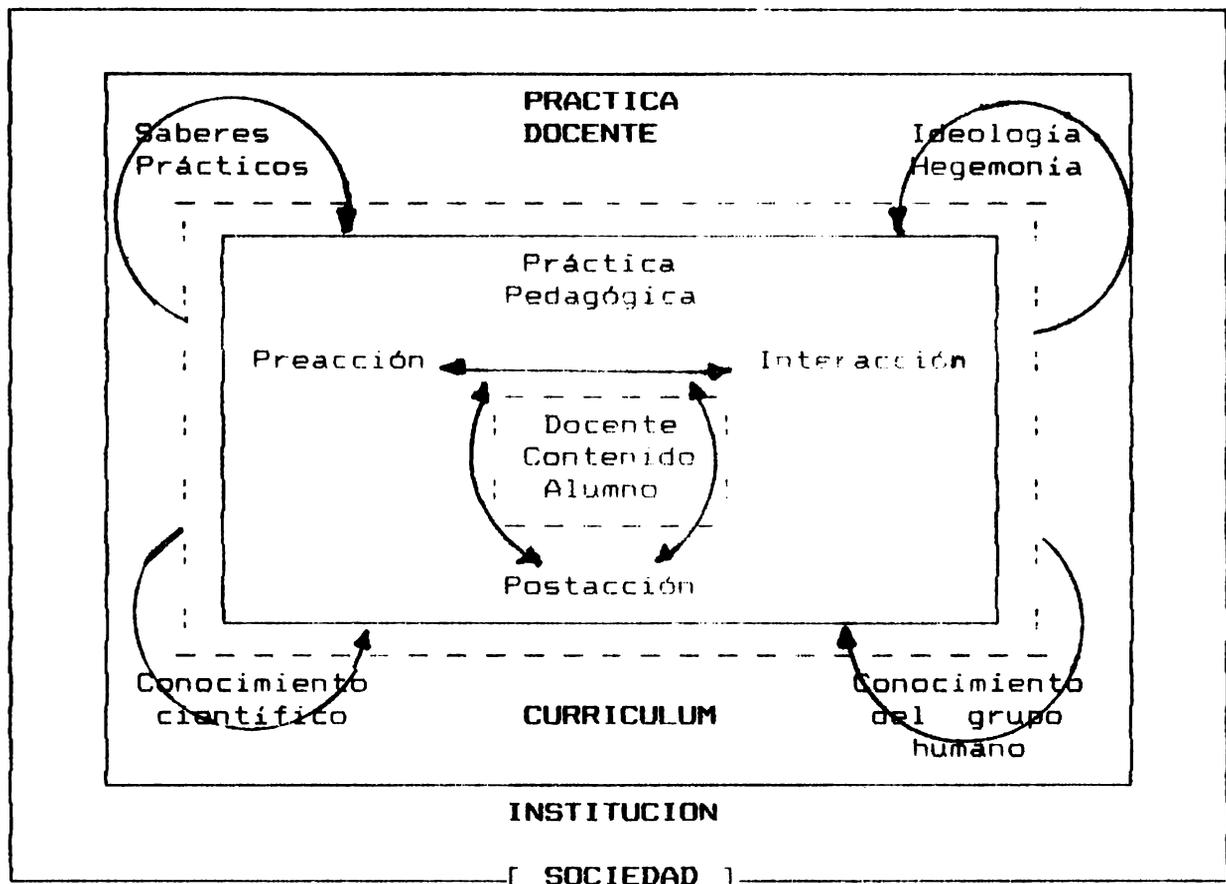
teoría-práctica

fundamentación-instrumentación

preparación académica-socialización profesional

Si no se superan estas falsas oposiciones la formación no trasciende en el hacer, y el docente se encuentra atrapado en un ejercicio alienante. (Remedi, 1.985).

Por lo contrario, se trata de analizar los procesos internos previos, simultáneos y posteriores a la enseñanza para ayudar al profesor en la elaboración de sus propios esquemas de acción. Desarrollar esta problemática excede los límites de esta ponencia, por lo tanto, trataremos de esquematizarlo, con las dificultades que un gráfico encierra.



Tratamos de representar aquí la complejidad del pensamiento del profesor, enmarcado en un contexto socio-cultural determinado, en una institución y en función de una determinada propuesta curricular. Como decíamos inicialmente, citando a Achilli, hay una práctica docente que trasciende el aula y que intersecta la situación de clase, ámbito de la práctica pedagógica donde se entablen diferentes relaciones docente-contenido-alumno, y cuyos momentos básicos son la pre, inter y postacción.

En los procesos de decisión del docente confluyen distintas

fuentes: su ideología, más o menos contaminada del pensamiento hegemónico, diferentes saberes prácticos: sentido común, saberes populares y profesionales, el conocimiento del grupo humano: colegas, directivos, alumnos y el conocimiento científico, tanto en su aspecto epistemológico, disciplinario como sobre educación.

SINTESIS DEL PROCESO - PROCESO METODOLOGICO

Iniciamos esta investigación decididos a dar un viraje en nuestro encuadre metodológico, tradicionalmente influido por la cuantificación y el distanciamiento sujeto-objeto.

Como lo explicitamos en nuestra presentación, el encuadre de este Proyecto se nutre de la investigación participante y tiene un enfoque netamente cualitativo.

Ha sido igualmente relevante para nosotros el desarrollo de los objetivos propuestos como los complejos procesos de relación puestos en juego dentro del equipo, entre éste y los docentes y alumnos participantes en el proceso y dentro del grupo de docentes.

Hemos tratado de esquematizar el proceso desarrollado en la investigación, aunque su linealidad no permite advertir claramente cuántos momentos de replanteo y reajustes se vivieron, en realidad cada línea es bidireccional, no muestran un sentido sino la relación permanente entre las instancias.

Desde el comienzo se trabajó mancomunadamente con los docentes: como equipo no se tomó ninguna decisión independiente de las opiniones expresadas por los participantes. Así llegamos a un "cierre", que ocurre cuando se realiza el taller sobre planificación, estrategias y evolución del aprendizaje.

En la investigación, nuestro esfuerzo se ha desplegado alrededor de un diagnóstico participativo y constante, que nos ha implicado en un esfuerzo común para comprender la realidad y, a la vez, para distanciarnos de la misma, a fin de percibirla en su totalidad.

El diagnóstico, fenómeno complejo y lento, ha producido situaciones de aprendizaje profundo y no está aún cerrado. Dentro de este proceso la irrupción de los contextos que rodean a cualquier innovación curricular, ha concretado la percepción de los condicionamientos sociales, normativos, institucionales y las limitaciones del accionar del grupo. Se produce de ésta manera un reconocimiento crítico y consciente de la realidad, fruto de una combinación de aspectos objetivos y subjetivos.

A partir del cambio propuesto en el Curriculum de Agronomía, se han instrumentado diferentes estrategias de asesoramiento y capacitación. Simultáneamente se realizaron observaciones densas de campo, en relación a las interacciones y prestando especial atención a los atravesamientos e intersecciones socio-políticas.

En forma concomitante se continuó la elaboración y ajuste del plan de estudio. La propuesta formativa surge del análisis crítico de la práctica y continúa reelaborándose.

Comenzada una etapa de evaluación sumativa, es necesaria la discusión de la misma antes de juzgar el cierre del proyecto y

la formalización del plan prospectivo.

ANTICIPACIONES

Estas anticipaciones están en estrecha relación con el trabajo que presentáramos en similares Jornadas en otra Universidad en 1.988, bajo el título: Aportes para una propuesta de formación docente de profesores Universitarios.

Del trabajo llevado a cabo hasta el momento, podemos anticipar:

1. Los Talleres de Formación Docente, en cuanto dispositivos para el estudio contrastado de la propia práctica con aportes teóricos orientadores, facilitaron la emergencia de al menos, tres tipos de fenómenos aún no totalmente dilucidados críticamente en sus diferentes niveles por el equipo de investigación:
 - 1.1 Facilidad para las rupturas y trabazones, cuando se tratan tópicos referidos a las "ideologías". Acontece por ejemplo, en la enunciación de aspectos no explícitos del currículo.
 - 1.2 Descubrimiento, notoriamente gratificante, por otra parte de los miembros del taller de:
 - problemáticas comunes en la práctica de la docencia.
 - puntos de convergencias en relación a las prácticas y contenidos.
 - la posibilidad de abordar trabajos y estudios en equipos multidisciplinares.
 - un espacio donde verbalizar e intercambiar sobre dificultades en la tarea docente.
 - que muchas de estas dificultades ya están sistematizadas y con alternativas de solución.
 - un posible "plus" de productividad en la tarea colectiva, comparada con la producción individual.
 - 1.3 Subsisten los micro-espacios donde se desarrollan pugnas por imaginarios de poder que, se entrecruzan confusamente con afectos de rivalidad. Estos afectos se reactivan en situaciones de tareas en común. De algún modo, la institución se fragmenta, los sub-grupos se feudalizan en posiciones antagónicas y se obstaculizan los intercambios constructivos entre grupos. (Se deja de lado lo antigente a la inclusión de los alumnos en estas oposiciones).
2. Para los coordinadores del Taller, entre otras se dieron confirmaciones de aprendizaje tales como:
 - 2.1 Revisión crítica de los paradigmas teóricos y de los programas de trabajo;
 - 2.2 Ubicación de la coordinación en una posición de orientación, lejos del saber-certeza sobre la práctica de los profesionales de otras áreas.
 - 2.3 Evitación de todo efecto-masivo de consenso, al aceptar el disenso como un elemento de trabajo. (Hay elementos conflictivos de irreductible violencia en las relaciones humanas).

- 2.4 Aceptación de los efectos ilocutorios y perlocutorios de los actos de habla en las situaciones de intercambio y el compromiso de la retroalimentación como proceso constructivo.
3. Para la consideración desde la nueva propuesta curricular, surgen diversos elementos desde diferentes ángulos:
 - 3.1 Elementos socio-económicos y socio-políticos.
 - 3.2 Elementos cognitivos aportados por las estructuras de las ciencias implicadas en las enseñanzas.
 - 3.3 Construcciones e intercambios progresivos que requiere la marcha hacia la interdisciplinariedad.
 - 3.4 Fenómenos socio-afectivos, bastante complejos, que se originan en las reacomodaciones en áreas y módulos, que plantea el nuevo currículo.
 - 3.5 Indicios de desgaste en la motivación por el perfeccionamiento o formación docente, ocasionados por una prolongada crisis económica que devalúa la función docente, en el lenguaje explícito de las remuneraciones y los presupuestos.

BIBLIOGRAFIA

- Achilli, Ageno y Ossana, Investigación de la práctica docente en talleres de educadores. Cuadernos de formación Docente Nº 4. Universidad Nacional de Rosario.
- Carr, W. y Kemis, S., Teoría crítica de la enseñanza. Martinez Roca. Barcelona.
- Clark, C., "A nex question for research on teaching" in Educational Rescacarch Quarterly, EE.UU., 1.978-1.979.
- CINDA, Cuadernos de Pedagogía Universitaria. Tres partes. Chile 1.988.
- Chevallard, I., "Aclaraciones: acerca de la noción de contrato didáctico". Faculté des Sciencies Sociales du Luminy. MIMED, 1988.
- Emmanuele, E. y Bertolano, L. Universidad, docencia y saber pedagógico. Cuadernos de Formación Docente Nº 6. Universidad Nacional de Rosario, 1988.
- Gimeno Sacristán, J., "La posibilidad de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y de los profesores", en Revista de Educación Nº 284/9-12, 1987. Ministerio de Educación y Ciencias. España.
- Gimeno, J. y Pérez, A., La enseñanza su teoría y su práctica. Akal. Madrid. 1985.
- Gimeno, J. y Pérez, A., "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". Revista de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia, España. 1988.
- Giroux, E., "Los profesores como intelectuales. Paidós. Bs.As.- España, 1990.
- Foucault, M., La verdad y las formas jurídicas. Gedisa, Barcelona, 1986.
- Habermas, J., Ciencia y técnica como ideología. Tecnos. Madrid, 1986.
- Heller, A., Sociología de la vida cotidiana. Península. Barcelona, 1988.
- Kemmis, S., El curriculum de la teoría más allá de la reproducción. Morata. Madrid, 1988.
- Morgenstern de Finkel, S., "Transición política, práctica educativa y formación del profesorado" en Revista de Educación Nº 284. España, 1987.
- Pérez Lindo, A., "Evaluación del rendimiento de las universidades", en Revista Propuesta Educativa Nº 2, FLACSO, Mayo de 1990.
- Pérez Gómez, A., "El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica" en Rev. de Educación 284. España, 1987.

- Popkewitz, T., Paradigmas e Ideología en investigación educativa Mondadori. España, 1988.
- Postic, M., Observación y formación de los profesores. Morata, Madrid, 1988.
- Rodríguez, A., "Investigación y formación docente". Ponencia Enep-Iztacala-México, 1988.
- Stenhouse, L., "El profesor como tema de investigación y desarrollo" en Rev.de Educación Nº 277. España, 1985.
- Souto de Asch, M., "Tendencias actuales de la formación docente" Facultad de Filosofía y Letras. UBA, 1988.
- Tamarit, J., "La función de la Escuela: conocimiento y poder ", en Rev. Argentina de Educación, Año VI, Nº 10. Bs.As., 1988.
- UNESCO, Nº 43, "La formación de los formadores del personal docente", 1982.
- UNESCO - OIT, "La situación del personal docente ", 1984.
- Wittrock, M., La investigación de la enseñanza, I., Paidós, Bs. As.-Madrid, 1989.