



Educação

ISSN: 0101-465X

reveduc@pucrs.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul

Brasil

Donato, María Ermelinda

La complejidad de la profesionalización docente

Educação, vol. XXVIII, núm. 3, setembro-dezembro, 2005, pp. 437-460

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805704>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La complejidad de la profesionalización docente

Teacher profisionalisation and it's complexity

MARÍA ERMELINDA DONATO*

RESUMEN – El proceso de profesionalización del docente puede considerarse como un proceso de adquisición de aprendizajes de alto nivel de complejidad, que incluye aspectos cognoscitivos, desarrollos psicomotrices específicos y aspectos socioafectivos. En el caso del docente universitario, el rol está influenciado por su especialidad y no se encuentran preparados para enfrentar los nuevos desafíos que presenta el aula. La toma de conciencia por parte de las instituciones universitarias de la problemática descripta, estimuló el desarrollo de diferentes dispositivos. Analizamos la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, experiencia que se lleva a cabo en la Facultad de C. Veterinarias de la UBA.

Descriptores – Formación docente; contexto institucional; dispositivos institucionales.

ABSTRACT – The process of teachers professionalisation can be consider as a process of acquisition of high level of complexity knowledges, which include cognitive features , specific psychomotrice developments and socioemotional aspects. In the case of the university teachers, the role is influenced by his major field of studies, and they are not prepared to face the new challenges that the classroom presents. The university institutions awareness of the problematic situation described, has stimulated the development of several devices. We here analyse the “Specialization in University Teaching” career; experience that is been carrying on at the Veterinary School of the University of Bs As.

Key-words – Teachers; teachers education; institutional context; institutional devices.

PANORAMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Hablar de formación docente sin contextualizarla, trae una serie de inconvenientes que pueden llevarnos a interpretaciones equivocadas.

El panorama de la Formación docente, en la Argentina, es complejo si tenemos en cuenta la existencia de dos subsistemas de formación. Nos referimos al subsistema universitario y no universitario.

* Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Artigo recebido em: junho/2005. Aprovado em: setembro/2005.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 437 – 460, Set./Dez. 2005

Tenemos el subsistema no universitario o terciario, que está integrado por los denominados “Institutos superiores” y, cuyas carreras se orientan mayoritariamente a la Formación docente. Las carreras que allí se dictan poseen una duración que va, en general, desde los dos a los cuatro años.

El otro subsistema es el universitario con un total de 91 instituciones.

En ambos subsistemas coexisten las instituciones de gestión pública y de gestión privada. Asimismo, entre ambos subsistemas las titulaciones otorgadas – de una gran diversidad – son más de 11.000¹.

CANTIDAD DE ALUMNOS Y DE INSTITUCIONES POR SUBSISTEMA DEL NIVEL SUPERIOR

Subsistema	Alumnos	Instituciones
Universitario	1285.361 74,5%	91 5%
No universitario	439.909 25,5%	1754 95%
Totales	1.725.270 100 %	1845 100%

Cabe señalar que la formación docente en la Argentina, tuvo su nacimiento, desarrollo y consolidación fuera del nivel universitario. La formación pedagógica en nuestro país, se generó y promocionó en el nivel secundario, a partir de la creación de los Escuelas Normales Nacionales (E. N. N).

En una segunda etapa, el perfeccionamiento y diversificación se realizó en los institutos de profesorados, - de nivel terciario - también llamados Institutos de Educación Superior y que en la actualidad sustentan gran parte de la oferta de formación docente o pedagógica.

La primera Escuela Normal se fundó en Paraná, provincia de Entre Ríos en 1870 y dependió directamente de las autoridades nacionales. Dicho establecimiento fue organizado en dos cursos: el curso normal, destinado a dar no solamente un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común en la República, sino también al arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo y el curso de aplicación, que además de brindar instrucción elemental a niños de ambos sexos, sería utilizado por los alumnos–maestros para realizar la práctica de la enseñanza. Es decir un curso de cuatro años para la preparación de maestros y, otro llamado de aplicación de clases prácticas de seis años. El curso de práctica estaba especialmente diseñado y desarrollado bajo la impronta de la pedagogía positivista de la época.

El 26 de junio de 1884 se sanciona la **Ley de Educación Común 1420**, bajo el ministerio de Eduardo Wilde.

Fue reglamentada y promulgada por el Poder Ejecutivo Nacional el 28 de julio de 1884. Cabe destacar que la ley 1420, permitió la nacionalización del país, juzgando la educación primaria, tal cual estaba concebida, un papel ampliamente constructivo en relación con el proyecto de constitución de la Nación Argentina.

La consideración de la educación como variable política capaz de contribuir a la integración y desarrollo de la ciudadanía y de la nacionalidad provienen de los ideales educativos de la Revolución Francesa, quien aporta también otras ideas ya afianzadas en el siglo XIX en Europa, tales como la universalidad, el laicismo y el sostenimiento a cargo del Estado, lo que pretende garantizar la igualdad de oportunidades.

Otras ideas incorporadas en la Ley 1420, provienen del Congreso Pedagógico Internacional Americano (abril-mayo de 1882). En tal sentido, en aquel Congreso se concebía a la educación primaria, equivalente a popular, como “(...) suficiente para formar la mano de obra... y satisfactoria para la función ‘civilizadora’” (WEINBERG, 1994).

La aplicación de la Ley, generó la necesidad de contar con docentes que pudieran cumplir satisfactoriamente con la función asignada.

En este contexto, la formación docente cumplía una función estratégica y fue la base principal para el desarrollo y crecimiento de las instituciones terciarias.

Ellas cumplieron un papel relevante, ya sea en cuanto al peso en la matrícula total a la que dieron cobertura, como en cuanto a la cantidad de carreras y títulos. De tal manera, podemos decir que, los profesorados se convirtieron en el componente principal de la oferta académica de los estudios superiores no universitarios.

La denominación de “no universitaria”, con la que se identifica a este subsistema educativo implica una desvalorización del mismo y también un desconocimiento de sus alcances y aportes, que pueden corroborarse en el cuadro anterior.

La heterogeneidad de su organización, la variedad de títulos que otorga y la coexistencia de modalidades muy diversas, caracterizan a su oferta educativa que, en la actualidad, responde mucho menos a criterios orgánicos propios de un subsistema educativo, que a demandas socioeconómicas novedosas y presuntamente atractivas para el alumnado potencial.

CONTEXTO ACTUAL

Podríamos continuar con un estudio histórico que abarcaría desde el surgimiento de esta modalidad hasta nuestros días, pero nos alejaría de nuestro objetivo.

Las variaciones que ha ido sufriendo el sistema, a lo largo de estos años, dentro del marco de leyes, reglamentaciones y disposiciones que han ido cambiando como resultado de cambios políticos, son más que los producidos como resultado de estudios profundos de la problemática.

Otro rasgo característico que es importante señalar, es el carácter idiosincrásico de la formación docente, que se expresa de diversa manera, según sean las características contexto histórico e institucional en el que se desarrolla y el nivel educativo al cual va dirigida.

Este contexto, en nuestros días, es particularmente crítico, siendo los indicadores más sobresalientes que caracterizan la situación global los siguientes:

- Crisis política de gran envergadura.
- Retroceso económico social.
- Aumento de la desigualdad.
- Cambios científico-tecnológicos acelerados con tendencias a la privatización en la generación del conocimiento.
- Desequilibrio de la oferta educacional frente al reto de la aceleración del conocimiento con evidente desajuste entre los programas educativos y los avances científico-tecnológicos contemporáneos.
- Inadaptación de las estructuras institucionales universitarias, que no logran responder a las demandas sociales.
- Deterioro de la calidad de la educación, severamente afectada por los magros salarios docentes, las dificultades de actualización del personal y la escasez de recursos.
- Dificultad cada vez mayor para desarrollar planes de investigación científica.
- Crisis del financiamiento educativo. El estado dejó la responsabilidad del financiamiento educativo.
- Masificación de la enseñanza superior. En busca de nuevos puestos de trabajo, los jóvenes recurrieron a la Universidad para lograr mejores condiciones para acceder a las fuentes de trabajo.

- La falta de una política que instrumentalice la compensación de desigualdades con que llegan los jóvenes a los estudios superiores.

Las características enumeradas plantean una situación de crisis estructural del sistema educativo, que también provocó cambios en las funciones que el sistema social asignaba tradicionalmente a la universidad y a las instituciones terciarias.

Los criterios diferenciadores de la educación superior en dos subsistemas, universitario y terciario, se generaron a lo largo de la historia, dando lugar a inútiles competencias que obstaculizaron el reconocimiento mutuo y el trabajo conjunto. En la actualidad dichas instituciones muchas veces son antitéticas y hasta excluyentes, con matrices formativas ya asumidas como propias, que dificultan la articulación provechosa para ambas. Los procesos formativos muestran su pertenencia a matrices diferenciadas según se trate de procesos desarrollados en la Universidad o en instituciones no universitarias, comúnmente denominadas instituciones terciarias (HEVIA).

Algunas de las diferencias existentes entre estas dos matrices permiten entender los diferentes estilos formativos que predominan.

Se podrían diferenciar en cuanto al grado de consideración de los siguientes ítems:

- vinculación con la experiencia laboral,
- grado de participación crítica,
- posibilidad de aplicación inmediata de los aprendizajes logrados,
- incorporación de la investigación como una estrategia,
- trabajo grupal,
- evaluación considerada como autoevaluación.

Estos son algunos aspectos que pueden servir para realizar la comparación y ver en qué aspectos se diferencia un sistema del otro y por qué.

Al mismo tiempo y según lo señala, G. Ferry,

en un cierto nivel de generalidad, la problemática de la formación de los enseñantes es la misma en cualquiera que sean los contextos nacionales y las concepciones presentes. Se resume en cinco o seis temas cuya emergencia traduce las insuficiencias de los sistemas de formación docente frente a las transformaciones que afectan el papel del enseñante y su función social: necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación, necesidad de articular formación inicial con formación continua, de equilibrar la formación científica y la formación profesional (lo que plantea el problema de las universidades con relación

Educação

Porto Alegre – RS, año XXVIII, n. 3 (57), p. 437 – 460, Set./Dez. 2005

a la formación), de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (particularmente las de evaluación) acercando las relaciones entre teoría y práctica (en particular por un sistema de alternancia) (FERRY, 1990).

Estos temas han producido debates teóricos y representaciones sociales muy fuertes, que se han convertido en falsas opciones tales como: conocimiento teórico vs conocimiento práctico, formación general vs formación especializada, entre otros.

LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

La pedagogía universitaria es un campo desarrollado en las últimas décadas, que intenta abordar todo lo relativo a la problemática educativa en el nivel superior.

Este campo ha sido desestimado hasta hace poco, pues tradicionalmente se consideraba innecesaria la formación pedagógica de los docentes universitarios, por considerar que lo pedagógico, sólo tenía relación con los otros niveles educativos. Es más, la relación entre universidad y pedagogía era considerada inadecuada.

Las razones por las cuales la pedagogía universitaria ocupa un espacio cada vez más significativo, son numerosas y se basan en diferentes necesidades sentidas por las universidades:

- 1) Mejorar la calidad de los servicios educativos para asegurar formación de grado adecuada para el desempeño de las funciones científicas, profesionales y sociales.
- 2) Brindar preparación especializada para el ejercicio de las funciones docentes, ya que la práctica prolongada de una profesión no es en sí misma ninguna garantía.
- 3) Analizar las condiciones institucionales que contextualizan al proceso educativo. El desempeño de las personas que trabajan en una institución está condicionado más profundamente de lo que se suele imaginar, por la naturaleza misma de la institución.

El rol del docente universitario, en cierto modo, se modela en conformidad con las características y limitaciones del contexto en el que actúa. De allí que todo cambio en las prácticas educativas deba ser acompañado por cambios institucionales, que estimulen a los actores que intervienen en la misma.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 437 – 460, Set./Dez. 2005

4) Promover la profundización de la actualización científica, a fin de salvaguardar el importante rol de los contenidos en la formación, ya que la Universidad necesita profesionales creativos y conocedores de las tecnologías más avanzadas, tanto para el adecuado desempeño de la docencia y de la profesión, como para la producción de nuevos avances.

Los requerimientos exigidos al docente, de los distintos niveles educativos, también implican al docente universitario, pero agravados por la responsabilidad social de la Universidad, en la producción del conocimiento y en la formación profesional.

Además, sus funciones centrales, docencia, investigación y transferencia, en lugar de articularse e integrarse, muchas veces se enfrentan, contribuyendo a la atomización académica.

La función de la investigación choca frecuentemente con la función de enseñanza, dado que la creación del conocimiento implica la movilización de recursos financieros, humanos e institucionales difícilmente transferibles hacia la tarea de transmisión y utilización del conocimiento. En el campo de la investigación, los intereses científicos de los investigadores pueden ser insensibles al interés de fortalecer la competitividad de la economía. En el campo de la enseñanza, los objetivos de la educación general y de la preparación general chocan, en el interior de la misma institución, con los de la formación profesional o de la educación especializada, contradicción detectable en la formulación de las currícula de pregrado y la tensión entre éste y el postgrado (SANTOS, 1994).

La priorización de la tarea de investigación se ha visto reforzada en el caso de nuestro país por la aparición del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores lo que ha desalentado aún más, la valorización de la docencia.

Parece oportuno incluir una frase citada por la Barco (2001), refiriéndose a la problemática de los docentes universitarios.

El problema se agrava cuando la lógica de la superación académica y su política de apoyo se basa en el mérito individual, la indefinición de los criterios de valoración de la actividad académica, la sobre valoración de la investigación sobre la docencia y la tendencia a la cuantificación: cuántos productos se obtienen (artículos, libros, conferencias), etcétera (CASTILLO, 1993).

La investigación es fundamental, dado que el avance de la ciencia y la técnica contribuyen al avance de la sociedad, pero no debe quedar desvalorizada la tarea docente al frente de estudiantes. Estas funciones deben complementarse y potenciase mutuamente.

Educação

Porto Alegre – RS, año XXVIII, n. 3 (57), p. 437 – 460, Set./Dez. 2005

Siguiendo el citado trabajo, la autora señala:

que la vía regia de acceso a la Universidad la constituye el concurso docente que implica no sólo la consideración de antecedentes sino la oposición, que bajo el título corriente de clase pública esconde una disertación - toda vez que no hay estudiantes con quien desarrollar una clase y no hay entonces a quién enseñar, para constatar luego si han aprendido o no; y que por ese acto casi ritual de no más de una hora de duración, un odontólogo, un abogado o un veterinario- por citar algunos casos- son reconocidos como profesores.

En entrevistas realizadas a docentes de distintas Facultades, se encontró que al comenzar a explicar cuáles eran las actividades que realizaban, señalaban que la presión ejercida por la institución los llevaba a poner mayor énfasis en las tareas de investigación y producción de artículos o libros. Un docente de la Facultad de Agronomía señalaba: “cuando te presentas a los concursos te dicen “esta publicación no, no está en el INDEX”, pero nadie ve qué publicaciones son, qué es lo que dicen” “X fue a 25 concursos, presentó a 30 congresos... No importa qué presentaste. Es la cantidad y no la calidad lo que tienen en cuenta”.

Otro docente señalaba: “Acá la labor docente más fuerte está relacionada con la investigación, a veces en la universidad no se toma en cuenta, como tarea docente, el trabajo que haces en la preparación de los asistentes alumnos” .

La necesidad de mostrar los resultados de las investigaciones que realizan les ocupa la mayor parte del tiempo de los docentes y constituye la tarea más valorizada a la hora de los concursos.

En las entrevistas recién señaladas, se advirtió que los docentes podían contar lo que hacían en el laboratorio, en tareas de campo, etc., pero tenían dificultad para explicitar qué actividades de integración o transferencia de lo investigado llevaban a sus clases, lo que demuestra la desarticulación existente.

El conocimiento de este estado de cosas ha llevado a las universidades a proponer acciones de capacitación docente que contribuyan a re establecer el equilibrio perdido:

los esfuerzo que realizan nuestras universidades para el mejoramiento de las prácticas docentes en el aula, incluyen como factor de significativa preeminencia a la preparación pedagógica de los docentes. Cursos de actualización, programas de Carrera Docente, acciones de postgrado formalizadas en modalidades presenciales o a distancia, son algunas de las acciones que se han adelantado en los últimos años con el interés de dotar al profesor universitario de mejores herramientas para su acción cotidiana frente a los estudiantes (LUCARELLI, 1996).

Educação

Porto Alegre – RS, año XXVIII, n. 3 (57), p. 437 – 460, Set./Dez. 2005

Sin embargo y a pesar de estos esfuerzos, la docencia aún no goza del reconocimiento que merece.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SUBSISTEMA UNIVERSITARIO

El proceso de formación del docente universitario puede considerarse como un proceso de adquisición de aprendizajes de alto nivel de complejidad, que incluye además de aspectos cognoscitivos, desarrollos psicomotrices específicos y aspectos socioafectivos.

La toma de conciencia por parte de las instituciones universitarias de la problemática descripta, estimuló el desarrollo de acciones, aisladas y /o programas formales de capacitación docente, para intentar subsanar los problemas mencionados.

Entre los teóricos e investigadores de las Ciencias de la Educación aparece esta preocupación, y se han elaborado algunos dispositivos para convertir a los Profesionales que se dedican a la docencia, en Profesionales de la educación.

Las acciones sistemáticas de formación de docentes universitarios se asocian en nuestro país con el surgimiento de las unidades que encaran la Pedagogía universitaria a fines de la década del 50. De esta época es el surgimiento, por ejemplo, en la Universidad de Buenos Aires, de cursos para la preparación pedagógica de docentes como “servicio” dentro de las actividades de extensión... (LUCARELLI, 1996).

En la actualidad las Universidades presentan ofertas de diferentes, que van desde cursos aislados a Carreras sistematizadas.

En la Universidad, el dominio del conocimiento especializado ocupa un lugar central, que se expresa en el papel altamente valorizado que se otorga a la Investigación. Complementariamente no se valoriza de la misma forma, lo relativo a las funciones docentes en el ejercicio del rol.

Se observa que en la práctica educativa de las instituciones universitarias, no se advierte la preocupación por la excelencia que sí aparece en la formación disciplinaria, por cuanto siguen vigentes las estrategias de enseñanza tradicionales, genéricamente basadas en la exposición y con escasas innovaciones y vinculaciones con el medio educativo correspondiente.

Por otro lado, el gran distanciamiento que genéricamente se advierte entre los aspectos teóricos y prácticos de la formación, va acompañado de valoraciones que privilegian a los primeros sobre los segundos, produciendo distorsiones que la afectan.

Hay que considerar que la tarea docente requiere no solamente preparación académica sólida, sino también otros conocimientos, valores y actitudes, que garanticen un desempeño pertinente y eficaz.

Entre los desafíos que debe enfrentar el docente universitario podemos señalar:

la *multiplicidad de funciones* que supone el desempeño del rol docente, (docencia, investigación, extensión y gestión),

la *variedad de contextos en que se desempeña*: cada unidad académica tiene una cultura institucional que incide fuertemente en el momento de tomar decisiones,

la *complejidad del acto pedagógico*, “La inmediatez de los acontecimientos en el aula es algo que nunca podrá olvidar cualquiera que haya estado a cargo de una clase llena de estudiantes. Existe una exigencia del aquí y ahora (JACKSON, 1991)”,

la *indeterminación de las situaciones*: en el acto pedagógico, “estamos frente a una práctica que reconoce cada vez más su dependencia del contexto singular en el que tiene lugar la acción (...)” (DIKER, 1998). La *implicación personal*:

La adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones del mundo), incide en las en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica (EDELSTEIN, 1996).

Teniendo en cuenta esta realidad, surgen una serie de preguntas relevantes sobre la formación:

- ¿Cuál es el tipo de saberes que permite a un docente resolver las situaciones siempre cambiantes e imprevisibles que le tocará vivir?
- ¿Qué tipo de intervención es la más aconsejada?
- ¿Cómo brindar formación en estos aspectos sin hacer del docente universitario un especialista en pedagogía?

Siguiendo la afirmación de G. Sacristán (1992), podemos afirmar que

El docente no puede desenvolverse dentro de un esquema de toma de decisiones razonadas, con fundamentos contrastados en busca de unos resultados deseables y previstos en la actividad cotidiana. Lo que sí puede hacer el profesor con antelación a la práctica, y de hecho así ocurre, es prefigurar el marco en el que se llevará a cabo la actividad escolar, de acuerdo con las tareas que vayan a realizarse. Después cuando la acción está en marcha, lo que hace es mantener el curso de la misma, con retoques y adaptaciones del esquema primero, pero siguiendo una

estructura de funcionamiento apoyado en la regulación interna de la actividad que implícitamente le brinda el esquema práctico.

La práctica prolongada del desempeño docente fue aceptada, durante mucho tiempo, como garantía de idoneidad, pero en nuestros días, esta concepción se replantea y la formación pedagógica se hace cada vez más necesaria para estimular la adopción de estrategias pedagógicas innovadoras que permitan realizar las mediaciones necesarias para que el conocimiento científico se convierta en conocimiento enseñado y aprendido. La docencia como desempeño, no puede ser definida exclusivamente, sólo a partir de lo que acontece en las aulas, ya que en todos los casos la práctica está sustentada por principios teóricos de gran carga simbólica y anclada en tramas institucionales complejas.

En el artículo, “La formación del docente universitario”, Souto (1996), menciona los cuatro niveles de teorización presentados por G. Ferry en un Seminario realizado en la Universidad de Buenos Aires. Esos niveles son:

1º nivel es el empírico, el del práctico que realiza la acción de enseñar sin tomar distancia respecto a esa acción, sin abrir más interrogantes ni reflexión que la acción misma.

2º nivel técnico, requiere de una distancia frente a ella y de una interrogación acerca del cómo enseñar, cómo mejorar la práctica. Implica la búsqueda de medios más eficaces para la acción

3º nivel praxeológico: amplía la distancia y plantea la búsqueda del sentido de la práctica que se transforma en praxis en sentido pleno, donde la práctica se transforma y se cuestiona a la luz de aportes teóricos diversos que la enriquecen y permiten su análisis desde perspectivas diversas.

4º nivel científico: se separa de la acción. Busca la producción de conocimientos acerca de la enseñanza, a través de la investigación.

Las nuevas demandas educativas ya no pueden ser satisfechas si se estimula exclusivamente la especialización científica, ya que la función docente es altamente compleja, dados los cambios producidos en el contexto, en los procesos de enseñar y de aprender y en el perfil de los ingresantes.

Requiere no solamente el conocimiento científico específico del área donde se trabaja, sino además un encuadre integral sociocultural, psicológico e institucional, que no se puede lograr solamente con el dominio de la disciplina que se va a enseñar.

En consecuencia, la profesionalización docente es una tarea compleja que según Pierre Bourdieu (2000), “constituye un campo de producción de bienes simbólicos” y que

La existencia de posiciones dominantes y dominadas en relación a prestigio y poder es la consecuencia de un proceso de estructuración histórica, no exento de pugnas y confrontación de fuerzas, para dirimir los límites del campo profesional. La determinación de quiénes son considerados profesionales y quienes no, corresponde a un proceso de delimitación – exclusión a través del cual se va constituyendo el campo profesional (LUCARELLI, 1996).

En el caso del docente universitario, como mencionamos anteriormente, su rol está teñido por su especialidad y su poder deviene más de la investigación que del ejercicio de la docencia en las aulas.

El problema surge porque este profesional universitario, ya tiene una profesión de base. La legitimidad de sus prácticas como profesional deviene de ese título.

Desempeñarse como docente, trae aparejado otros problemas, dado que el título de base cubre o le alcanza para resolver problemas académicos. Pero estar al frente de alumnos implica además del conocimiento específico, nada más ni nada menos, que la transposición didáctica de los mismos, el organizar actividades que faciliten la comprensión, fijación y transferencia de los mismos en contextos diferentes, la coordinación de grupos, el aprovechamiento de aportes de distintas fuentes; la vinculación entre teoría y práctica y la evaluación, no solamente de los resultados sino del proceso de aprendizaje. Y esta compleja trama de funciones requiere una formación diferente y específica, que complementa a la formación disciplinaria.

El currículo, como espacio construido donde se entrelazan componentes teóricos, metodológicos y prácticos, implica a los profesionales como actores decisivos, tanto de sus procesos de elaboración como de su puesta en acción en el desarrollo de las clases en las aulas (LUCARELLI, 1996).

Para evitar manejarse exclusivamente con la intuición, o con la reproducción de formas de desarrollar la enseñanza, vividas en sus años de formación, los dispositivos de formación se deben organizar para tal fin, procurando facilitar este cambio de mentalidad.

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE DESARROLLADA EN FCV - UBA

Marco Institucional

Esta experiencia se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias Veterinarias. Dependiente de la Universidad de Buenos Aires.

Desde 1988 se desarrollan diversas acciones de capacitación docente, que se fueron reajustando y profundizando hasta constituir una carrera de postgrado denominada “Especialidad en Docencia Universitaria, con orientación en Ciencias Veterinarias y Biológicas”, destinada a los profesionales de este campo profesional, interesados en la docencia de grado, postgrado o en programas de educación continua..

El área pedagógica fue la encargada de la organización, puesta en marcha y seguimiento de la misma.

Marco teórico de la formación docente

Se trató de encarar la formación tanto desde un aspecto individual como colectivo. El cambio individual es importante pero si no va acompañado de un impacto en el ámbito de trabajo tiende a diluirse. El proyecto apunta a la formación docente universitaria desde dos direcciones: actualización en el campo del saber específico y capacitación pedagógica.

Esto supone intención de cambio y ruptura de formas de entender el conocimiento y el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Según Ferry:

Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo a su posición.

Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores huma-

Educação

Porto Alegre – RS, año XXVIII, n. 3 (57), p. 437 – 460, Set./Dez. 2005

nos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros.

“Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículo no son la formación en si sino los medios para la formación”.

Esto supone intención de cambio y ruptura de formas de entender el conocimiento y el proceso de enseñanza y de aprendizaje y una intervención por parte de los docentes que faciliten el proceso de reflexión personal y grupal.

LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN FCV - UBA

La experiencia acumulada en la Facultad de Ciencias Veterinarias – UBA, demuestra que la transformación del docente requiere algo más que conocimientos pedagógicos- didácticos que puedan lograr en cursos sistemáticos. Sus propias prácticas de la docencia y su participación en propuestas de investigación y de extensión, así como las reflexiones que se generan a partir de ellas, son fuentes formativas insustituibles para la transformación de su accionar cotidiano.

Por lo tanto, la carrera que ofrece esta Facultad, trata de inscribirse en un enfoque basado en la reflexión sobre las propias prácticas que llevan a cabo los cursantes. La práctica diaria se convierte así, en un insumo privilegiado.

En cuanto al diseño curricular y tomando en cuenta la dependencia epistemológica que la Didáctica tiene con respecto a los contenidos, objeto de la enseñanza, se consideró la necesidad de estructurar una propuesta que facilitara la articulación de los contenidos de formación docente con los contenidos disciplinares específicos. Para ello se recurrió a la complementación de los cursos, con actividades de desempeño concreto en una cátedra universitaria, ya fuera de pertenencia o de adscripción, que permitiera facilitar y vivenciar dicha articulación, bajo la orientación de un Tutor.

Los criterios en los que se basó la adopción de este enfoque fueron:

- El convencimiento de que un buen docente universitario requiere además del dominio actualizado de su disciplina, poseer competencias pedagógicas que permitan transformar el conocimiento científico en conocimiento enseñado y aprendido.
- La necesidad de la articulación teórico – práctica como vivencia sustancial de la formación.
- El interés por favorecer el intercambio y la interacción como base para la adopción de nuevas actitudes y modalidades de actuación.

- La realización de prácticas reales pertinentes al rol, que anticipan desempeños potenciales y /o permitan revisar reflexivamente su desempeño.
- La necesidad de reelaborar el marco teórico y construirlo cooperativamente, sobre la base de la reflexión sobre la propia experiencia formativa de los cursantes.

Como se advierte, la Carrera se focaliza en la práctica docente, entendida simultáneamente como contenido transversal y como actividad curricular. Se intenta así garantizar el desarrollo profesional del docente universitario, estimulando la conformación de equipos de trabajo, centrados en la renovación e innovación educativa y superando tanto un encuadre tecnicista, frecuentemente limitado a la adquisición de procedimientos didácticos de alcance universal, como un encuadre teoricista que limita la operatividad.

Características de esta Especialidad (HEVIA; DONATO, 2004):

- está destinada a la formación docente de profesionales del área agropecuaria y biológica.
- su finalidad es mejorar la calidad de la enseñanza en el nivel superior, a partir de la integración de la formación pedagógica y científica.
- La integración se expresa en los cursos y actividades que se desarrollan en Cátedras y también en el cuerpo académico, que incluye Docentes y Tutores de esta Facultad, pertenecientes a diversas disciplinas.
- Su matrícula actual es multidisciplinaria y multiprofesional, incluyendo veterinarios, agrónomos, biólogos, bioquímicos, médicos, zootecnistas, nutricionistas, bromatólogos y otros profesionales de Carreras afines.

En su diseño curricular la estructura de la especialidad comprende dos ejes fundamentales que se implementan simultáneamente y cuya articulación se lleva a cabo a partir de la utilización de dispositivos complementarios:

- *Formación pedagógica*: comprende los aspectos teórico- prácticos en sus dimensiones didáctica, institucional y socio-política.
- *Actualización científica específica*: referida a los contenidos de la disciplina en la que, el cursante, desarrolla la función docente.

Ambos ejes se articulan a través de diferentes dispositivos

Cursos de la carrera: abordados de acuerdo con la técnica de Taller, para favorecer el análisis crítico, el intercambio, la producción compartida y la reflexión permanente sobre su propia actuación.

Actividades en la cátedra de pertenencia o adscripción: realización gradual de los diferentes roles, bajo la orientación del tutor, que es un profesor regular de esta Facultad con formación pedagógica de postgrado. Incluye actividades de docencia, investigación y extensión.

Una figura sobre la que hay que detenerse es la del Tutor, que en la actualidad está integrado al cuerpo docente de la Especialidad. El Tutor mediante un sistema de acompañamiento personalizado:

- orienta y evalúa la formación científica específica,
- supervisa la realización de un trabajo de investigación pertinente para el campo disciplinario,
- contribuye a la articulación de la formación pedagógica con la disciplina científica de la Cátedra,
- realiza el seguimiento y evaluación de las tareas del cursante en la Cátedra
- supervisa, si es solicitado, el Trabajo final de la Especialidad.

Como se advierte, su aporte es muy significativo para la formación del cursante, pues favorece la integración teórico - práctica y la articulación vivencial de lo pedagógico y lo disciplinar.

Reflexiones sobre la metodología empleada

Como se advierte, la Carrera se focaliza en la práctica docente, entendida simultáneamente como contenido transversal y como actividad curricular. Se intenta así garantizar el desarrollo profesional del docente universitario, estimulando la conformación de equipos de trabajo, centrados en la renovación e innovación educativa y superando tanto un encuadre tecnicista, frecuentemente limitado a la adquisición de procedimientos didácticos de alcance universal, como un encuadre teoricista que limita la operatividad.

Los procesos puestos en acción para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional y los espacios curriculares correspondientes universitarios que desarrollan modalidades innovadoras centradas en la articula-

ción teoría-práctica, incluyen dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación con alguna instancia de reflexión en la acción y de tutoría (SCHÖN, 1992) y con características similares a los propios de la formación en la profesión en ámbitos no universitarios (LUCARELLI, 2005).

Ferry, señala: “Veo tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad”. “(...) hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo”.

Otro

aspecto de la formación es un cierto modo de relación con la realidad, es una distancia que se establece con la realidad. Uno se desprende de la realidad para representársela. Representar quiere decir presentar otra vez la realidad, porque uno tuvo que ver directamente con esta realidad. Pero en un espacio y tiempo de la formación, se retira de ella y la realidad queda figurada por representaciones.

“Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones”.

Llegar a realizar cambios en el enfoque y ser capaces de tener una mirada más abarcativa del proceso educativo que no recaiga exclusivamente en los contenidos, trae aparejado para el docente un trabajo muy sutil de des-estructuración y organización de nuevas escalas de valores, actitudes y posicionamiento frente a la tarea, e incluye una decisión deliberada.

Es indudable que en cualquier proceso de cambio, el componente decisorio tiene gran impacto en los resultados de la formación. En el caso de que los docentes no estén convencidos de la necesidad de cambiar ¿podrán llevarse a cabo las transformaciones o más bien la falta de convencimiento se convertirá en un obstáculo para el logro de la misma?

Al señalar que no entendemos a los docentes como meros ejecutores de prácticas pensadas y decididas por otros, sino como personas capaces de pensar por sí mismos y enfrentar con compromiso personal las situaciones que se le presentan, lo hacemos a sabiendas que esto implica un cuestionamiento de la función normativa como transmisores de información, resultado de una tradición positivista muy arraigada.

Gimeno Sacristán (1992), señala al respecto:

los profesores serán profesionales más respetados cuando puedan explicar las razones de sus actos, los motivos por los que toman una decisión y no otra, cuando

amparen sus acciones en la experiencia depurada de sus colegas y cuando sepan argumentar todo ello con lenguajes más allá del sentido común, que incorporen las tradiciones del pensamiento que más han contribuido a extraer el significado de la realidad de la enseñanza institucionalizada. Para transformar hay que tener conciencia y comprensión de las dimensiones que se entrecruzan en la práctica en que nos movemos.

Por otro lado, de la identificación, análisis y estudio de las problemáticas que pueden incidir en la modificación de las prácticas pedagógicas institucionalizadas puede surgir también el análisis crítico de diferentes aspectos de la vida institucional.

Esto implica que la tarea de formación por su complejidad debe ser realizada a través de distintas estrategias metodológicas que excedan el trabajo del aula y que aborden las relaciones dialécticas existentes entre teoría y práctica, docencia e investigación y otras vinculaciones presentes en este complejo armado.

La relación entre teoría y práctica es considerada como un tema transversal y como una estrategia metodológica empleada constantemente. Los procesos puestos en acción para la formación de habilidades complejas propias de la práctica profesional y los espacios curriculares correspondientes que desarrollan modalidades innovadoras, incluyen dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación con instancias de reflexión en la acción y de tutoría (SCHÖN, 1992).

La relación entre docencia e investigación también es considerada un dispositivo clave para la formación del docente universitario.

El Proyecto en su conjunto se inserta en una lógica cualitativa de investigación, orientándose por la búsqueda de profundizar lo educativo como objeto social complejo, la elección de trabajar con casos, la inclusión de instancias participativas (SIRVENT).

Desde esta perspectiva, mientras que “(...) la docencia es el espacio de transmisión de certezas sobre la realidad tal como es interpretada por el maestro...” “la investigación es un proceso que tiende a la suspensión de las certezas... y... siguiendo a Hegel, es en primer lugar un proceso de movilización de las categorías fijas, establecidas para dar cuenta del mundo...”

Superar esta dualidad significa una nueva forma de ver las cosas.

Según da Cunha (1997), “Para pensar vinculación de la enseñanza con la investigación será preciso revertir la lógica de la enseñanza tradicional e intentar formularla con la base en la lógica de la investigación. Sólo con ese esfuerzo se puede pensar en un proceso integrador en el aula universitaria”.

Otro dispositivo relevante para la formación docente, es la *comunicación grupal*. Entendemos la relación de comunicación como “un proceso de producción/recepción de complejos efectos de sentido (y no sólo de información), a partir del lugar en que los interlocutores ocupan en la trama de las relaciones sociales y en función del horizonte ideológico-cultural de que son portadores en virtud de su situación o posición de clase”.

Pensamos que este aspecto es de suma importancia la comprensión de la matriz cultural que poseen los estudiantes, con los códigos, lenguajes y saberes específicos” (M. CREEL).

En el caso de la experiencia que nos ocupa y especialmente por tratarse de grupos que pertenecen no solamente a distintas cátedras sino también a diferentes facultades y profesiones, la comunicación grupal fluida y constante que se experimenta, asegura el intercambio y favorece la integración y la transferencia al desempeño del rol docente.

Resulta sumamente importante el verificar cómo los diferentes paradigmas científicos utilizados en cada especialidad se trasladan al análisis de los temas pedagógicos y didácticos. Por ejemplo, el análisis que realiza un Ing. Agrónomo de una situación de clase no coincide con la que realiza un Veterinario, Médico u otros cursantes.

Por esta razón, la reflexión sobre las prácticas de formación, se convierte en el punto central de esta propuesta, dado que, a medida que se tiene conciencia del propio accionar se puede modificar la actuación, contando con un feedback que la oriente.

Por este motivo tienen mucha importancia los dispositivos basados en el análisis grupal, la narración de experiencias vividas, los estudios de casos, o la elaboración de proyectos innovadores colectivos, entre otros.

RESULTADOS DE ALGUNOS DISPOSITIVOS IMPLEMENTADOS (HEVIA; DONATO, 2004)

Encuesta inicial

El primer trabajo que realizan consiste en aplicar una encuesta para conocer las representaciones sociales que forman la cultura institucional y sobre las que se trabaja para tratar de analizar los enfoques que subyacen.

De las encuestas realizadas sobre las representaciones del rol docente surgen las siguientes conclusiones:

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 437 – 460, Set./Dez. 2005

- Demandas de la Universidad
- Docencia 36%
- Docencia, investigación y extensión 13%
- Alta capacitación y eficiencia 51%

Tareas del docente

- Docencia: 90%
- Transmisión de conocimientos 34%
- Formación de profesionales 49 %
- Tareas administrativas 17 %
- Docência – Investigación - Extensão 10 %

Representaciones sociales de los estudiantes

- Facilismo 38%
- Requieren actitud pedagógica 46%
- Exigen preparación académica del docente 16 %

Al analizar los resultados de estas encuestas surgen algunas reflexiones relevantes

- Los docentes plantean que las exigencias son muchas y no se compensan con el reconocimiento que la Institución realiza por ese esfuerzo, ni con las condiciones económicas.
- Hay dificultad para poder afrontar una capacitación continua.
- Con relación a la tarea docente, la enumeración incluye formar profesionales brindando su propia experiencia, estimular distintas capacidades en los alumnos, brindar conocimiento desde la investigación, enseñar en clima participativo, formar el pensamiento crítico individual y evaluar las actividades.
- Se considera mucha exigencia dividir la carga horaria entre docencia e investigación.

- Hay una fuerte tradición en el docente universitario relacionada más con la transmisión del conocimiento de la disciplina que con el desarrollo de capacidades de los estudiantes, resolución de problemas, búsqueda de diferentes alternativas, conformación de equipos de trabajo y otras que en realidad son las tareas que los futuros profesionales tendrán que enfrentar al incorporarse en el mundo laboral.
- Exigencias desmedidas de los estudiantes que requieren mayor relación entre teoría y práctica, apertura para aceptar distintos criterios, mejor orientación en el aprendizaje, excelencia en la enseñanza, actualización de los conocimientos.

De las entrevistas a docentes surgen algunos datos muy interesantes que dan lugar a las siguientes conclusiones

- Se prioriza lo académico. El contexto se limita a lo inmediato y cercano.
- Hay un marcado desconocimiento de ciertas normas de funcionamiento explícitas o implícitas.
- Existe también un desconocimiento de las reglamentaciones institucionales que están relacionadas con los aspectos curriculares y organizacionales.
- La relación teoría-práctica, con mucha frecuencia, es inexistente, considerándose a estos aspectos como dos entidades separadas.. Esto aparece en las programaciones, en la distribución horaria y en la organización de las actividades.

OBSERVACIONES DE CLASES Y SUS REGISTROS

En general la percepción de la situación de aula que poseen inicialmente los cursantes es muy restringida, sin incluir aspectos del contexto, de las personas y sus relaciones, de la dinámica propia del proceso de aprendizaje, poniendo exclusivamente el énfasis en los contenidos, que si bien constituyen un estructurante fundamental de la didáctica deben ser analizados en función de la totalidad de elementos y procesos.

Esta dificultad para captar estructuras como totalidades, es trabajada prioritariamente, valorizando frases, gestos, elementos y situaciones imprevisibles que ayudan a comprender lo que realmente pasaba en el aula. También es necesario y trabajoso analizar lo vivido a la luz del marco teórico; encontrar relación teoría-

empírica permite interpretar lo que sucedió y por qué sucedió, y a partir de allí, construir posibles modificaciones de la situación.

APROVECHAMIENTO DE LAS EXPERIENCIAS PERSONALES

Permiten hacer una lectura de lo vivido desde distintos enfoques práctico, teórico y metodológico y al mismo tiempo ayudan a pensar nuevas situaciones. Facilitan la relación de la situación planteada con el marco teórico y logran vivenciar conceptos significativos que no son fácilmente accesibles, realizando operaciones cognitivas fundamentales para la comprensión.

Logros obtenidos, según la opinión de los participantes.

- Através de las discusiones que se generan, se van integrando las problemáticas de cada disciplina y relacionándolas con las de otras.
- Se desarrolla la capacidad de reflexión sobre la tarea docente
- La relación permanente de la teoría con la práctica diaria facilita el aprendizaje.
- Se refuerzan los componentes afectivos, se promueve la autocrítica, el sentido del esfuerzo y la responsabilidad moral.
- Hay mayor intercambio de ideas
- Se comprende que no siempre se enseña cuando se da clase.
- Se experimenta el alcance del aprendizaje constructivo.

De las tres condiciones para la formación anteriormente señaladas: tiempo, espacio y realidad, la que más dificultad presenta es el contacto con la realidad.

La estrategia de incluir técnicas propias de la investigación, tanto en relación con las representaciones sociales que tienen del rol, como al analizar la cátedra, en su estructura, organización de las tareas y dinámica, reveló que estos dispositivos son adecuados para iniciar cambios personales y contextuales, confirmando que los docentes no se forman solamente a partir del conocimiento pedagógico-didáctico que logren en acciones sistemáticas. Sus propias prácticas de docencia en las cátedras correspondientes, su participación en propuestas de investigación y de extensión, así como las reflexiones que se generan a partir de las actividades de los diferentes cursos, son recursos formativos idóneos para iniciar la transformación del accionar cotidiano del docente universitario.

Según Filloux “En la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede transformarse”.

Se convierte entonces la formación, en autoformación en la medida en que se aprende a reconocer los aciertos y errores del propio accionar, se los vincula e interpreta con los fundamentos teóricos y se los analiza y profundiza en el grupo de trabajo.

Y aún va más allá Ferry al señalar que “lo que se trata de hacer como formador es justamente permitirle a aquél que se forma, encontrar su forma, transformarse con su propia dinámica y su propio desarrollo. Lo que no quiere decir que lo haga solo, pero tampoco desde afuera”.²

En la medida en que el docente universitario sea consciente de sus paradigmas y representaciones sociales los procesos de formación contribuirán a conformar su profesionalismo.

Podrá así llevar a cabo todos los cambios que resultan imprescindibles y desempeñar el rol docente y social de manera tal, que pueda resolver las situaciones imprevisibles que la dinámica social conlleva.

Por último, lograr que se considere a la profesión docente tan importante como la profesión de base, constituye un singular desafío, con el que también se enfrenta el gran tema de la profesionalización docente.

El reconocimiento de la necesidad de la formación docente, en todos los niveles, especialmente el universitario lleva a realizar más estudios.

Si bien existen grupos que investigan sobre diferentes aspectos de la formación, aún hace falta mayor interés por el tema.

Algunas líneas de investigación están relacionadas con las siguientes temáticas: Cambios en los contenidos curriculares de la formación; Innovaciones introducidas en las Prácticas Docentes; Representaciones sociales de los docentes y Demandas de capacitación y actualización.

Habrá que incluir en la Agenda de los investigadores problemas vinculados con las nuevas demandas surgidas por los cambios socioculturales que irrumpen en las aulas de los niveles primarios, media y universitario, el uso de nuevas tecnologías y la incorporación de grupos que acceden a la docencia buscando una salida laboral inmediata. La tarea que queda por realizar es ardua, pero hay que seguir buscando nuevas alternativas.

REFERENCIAS

BARCO, Susana. Aportes desde la investigación y las maestrías a la elaboración de políticas de formación docente universitaria. *Pedagogía Universitaria*, Cátedra UNESCO, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Los usos sociales de la ciencia, Ed - N Visión, Bs. Aires, 2000.

CASTILLO, Ruiz del Docencia e investigación, vínculo en construcción. En Perfiles educativos n. 61, 1993.

CHARLES CREEL, M. El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación, Revista Perfiles educativos N. 20, México, UNAM, CISE.

CUNHA, M.I. da. Aula universitaria, inovacao e pesquisa. In: LEITE; MOROSINI y otros. *Universidad Futurante*, 1997.

DIKER,G; TERIGI, F. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Ed - Paidós, Bs. Aires, 1998.

EDELSTEIN, G. Un capítulo pendiente: el método en el debate contemporâneo. In: CAMILLONI, et al. *Corrientes didácticas contemporâneas*. Paidós, Bs. As. 1996

FERRY, G. *El trayecto de la formación*. Paidós, México, 1990.

HEVIA, M. I. Aval; DONATO, María. Datos presentados en la Ponencia. Logros y dificultades de la formación docente universitaria, Tucumán, 2004.

JACKSON, P. *La vida en las aulas*, Ed. Morata, Madrid. 2º ed., 1991.

LUCARELLI, Elisa. La carrera docente en las universidades nacionales. Un caso de profesionalización docente. *Filosofía y Letras*, Cuadernos de investigación, n. 13, Bs. As. 1996.

SACRISTÁN, Gimeno. *El currículo una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata, Madrid, 1991.

_____. Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata. Madrid, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *De la mano de Alicia*. Porto Alegre: Uniandes, 1994.

SCHÖN. La formación de profesionales reflexivos. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1992.

SIRVENT, M T. Jóvenes y adultos y Educación en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista IIICE*, Año X, nº 16, Bs. As. F F y Letras, UBA.

SOUTO, Marta. La formación del docente universitário. *Pedagogia Universitaria*, Cátedra UNESCO, U. de la República, Montevideo, Uruguay, 1996.

WEINBERG, G. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO-CEPAL-PNUD, AZ Editora, Buenos Aires, 1994.

¹ Informe de la Comisión para el Mejoramiento de la Educación superior en la Argentina, *Informe Juri*, pág. 66.

² G Filloux, op. cit.